

## Pensar en (el) común: Experiencia COMOOC como tercer espacio para crear comunidad desde la educación y las artes

Carlos ESCAÑO  
Marit DEWHURST

### Datos de contacto:

Carlos Escaño  
Universidad de Sevilla  
[jcescano@us.es](mailto:jcescano@us.es)

Marit Dewhurst  
City College of New York  
[mdewhurst@ccny.cuny.edu](mailto:mdewhurst@ccny.cuny.edu)

Recibido: 17/01/2024  
Aceptado: 09/04/2024

### **RESUMEN**

¿Qué podemos pensar, hacer, investigar, crear, jugar y activar en común? Esta pregunta —compuesta de diferentes interrogantes— supone el detonante para una praxis que queda circunscrita en el marco metodológico de la investigación-acción educativa y dentro del contexto del City College of New York (Nueva York, EE.UU., octubre del 2023). Una acción que congregó a un conjunto internacional de trece profesionales de las artes, la educación y la investigación social y comunitaria preocupados por la creatividad, la formación docente, las artes y la pedagogía, procedentes de instituciones de Estados Unidos, México, Brasil, Argentina y España. La propuesta se denomina COMOOC y responde a unas siglas que no son fijas y que, en diferentes idiomas y de manera dinámica, juegan con ideas como comunidad, creatividad, apertura e hibridación de espacios digitales y no digitales. Este ejercicio mantiene conexiones con los fundamentos de la teoría del común, la educación dialógica y la experiencia de los terceros espacios educativos. Los resultados quedan relacionados al territorio conceptual de la enseñanza de la comunidad y entran en conversación directa con diferentes disciplinas y su tratamiento interseccional. Como parte de las conclusiones, la construcción de este tercer espacio educativo ha implicado una concientización de las relaciones colectivas donde hacer y pensar —desde y por— el común supone un eje transversal de la acción pedagógica investigadora.

**PALABRAS CLAVE:** Educación artística; Tercer espacio educativo; Postdigital; Común; Educación dialógica.

## ***Thinking in (the) Common: COMOOC experience as a third space to create community from education and the arts***

### **ABSTRACT**

What can we think, do, research, create, play, and activate in common? This question - composed of different questions - is the trigger for a praxis that is circumscribed in the methodological framework of educational action-research and within the context of the City College of New York (New York, USA, October 2023). An action that brought together an international group of researchers concerned with creativity, teacher training, the arts and pedagogy. This action gathered an international group of thirteen professionals in the arts, education and social and community research concerned with creativity, teacher training, the arts and pedagogy, from institutions in the United States, Mexico, Brazil, Argentina and Spain. The proposal is named COMOOC and responds to unfolding concepts and that, in different languages and in a dynamic way, play with ideas such as community, creativity, openness and hybridization of digital and non-digital spaces. This exercise maintains connections with theories of the commons, dialogic education, and the experience of third educational spaces. The results of this experimental gathering allowed participants to model community teaching and enter into cross-disciplinary conversations and their intersectional treatment. As part of the conclusions, the construction of this third educational space has implied an awareness of collective relations where doing and thinking -from and for- the commons is a transversal axis of the pedagogical research action.

**KEYWORDS:** Art education; Third educational space; Postdigital; Common; Dialogical education.

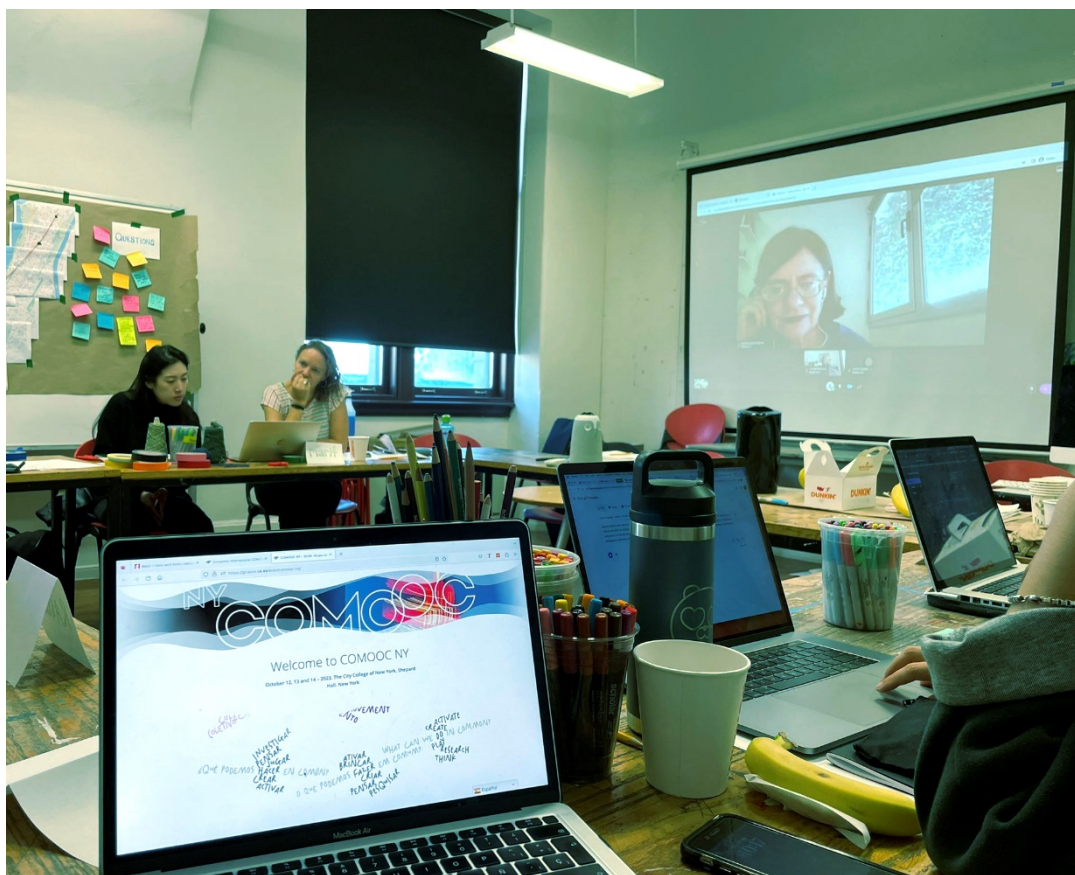
### **Introducción**

¿Qué podemos pensar en común?... ¿Qué podemos hacer, investigar, crear, jugar y activar desde un punto de vista común y para el común? Estas preguntas son las cuestiones detonantes para el desarrollo de una praxis circunscrita en un marco de investigación-acción educativa dentro del contexto del City College of New York (octubre del 2023). Una acción que reunió a un conjunto de investigadores internacionales preocupados por la creatividad, la formación docente, las artes y la pedagogía. La propuesta se denomina COMOOC y responde a unas siglas que no son fijas y que, en diferentes idiomas y de manera dinámica, juegan con ideas como comunidad, creatividad, apertura e hibridación de espacios digitales y no digitales. Este COMOOC pretende experimentar sobre modos de hacer e investigar pedagogías que trascienden de la academia y, en su desarrollo, mantiene conexiones con diferentes núcleos conceptuales relacionados con los fundamentos de la teoría del común (Laval & Dardot, 2015), la educación dialógica (Freire, 2007) y la experiencia de los terceros espacios educativos (Anderson et al., 2023). Un territorio conceptual que queda

asociado a las tesis sobre la enseñanza de la comunidad (hooks, 2003), la necesidad de contextualización epistemológica (Barbosa, 2019) y que entra en conversación directa con diferentes disciplinas y su tratamiento interseccional (Dewhurst, 2016). El COMOOC en el City College of New York (Figura 1) ha pretendido pensar el común más allá de asumirlo como un territorio de temáticas sobre los bienes comunes en sí: se trata de hacer y pensar —desde y por— lo común como eje transversal de acción pedagógica investigadora.

## Figura 1

### *Transcurso del COMOOC*



*Nota.* Imagen del Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual, 2023. CC BY-NC-SA 4.0.

## Teorías sobre el común y la educación dialógica

Además de la pertinente clarificación conceptual como punto de partida, es oportuno atender el significado primigenio del concepto *común* a la hora de analizar su desarrollo educativo y su relación con un modelo dialógico. Si observamos la raíz latina

del concepto, el término *munus* indica un particular tipo de don asociado a las prestaciones y contraprestaciones que están vinculadas a un cargo asumido, designando “inseparablemente, lo que hay que cumplir activamente (un oficio, una función, una tarea, una obra, un cargo) y lo entregado a cambio en forma de regalos y recompensa” (Laval & Dardot, 2015, p. 28). En la raíz etimológica de *común* se reconoce la doble faz de la deuda y el don; es decir, el deber y el reconocimiento. Lo común es aquel *regalo* que disfrutamos, pero que a su vez implica un *deber* en relación con su cuidado, desarrollo y responsabilidad.

El término *común*, así como los de *comunidad* o *comunicación*, son expresiones formadas por la articulación del prefijo latino *cum* (“junto”, “cerca de”) y del lexema reseñado *munus*. Ambos aluden a lo que es “puesto en común” y a quienes tienen “cargos en común”, implicando siempre obligación de reciprocidad ligada al ejercicio de responsabilidades públicas (Laval & Dardot, 2015).

Bajo este enfoque, se evidencia que lo común supone también toda producción social necesaria en y para la interacción, ya sean saberes, lenguajes, códigos, información o afectos, en concordancia con el contexto natural que habitamos (Hardt & Negri, 2009). En el contexto social, y educativo específicamente, se reconoce la responsabilidad y el regalo que implica el desarrollo en sí del conocimiento, así como el compromiso y el disfrute que se advierte por parte todos los agentes implicados en ese desarrollo. El descubrimiento del conocimiento futuro constituye un bien común y un tesoro que debemos a presentes y futuras generaciones, y garantizar el acceso universal al conocimiento se vuelve más fácil al analizar la naturaleza del mismo e identificar sus formas como bien común (Hess & Ostrom, 2016).

Asimismo, como subraya Paulo Freire (1973), se asume como principio que el mundo social no existiría si no fuese un *mundo de comunicaciones*. En otras palabras, no puede existir si no es en comunidad: por definición, el mundo es un mundo común. Fuera de este contexto, señalaba Freire (1973) —previo incluso a la era de la interconexión digital—, sería imposible el conocimiento humano, puesto que la intersubjetividad es la característica primordial de este mundo cultural e histórico. Esto implica que el desarrollo del conocimiento trasciende como acto de construcción de realidad y de sociedad: el conocimiento exige una presencia del sujeto frente al mundo, requiere su acción transformadora sobre la realidad, implica invención, reinención y reclama la reflexión crítica de cada persona sobre el acto mismo de conocer (Freire, 1973).

Afrontar y confrontar la sociedad a través del conocimiento es un ejercicio de construcción de la realidad. Y para que esto pueda suceder, la comunicación —la práctica de *poner en común*— es una condición de factibilidad. En consecuencia, de forma resumida, podemos deducir que todo desarrollo de conocimiento y, por extensión, de aprendizaje, implica un acto comunicativo que a su vez es dialógico; e igualmente, se infiere que, como advierte Roberto Aparici (2010), todo acto comunicativo, sea cara a cara o mediatizado por la tecnología, tiene que producirse en un acto de encuentro y reciprocidad entre todos los que participan de ese canto comunicativo. Volvemos así al pensamiento freiriano dentro de los procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento (en realidad, no hemos salido de él): lo que

caracteriza a la comunicación es que, por definición, es diálogo; así como el diálogo es siempre una acción comunicativa. En este sentido, la comprensión de una necesidad dialógica para el desarrollo del conocimiento pasa por entender que los agentes implicados somos entidades que nos constituimos recíprocamente. El *yo* (dialógico) sabe que es precisamente el *tú* quien lo constituye; el *yo* y el *tú* pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos *tú* que se hacen dos *yo* (Freire, 2007).

### **Enseñanza en (el) común y terceros espacios educativos**

Para desarrollar modos que posibiliten pensar (hacer, investigar, crear, activar y jugar con) el común, se presenta la oportunidad epistemológica de relacionarse con el concepto de *tercer espacio educativo*. Una noción estrechamente vinculada al espacio conceptual de lo común y sus acepciones. Partimos de la premisa de que “[e]l común atraviesa diagonalmente la oposición entre lo universal y lo particular” (Hardt & Negri, 2009, p. 135), habita en la transversalidad de las esferas públicas y privadas, en la hibridación de la colectividad y particularidad, agita la negociación entre la política de la herencia epistémico-cultural y las políticas de las identidades particulares. Una relación afín al concepto de tercer espacio que posibilita un enfoque muy útil e inspirador para la acción educativa.

La idea de tercer espacio implica una dimensión conceptual y no unas coordenadas geoespaciales. Es el *territorio* donde se producen los sistemas culturales de las comunidades y sus identidades. Ese lugar donde se entrecruzan los significados de la tradición con la interpretación del presente, donde suceden los hechos y se subjetivan por los agentes que provocan, reciben y negocian tales hechos. Homi K. Bhabha —entrevistado por Rutherford (1990)— señala el tercer espacio como un proceso de hibridación cultural que da lugar a lo diferente (Bhabha, 2002):

Solo cuando comprendemos que todas las proposiciones y sistemas culturales están contruidos en este espacio contradictorio y ambivalente de la enunciación, empezamos a comprender por qué los reclamos jerárquicos a la originalidad inherente o “pureza” de las culturas son insostenibles, aun antes de recurrir a las instancias empíricas históricas que demuestran su hibridez. (p. 58)

El tercer espacio no es un *territorio* preexistente —es decir, no se ubica en la herencia de saberes recibidos— y, por definición, su acción desplaza las historias que constituyen aquello preexistente, para establecer unas nuevas estructuras de autoridad e iniciativas políticas que implican reinterpretación, reestructuración y reimaginación y, en consecuencia, no se podrán comprender adecuadamente solo a través de la sabiduría heredada.

¿Pero qué significa este *nuevo espacio* en el contexto educativo? ¿Es un territorio epistemológico? ¿Cultural? ¿Político? En realidad, la idea bebe conceptualmente de todos estos espacios. En origen, es un concepto que proviene de la lingüística dando explicación a cómo conformamos el sentido de la realidad jugando con la información heredada y nuestra subjetividad construida: dos territorios complementarios (el *tú* y el *yo*), posibilitando un tercer espacio donde surge el sentido de la realidad. Se advierte una dinámica hegeliana del desarrollo social en el juego dialéctico donde tesis y

antítesis propician síntesis que se negocian. El tercer espacio emerge como las coordenadas conceptuales donde, por hibridación, surge el conocimiento y la cultura.

Así, el contexto educativo relacionado con el tercer espacio implicaría una clara toma de conciencia de que en ese *lugar* emerge el conocimiento, con la responsabilidad y el disfrute que conlleva como bien común y la carga de transformación social que ello implica. No necesariamente debe ser un entorno formal o no formal, sino que, por naturaleza, todo tercer espacio de conocimiento se presenta inevitablemente híbrido. Tomar conciencia de ello implica explotar las posibilidades de producción de conocimiento trascendiendo del espacio formal. Es decir, asumir que la hibridación es el motor del conocimiento. En este sentido, se pone de relevancia que la llegada del *otro* es un acontecimiento constitutivo del origen de la cultura. Como advierte Byung-Chul Han (2019), apoyándose en Hegel y refiriéndose específicamente a la base de la cultura europea —su cuna griega—: su constitución se basa en la reivindicación de la heterogeneidad y la necesidad del extranjero, del otro, para la formación de lo propio.

Desde la investigación reciente se ha vinculado la creación de terceros espacios con los contextos educativos, relacionándolos con el ejercicio de construcción de comunidad (Cannella, 2024), proponiéndolos como instrumento para el desarrollo identitario en entornos educativos con múltiples discursos (Tatham, 2023) e, igualmente, como contextos donde se facilita una práctica pedagógica transdisciplinar y creativa (Kligyte et al., 2022). No obstante, teniendo en cuenta esta naturaleza relacional y abierta del término, es posible discriminar características que ayuden en la identificación e implementación de terceros espacios educativos que respondan al reto de esa toma de conciencia educativa. Anderson et al. (2023) analizan el concepto y concretan un conjunto de características que se ofrecen como propuesta para el diálogo:

Los terceros espacios:

- son espacios interseccionales en los que las identidades individuales y colectivas se negocian continuamente y en los que la solidaridad se construye por encima de las diferencias.
- pretenden democratizar las relaciones sociales y las instituciones.
- no son el resultado de esfuerzos de una reforma de arriba abajo, sino que surgen del activismo político, la organización comunitaria y/o los movimientos sociales.
- buscan fomentar la conciencia crítica a través de una pedagogía contrahegemónica de diálogo, co-aprendizaje y resistencia afirmativa.
- pretenden recuperar y hacer visibles los conocimientos indígenas y otros conocimientos subyugados.
- van más allá de la crítica y la resistencia para fomentar una imaginación radical que prefigure un nuevo imaginario social.
- encarnan formas multisensoriales de aprendizaje que implican cognición, emociones, deseos, memoria, expresión artística, ritual, solidaridad social y performatividad.
- están siempre en evolución y llenos de imperfecciones, contradicciones y tensiones que se reconocen y son el centro de una reflexión y un diálogo colectivos continuos.

Observando tales características, se comprende mejor el alcance de la toma de conciencia geocultural y epistemológica a la que se hacía referencia. Desde el tercer espacio se asume la idea de que producir conocimiento se ubica en unas coordenadas diferentes a la mera transferencia informativa y trasciende los límites de la academia; se advierte la necesidad de contextualización pedagógica —en el sentido que desarrolla Ana Mae Barbosa (2019) en su propuesta pedagógica de *Abordaje Triangular* basándose en el pensamiento freiriano—; se propone una alfabetización multimodal y multisensorial donde el aprendizaje es siempre interseccional (Dewhurst, 2016) y las emociones se imbrican junto a los aprendizajes conceptuales; se entiende que el territorio y las condiciones materiales marcan la comprensión y generación de realidades. En definitiva, el tercer espacio educativo genera comunidad docente, esperanza y solidaridad, provocando realidades que nos son comunes, aunque habitadas desde la dialogicidad y la heterogeneidad.

## **Método**

En el marco conceptual reseñado se implementa el espacio COMOOC llevado a cabo los días 12, 13 y 14 en octubre de 2023, en el City College of New York (CUNY), con la implicación de un conjunto internacional de investigadores. La propuesta supone un ejercicio experimental investigador y pedagógico y funciona como un tercer espacio educativo. A continuación, explicamos fundamentos y su desarrollo.

### **Fundamentos metodológicos**

El COMOOC se plantea como un discurso pedagógico e investigador teórico y práctico. Se propone con la necesidad de desarrollar conceptos, pero también —siguiendo la terminología de Deleuze y Guattari (1993) — perceptos y afectos, siempre articulados a través de un diálogo multimodal postdigital, donde entran en juego las palabras, las imágenes, la materialidad y la acción. Una propuesta de praxis —en el sentido promulgado por Freire (2007)—, donde reflexión y acción están orientadas a la transformación social como condición para la emancipación.

En consecuencia, el COMOOC se implementa asociado a la filosofía metodológica de la investigación-acción, la cual se ubica como un método que, desde la acción de los participantes, pretende la mejora de sus concepciones y, en este caso específico, los implicados optimizan su concepción educativa y social desde un enfoque colectivo y común (Elliot, 1991). La investigación-acción es una práctica orientada a la modificación de circunstancias compartidas en la que no existe distinción entre la acción pedagógica comunitaria y el propio ejercicio de investigación.

### **Desarrollo de la praxis COMOOC**

Para exponer el desarrollo del COMOOC cabe dar explicación y sentido a su denominación. Así se comprenden mejor algunas de sus claves. COMOOC, más allá de ser un acrónimo, es un juego de palabras que parte de la organización dinámica de tales siglas, las cuales pueden cambiar el orden de correspondencia con los términos que la conformarían dependiendo de la lectura del contexto y pretensión creativa. COMOOC

implica términos tanto en inglés, como en portugués o en español, reflejando así su intención internacionalista e intercomunitaria, acogiendo, entre otros, vocablos como *común, common, comum, meeting, comunidad, community, comunidade, colective, coletivo, colectivo, movimiento, movement, movimento, open, online, offline, curso, course, cultura, culture, creatividad, criatividade o creativity*. Un juego permanente y flexible de denominación que es una declaración de intenciones en sí mismo.

En ese juego de siglas, un COMOOC se traduce en un encuentro que trasciende de la idea de jornadas o seminario académico y que usualmente mantienen una estructura cerrada. Por otro lado, es un paso adelante y experimental en la reflexión sobre el desarrollo de cursos abiertos y *online* que la tradición científica más inmediata ha asociado a los MOOC<sup>1</sup> (Frau-Meigs, et al., 2021). En este sentido, se relaciona con la condición social de los sMOOC, los cuales se caracterizan por su potenciación del aprendizaje interactivo y colaborativo (Recio & Osuna, 2021), pero que en este caso se aleja de su carácter masivo para focalizarse en las relaciones comunitarias de aprendizaje, donde, como comunidad de práctica emergente y a partir de una praxis común constituyente, se promociona un aprendizaje situado (Merçon, 2021). Por otro lado, la característica *online* se contextualiza bajo el enfoque postdigital (Jandrić et al., 2019; Escaño, 2023), donde la hibridación y la transversalidad entre los espacios digitales y no digitales se complementan y se funden.

Igualmente, un COMOOC no implica la constitución de un grupo de investigación formalizado, sino que se apoya en el concepto dinámico de *zona temporalmente autónoma* (Bey, 1991), procurando una red de nodos que gravitan de manera transitoria posibilitando reflexiones y prácticas provocadas por el propio desarrollo del tercer espacio. Implica una acción y concienciación del aprendizaje que sucede dentro y fuera del contexto formal y pretende difuminar fronteras académicas.

Web del COMOOC NY: <https://grupos.us.es/ecav/COMOOC-ny/>

City College of New York (CUNY) (Shepard Hall, Convent Avenue. New York, NY).

- **Objetivo / Pregunta de investigación-acción:**

El COMOOC desarrollado en Nueva York parte de la pregunta: *¿Qué podemos pensar, investigar, hacer, crear, jugar y activar en común?*

El objetivo principal está implícito en dar posibles respuestas a la pregunta formulada.

- **Participantes e instituciones:**

Se pretende un conjunto de integrantes que no sea numeroso, para así poder desarrollar un contexto de aprendizaje en el que la colaboración e interrelación de conceptos y afectos pudieran fluir con más cercanía e intensidad (Vigotsky, 1978). Con meses de antelación se realizó una invitación colectiva al evento, pretendiendo un arco internacional que facilitase una comunidad cultural diversa y amplia. Trece profesionales de las artes, la educación y la investigación social y comunitaria

---

<sup>1</sup> MOOC (*Massive Open Online Course*): cursos online abiertos y masivos que parecen posicionarse como una alternativa o complemento a la formación tradicional (Mañero, 2016), y que han evolucionado dependiendo de su orientación: entre ellos se destacan, por ejemplo, los cMOOC (basados en el conectivismo), xMOOC (basados en contenidos), sMOOC (potenciadores del carácter social) o, más recientemente, tMOOC (asociados a la transferencia).



implicados en un contexto postdigital y desde diferentes ámbitos institucionales: City College of New York (EE.UU.); Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México); Social Science Research Council - Arts Research with Communities of Color (EE.UU.); Universidad Iberoamericana (México); Universidad Nacional de las Artes (Argentina); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil); y Universidad de Sevilla (España).

- Itinerario de investigación-acción:

Se propusieron una serie de instrumentos que han sido utilizados en función de los tiempos y demandas del grupo implicado. El itinerario era solo una propuesta que podría verse alterada —como así lógicamente se hizo— por inferencias y acontecimientos emergentes.

Los ejes de acción fundamentales se relacionaron con tres propuestas de trabajo:

- Acción *Maptelling*. Una práctica cartográfica y narrativa que abre las puertas a conocer, reconocer y reinterpretar el contexto donde se desarrolla el COMOOC, en este caso en el norte de la isla de Manhattan, permitiendo una aproximación y reimaginación del entorno que nos condiciona material y conceptualmente. En parejas y/o grupos de tres personas, los participantes dialogan y reflexionan artísticamente (a través de la palabra, la imagen, el sonido y la *performance*) sobre qué tienen en común con ese contexto. El desarrollo del *maptelling*, como se recoge por el grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual – ECAV (2023), se fundamenta en diferentes núcleos conceptuales interrelacionados, destacando la acción cartográfica social pedagógica, la pedagogía de la frontera o la práctica del *walking with*. Esta acción implica una simbiosis entre el ejercicio cartográfico y la práctica del *storytelling* a partir de un trabajo artístico multimodal y postdigital, el cual relaciona las dimensiones *online* y *offline*, donde se reflexionan y deconstruyen los vínculos entre los espacios virtuales y presenciales. (Implementación del ejercicio y diálogo posterior: 12 de octubre).
- Acción *Conversaciones con...* Este bloque implica conversaciones abiertas con expertos de la comunidad internacional para compartir y debatir ideas desarrolladas en común. Una charla que rompe el clásico patrón académico de *ponencias* o *mesa redonda* y se traduce en una sugerente, profunda y distendida conversación de participación plural, en la que se han trasladado dudas emergentes y se han compartido las cuestiones surgidas en la inmersión reflexiva y creativa en el contexto a través de la práctica del *maptelling*. Un método de interrogación abierta que se expande extramuros, fuera de los límites geográficos de la CUNY. Procurando así un diálogo internacional con especialistas en arte y educación que permanecen fuera del espacio de la ciudad de Nueva York. En este caso, en comunicación *online*, dialogamos con el Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), en São Paulo, Brasil; y con la Dra. Gabriela Augustowsky (Universidad Nacional de las Artes), en Buenos Aires, Argentina. El diálogo —que vinculaba ideas sobre el común, la educación y las artes— fue desarrollado en la lengua que cada participante quiso priorizar, intentando, entre todos, que el idioma no fuera una barrera para el encuentro y generación de comunidad, sino todo lo contrario, procurando que se convirtiera en una oportunidad para el

apoyo mutuo y que facilitase mayor entendimiento, cuidados y fortalecimiento intracomunitario. (Implementación del ejercicio: mañana del 13 de octubre).

- *Acción Praxis artística + Sesión abierta (de ideas)*. Práctica de intervención artística iniciada desde el comienzo del COMOOC: desde el primer día se propone un espacio dentro del departamento de artes de la CUNY como lugar y tiempo para una experiencia artística reflexiva. Todos los participantes están invitados a intervenir artísticamente con materiales plásticos y digitales dentro de uno de los seminarios del edificio Shepard Hall, donde sucede parte del encuentro. Así se desarrolla una praxis artística en la que se invita igualmente a alumnado de la CUNY en la última sesión. Posteriormente, como epílogo del evento (y cómo prólogo de otros posibles futuros), se desarrolla un ejercicio de conclusiones, donde se acuerdan y proyectan ideas para la continuidad de la reflexión-acción (este ejercicio fue acompañado de una visita al Brooklyn Museum). (Implementación del ejercicio: tarde del 13 de octubre; visita al museo y epílogo: mañana del 14 de octubre).

## Resultados y Discusión

### Resultados

La suma de ideas, diálogos y afectos derivados de las diferentes acciones, componen un conjunto de resultados ubicados en la flexibilidad propia del enfoque metodológico adoptado. Enfoque que promueve igualmente una continuidad y ramificación de estrategias, conclusiones y posteriores prácticas pedagógicas y culturales que son tenidas en cuenta a modo de testigos de la acción-investigación llevada a cabo. En esta línea, se han registrado impactos de interés que sirven como documentos resultantes y productos de la praxis del COMOOC.

Reseñamos una breve narración de cómo fue desarrollado el proceso para así contextualizar los resultados. Un comentario de la profesora Mañero, participante en el COMOOC, resume el relato y espíritu de la práctica:

En primer lugar, recibimos una invitación distinta para formar parte de un encuentro internacional en un espacio alejado (en el sentido literal y simbólico) de nuestra zona de confort (...) Se nos invitaba a desplazarnos con motivación y actitud de aprendizaje. En segundo lugar, una vez allí, y tras presentaciones y revelaciones de lo que sería el transcurso de los siguientes días, comenzamos a trabajar. Ese trabajo —siempre común—, así como los modos y el sentido de lo que hacíamos, no se rigieron por lo que tradicionalmente se espera de un encuentro científico. Debates y diálogos no prefijados y que fueron emergiendo de las dinámicas realizadas, prácticas fuera y dentro del espacio institucional (CUNY - The City University of New York) y un artefacto tridimensional como resultado final de un proceso artístico y dialéctico de tres días de duración (J. Mañero, comunicación personal, 28 de noviembre de 2023).

Los resultados de la práctica del *maptelling* (título: *How can we hacer en común?*) (Figura 2) pueden observarse con detalle en: <https://acortar.link/TqD91Q>

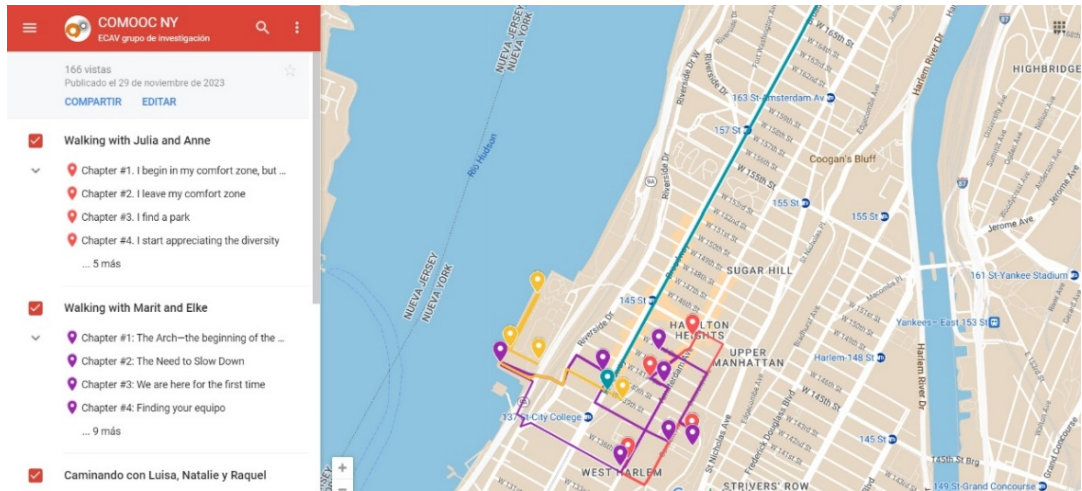
Se destaca la articulación de las diferentes rutas e historias multimodales exploradas, donde se reflejan los siguientes caminos creativos derivados:

1. Walking with Julia and Anne.
2. Walking with Marit and Elke.

3. Caminando con Luisa, Natalie y Raquel.
4. Caminando con Gracia y Carlos.

## Figura 2

### Maptelling “How can we hacer en común?”



Nota. Imagen de la web Maptelling, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

A continuación, se reseña un conjunto ilustrativo de las imágenes trabajadas para el *maptelling* (Figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), así como detalles de los textos extraídos del desarrollo de la acción (Figuras 10 y 11):

## Figuras 3 y 4

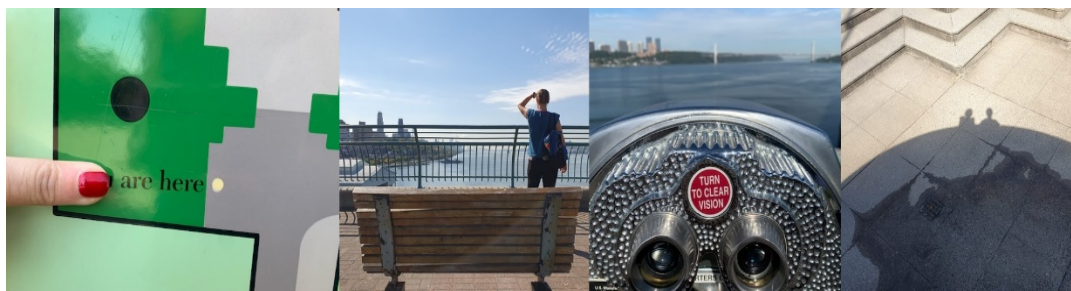
### Itinerario “Caminando con Gracia y Carlos”



Nota. Imágenes de Gracia Chávez Ortiz y Carlos Escaño, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

## Figura 5

### *Itinerario “Walking with Marit and Elke”*



Nota. Fotomontaje a partir de las imágenes del capítulo 3 del itinerario “Walking with Marit and Elke”. Fotografías de Marit Dewhurst y Elke Castro León, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

## Figuras 6 y 7

### *Itinerario “Caminando con Luisa, Natalie y Raquel”*



Nota. Imágenes de Luisa Durán, Natalie Willens y Raquel Jiménez, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

## Figuras 8 y 9

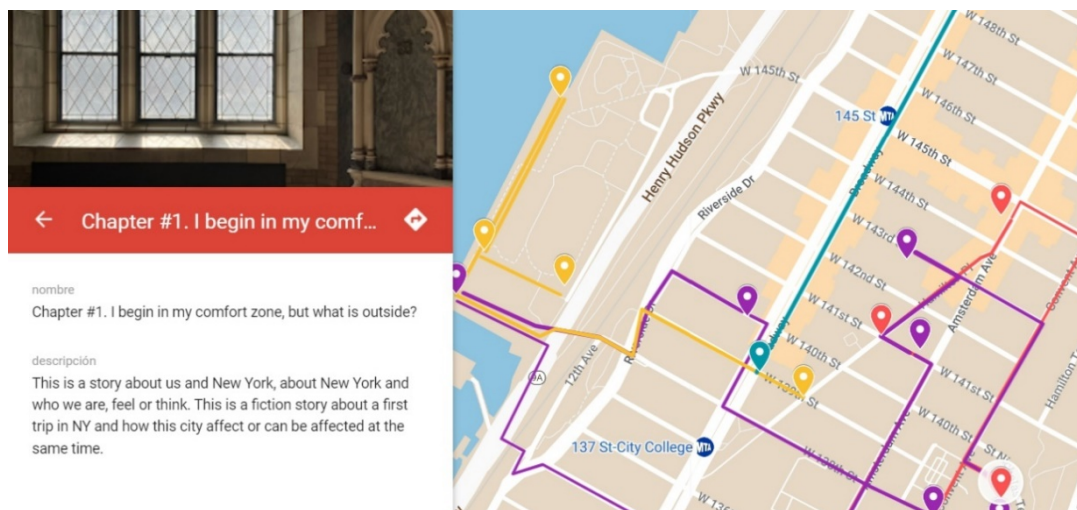
### Itinerario "Walking with Julia and Anne"



Nota. Imágenes de Julia Mañero y Anne Feng, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

## Figura 10

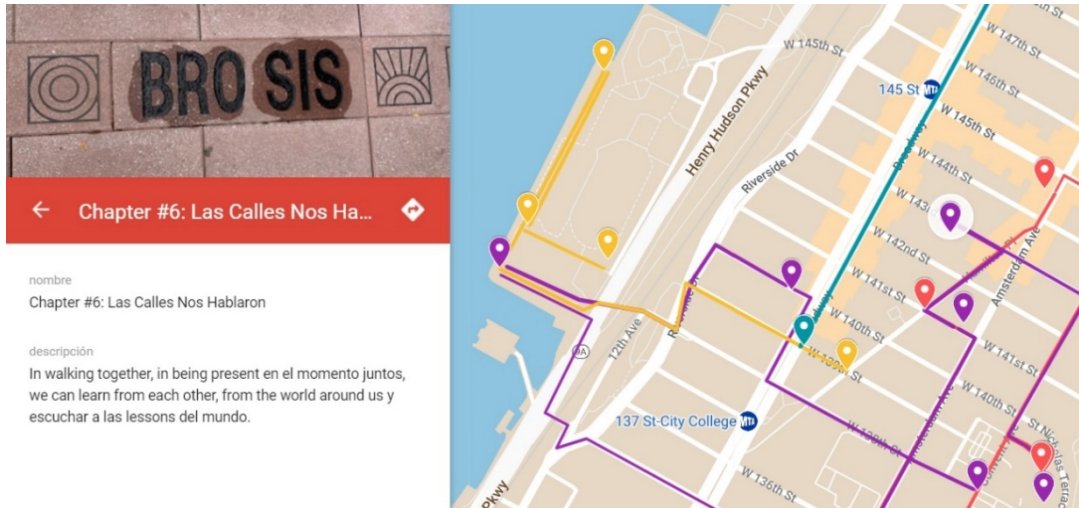
### Capítulo y ruta de "Walking with Julia and Anne"



Nota. Contenido y ruta del itinerario de Julia Mañero y Anne Feng, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

## Figura 11

### Capítulo y ruta de “Walking with Marit and Elke”



Nota. Contenido y ruta del itinerario de Marit Dewhurst y Elke Castro León, 2023 (<https://acortar.link/TqD91Q>). CC BY-NC-SA 4.0.

Igualmente, durante todo el transcurso del COMOOC se procuró un ejercicio dialógico orientado a la comprensión de la otredad y la diversidad, analizando lo común y los espacios intersticiales. Esto fue una tónica dominante, pero se evidenció de manera intensa y más explícita a partir de la acción “Conversaciones con...”

Se destacan las siguientes reflexiones emergentes como resultado de la propuesta dialógica desarrollada:

- *Aspectos sobre el común, la educación y las artes:*

En relación con la experiencia, la profesora Augustowsky explicita que “nos une un oficio común, deseos compartidos, maneras de mirar y hacer. Y a la vez, cada lugar, cada sistema educativo conlleva legados, herencias, historias de luchas y consensos” y este contexto de colaboraciones supone un gran desafío: “no homogenizar, no simplificar. Comunicar y expresar con precisión lo propio y lo común” (G. Augustowsky, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023). En consecuencia, tal y como también señala Ferreira de Lima, este reto implicaría desarrollar, en primera instancia, una base sólida de construcción a partir de la escucha y el respeto hacia el otro, en relación a sus especificidades (S. P. Ferreira de Lima, comunicación personal, 13 de octubre de 2023). El COMOOC ha sido espacio de experimentación sobre el común, no solo en su discusión teórica, sino también en la práctica. Subraya la profesora Castro León que la comunidad generada ha trascendido fronteras territoriales y

profesionales: “Al mismo tiempo, lo que allí se compartía era una sensibilidad común y una pasión por aprender, experimentar y cooperar” (E. Castro León, comunicación personal, 6 de noviembre de 2023). Esto ha puesto de relieve, como expresa la investigadora, que el *hacer* y el *aprendizaje* siempre van unidos.

- *Aspectos relacionados con la lengua y la comunidad:*

El uso de distintos idiomas en el diálogo mantuvo una fluidez que ha sorteado hándicaps comunicativos: gracias, en ocasiones, al apoyo tecnológico, pero fundamentalmente a una actitud solidaria que ha evidenciado que las barreras lingüísticas también pueden convertirse en intersecciones en las que se producen crecimiento, amabilidad e ideas inesperadas, como así recoge la investigadora Feng (comunicación personal, 28 de noviembre de 2023): las diferencias pueden ser, y quizá sean, una fuente de bondad.

- *Ideas sobre esperanza y educación:*

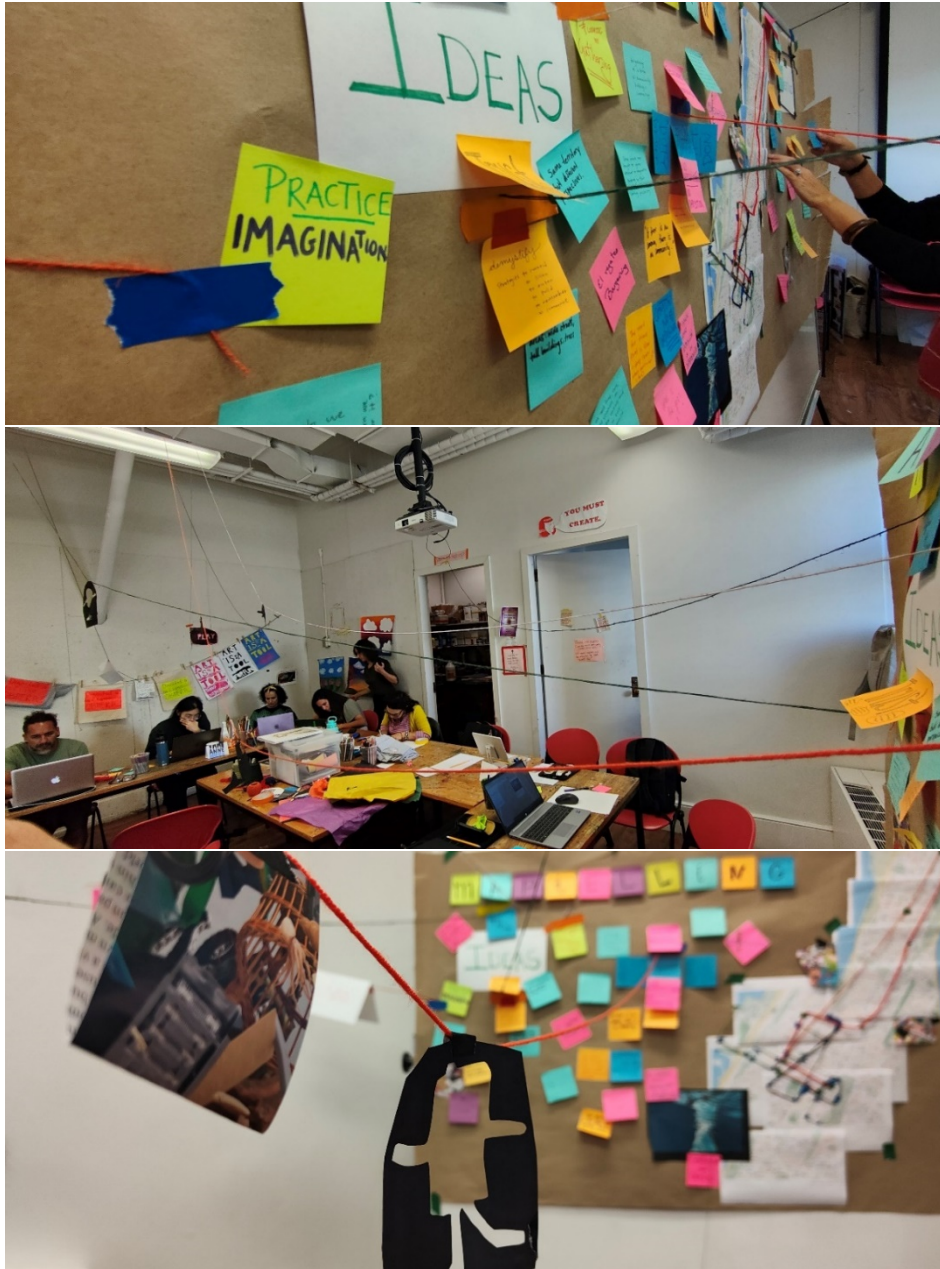
Trabajar desde y por el común implica *per se* un ejercicio de esperanza (en un sentido freiriano), puesto que se propone como imperativo histórico y compromiso con el contexto social que se habita. Apunta el profesor participante Vintimilla (comunicación personal, 11 de enero de 2024) que todo proceso creativo depende y, por lo tanto, implica por parte de los involucrados, una predisposición y voluntad de participación. La experiencia y disfrute de la comunidad sirve para detectar cómo esa esperanza, predisposición creativa y potenciación de la imaginación se fortalecen. A colación, la investigadora Willens (comunicación personal, 27 de noviembre de 2023) resalta que la esperanza y la imaginación se muestran relacionales y ocurren cuando estamos inspirados, a gusto y expuestos a nuevas visiones.

Finalmente, queremos visualizar también resultados de la intervención artística llevada a cabo desde el inicio del COMOOC. Un artefacto reflexivo que refleja la acción de todos los participantes que, desde procedencias diversas, trabajan de manera intercreativa formulando preguntas, reflexiones, problemáticas y soluciones que afectan a la práctica educativa-artística y que, sin saberlo y al mismo tiempo, generan comunidad (J. Mañero, comunicación personal, 28 de noviembre de 2023).

A continuación, para la exposición de estos resultados, se pretende un sumario visual (Figuras 12, 13, 14, 15, 16 y 17), para así participar de la propia experiencia creativa, donde lo tácito se hacía tangible; donde complicidad y colaboración quedaban expuestas en el gesto visual, performático y plástico acompañando al diálogo y, a su vez, creándolo; donde se *tejió una red* implícita y explícita de conceptos, materiales y afectos:

**Figuras 12, 13 y 14**

*Intervención artística en la sala en el City College of New York*



*Nota.* Imágenes del Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual, 2023. CC BY-NC-SA 4.0.



## Figuras 15, 16 y 17

### Intervención artística en la sala en el City College of New York



Nota. Imágenes del Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual, 2023. CC BY-NC-SA 4.0.

## Discusión

Este COMOOC ha servido de instrumento dialógico docente e investigador en el que la tradición teórica y la realidad práctica pedagógica han conversado. Su recorrido ha revelado un diálogo rico en matices y en posibilidades de expansión hacia diferentes territorios conceptuales.

Destacamos algunas líneas de reflexión propuestas como respuestas (o nuevos interrogantes) que nos permiten organizar el diálogo y su análisis. La primera aproximación para el estudio de esta conversación está asociada a la necesidad de unión entre conocimiento y contexto. Todo proceso reflexivo, investigador y creativo en y desde la comunidad —por y para el común— interpela a su contexto convirtiéndose en un factor determinante. La literatura científica avala la inseparabilidad de ambas dimensiones: no existe un conocimiento *descarnado*; siempre sucede desde la corporeidad y dentro de un contexto; está afectado por la materialidad y sus múltiples relaciones de las que participamos individual y colectivamente. Como señala Ana Mae Barbosa (2022) “el conocimiento y la contextualización van de la mano. Debemos estar juntos, discutir juntos” (p. 27). Vigotsky (1978) fundamenta que el aprendizaje es primordialmente un proceso social en el entorno inmediato, y de este depende el nivel de desarrollo potencial máximo educativo (*zona de desarrollo próximo*). Como el pensamiento cognitivista advierte, toda palabra —por extensión, cualquier signo, símbolo o gesto— adquiere sentido en su contexto y la variabilidad de este modifica ese sentido (Vigotsky, 2020). El *hacer* y el *leer* la producción cultural siempre requiere de la acción contextualizadora; como subraya Barbosa en su propuesta de *Abordaje Triangular* para la educación, se precisa una contextualización social, histórica y vivencial (Barbosa, 2022): en otras palabras, todo contenido es un retazo de realidad y adquiere sentido cuando es situado (Freire, 2007). El ejercicio COMOOC parte de este concepto de base que posibilita las relaciones intracomunitarias y la toma de conciencia de los lazos sociales que vinculan a las personas de una comunidad. De manera muy explícita (y también simbólica) así lo refleja la práctica del *maptelling*: las historias fueron construidas a partir de estímulos perceptivos relacionados con el bagaje cultural y emocional particular. Esas rutas específicas provocaron una conceptualización y respuesta estética a partir de la contemplación e interacción multisensorial. Como indican Mañero y Feng (2023), en su historia desarrollada para el *maptelling*, la ciudad y las personas se ven afectadas recíprocamente en su relación. Asimismo, Chávez Ortiz y Escaño (2023) lo hacen explícito en su participación: “nuestro bagaje cultural y social siempre nos acompaña vayamos donde vayamos”. En otro tiempo y en otro lugar, serían otras respuestas y otros pensamientos sobre el mundo circundante. El aprendizaje, así también lo indican Dewhurst y Castro León (2023), siempre sucede —juntos— en la escucha de un mundo específico: “In walking together, in being present en el momento juntos, we can learn from each other, from the world around us y escuchar a las lessons del mundo”.

Otro de los aspectos relevantes en esta conversación entre teoría y práctica, apunta al concepto de *enseñanza de comunidad* (hooks, 2003): forjar una comunidad de aprendizaje que valora la totalidad por encima de la división y la disociación.

Profundizando en esta premisa de la educación democrática, señala la pensadora y activista americana que al dejar de pensar en función de jerarquías —facilitadoras de división y segregación—, es cuando se hace posible valorar adecuadamente a todos y cada uno de los miembros de una comunidad; de esta manera, estaremos rompiendo la cultura de dominación. Pero para ello, para construir comunidad, se requiere una permanente conciencia vigilante de ese trabajo que los integrantes de una comunidad tenemos que realizar para socavar aquella socialización que, por reproducción cultural, nos empuja a perpetuar la dominación y las estructuras segregadoras. El ejercicio de creación comunitaria es lento y complejo. Puede suponer una obviedad, pero uno de los mayores retos es precisamente conservar la diversidad vital eliminando desigualdades. En esta línea de argumentación, la profesora Augustowsky (comunicación personal, 24 de noviembre 2023), en relación al COMOOC implementado, recuerda que:

Expandir e hilvanar territorios de investigación, tanto en términos simbólicos como físicos, supone una tarea de escucha, indagación y complejización que no es espontánea. Agrandar el mapa genuinamente propone un trabajo sistemático y muy profundo para no aplanar nuestras experiencias vitales, educativas, políticas, estéticas.

Para este meticuloso proceso se requiere la convergencia de voluntad política y educativa junto a la acción de los cuidados, una convergencia resumida en la potenciación democrática como factor clave a través de la educación y, en el caso que nos compete, las artes. Dimensiones canalizadas a través de los espacios pedagógicos, donde se podría ejercer ese principio democrático de acceso a la información y formación estética de todas las clases sociales y un acercamiento plural a los códigos culturales de los diferentes grupos sociales (Barbosa, 2022).

Finalmente, en relación con las reflexiones previas, entra en conversación la noción ya fundamentada de tercer espacio. La teoría destaca cómo los terceros espacios educativos se caracterizan por su interseccionalidad y su abordaje de identidades individuales y colectivas en negociación continua. Asimismo, potencian la encarnación multisensorial del aprendizaje y buscan la democratización social e institucional. Estos aspectos conectan la teoría desarrollada por hooks (2003) y por Barbosa (2022) con la praxis implementada en el COMOOC. Según Kaye y Writer (2023), los terceros espacios, en relación con la enseñanza y el aprendizaje, definen y abordan retos culturales, deconstruyen innovaciones tecnológicas e investigan sobre organización comunitaria. Claves de reflexión y práctica abordadas en el ejercicio de investigación-acción desarrollado: retos de comunicación y hándicaps idiomáticos y culturales para posibilitar un diálogo válido y enriquecedor; deconstrucción de los espacios presenciales y digitales, visibilizando y reflexionando sobre una realidad pedagógica postdigital que atraviesa las esferas *online* y *offline* posibilitando una realidad híbrida (Escaño, 2023); igualmente, la organización y reflexión sobre el común y sus derivaciones han sido el motor temático del COMOOC y sus vínculos con la educación y las artes. Kaye y Writer (2023) señalan, asimismo, que un tercer espacio educativo —como es el caso pretendido— encarna la denominada "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky: zona de colaboración y aprendizaje reorganizada, en primer lugar, para acomodar diferentes estilos de aprendizaje y, por otro lado, para propiciar armonía dialógica en los contextos.

Finalmente, en el transcurso del COMOOC se habría puesto de manifiesto su vinculación a ciertas claves relevantes de los terceros espacio educativos: por un lado, se han posibilitado nuevos conocimientos, relaciones y lenguajes (Kaye & Writer, 2023), siendo espacios eminentemente solidarios y donde se toma conciencia de un aprendizaje interseccional que trasciende de la dimensión educativa formal. Por otro lado, y por último, el COMOOC ha supuesto un espacio atravesado por identidades personales y colectivas que, siguiendo a Anderson et al. (2023), pretendía inclusión, respeto a la diferencia e implicación en la toma democrática y participativa de decisiones.

## Conclusiones

El COMOOC en el City College of New York ha funcionado como un laboratorio de conceptos y perceptos para el diálogo multimodal creativo. Un (tercer) espacio en el que se ha experimentado una praxis educativa con carácter proactivo y esperanzador, donde se han recogido diferentes conclusiones y propuestas para seguir deliberándolas. En esta línea, apuntamos algunas de las ideas discutidas arriba y planteadas para seguir el proceso:

Este tercer espacio procuraba una reflexión sobre lo que podemos pensar, hacer, investigar, crear, jugar y activar desde y para el común, y ha posibilitado un ejercicio donde distintos investigadores de un marco educativo internacional han tomado conciencia de sus intracciones y relaciones educocomunicativas. Se podría inferir que, fundamentalmente, ha sido un ejercicio de concientización de una idea básica y profunda —la que enunciaba aquel Juan de Mairena de Antonio Machado—: *todo lo que sabemos lo sabemos entre todos*. No existe conocimiento si no es en común; la construcción de cualquier epistemología, incluida la pedagógica, siempre será colectiva. Un tercer espacio se ubica entre los ejes semiótico y epistemológico, justo ese espacio interseccional donde se construyen los sistemas culturales, un territorio de negociación entre sujeto y colectivo, donde se evidencia que el aprendizaje siempre es situado.

Al terminar el COMOOC invitamos a que cada participante señalara un único concepto que simbolizase este experimento investigador-pedagógico y su resultado es un conjunto reflexivo que merece la pena referenciar por su provocación dialógica: *esperanza/hope, wayfinding/orientación, chispas/sparks, crecimiento/growth, connection/connexion, home/hogar, precipicio/precipice, horizon/horizonte, re-visión/re-vision y confianza/trust*.

Asimismo, cabe destacar otra acción simbólica a modo de conclusión abierta y favorecedora de la continuidad del diálogo: las ideas plasmadas en el artefacto artístico desarrollado en los días del COMOOC fueron vehículo para seguir con el proceso de reflexión y acción. Ese dispositivo de imágenes, esa red de formas, recortes artísticos, ideas gráficas y lazos que conectaban conceptos continuó *tejiéndose*: como ejercicio de proyección de las reflexiones pedagógicas generadas, se dio continuidad a las mismas, articulando un conjunto resumido de ese artefacto (compuesto por objetos, leyendas e imágenes) que se trasladaría, como un testigo para el relevo en un camino pedagógico



Finalmente, cerramos con las palabras de la investigadora participante Natalie Willens que, de manera poética, nos propone una reflexión sobre el sentido de esta práctica y sus vínculos con la esperanza educativa. Nos acogemos a su hermosa invitación como última conclusión para seguir reflexionándola y reimaginándola:

That morning I felt hopelessness dull in my fingertips, but those words reminded me of Mariame Kaba's assertion that; "Hope is a discipline". And it clicked how essential it is to carve out and prioritize and fund this kind of COMOOC space- in order to devote time and resources to practice imagination, to build energy and discipline to exercise that atrophied muscle that flickers so faintly inside us.

Hope and imagination flicker so faintly and sometimes extinguish altogether when we're consumed day in and day out by the capitalist grind that has us balancing our breakfast plate on stacks of student papers as we pack for the day, answering emails while standing on the train<sup>3</sup>. (N. Willens, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023)

### ***Agradecimientos***

Agradecidos a todos los integrantes del COMOOC NY —sin su compromiso, generosidad y conocimientos no se hubiera llevado a cabo esta práctica comunitaria—; así como al City College of New York y a su Programa de Educación Artística, por darnos la posibilidad de realizar la experiencia reseñada en Shepard Hall, Nueva York. Asimismo, apuntamos que este texto participa de las actividades derivadas del proyecto EDARCLUSIÓN PID I+D+i PID2021-127124OB-I00 (financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa") y agradecemos su posibilidad de desarrollo. Por último, señalamos que este trabajo está igualmente apoyado por el Ministerio de Universidades, Gobierno de España, vinculado al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, financiado por la Unión Europea –NextGenerationEU.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### ***Contribuciones de los autores***

Ambos autores han desarrollado conjuntamente el trabajo en sus diferentes dimensiones de conceptualización, metodología, investigación, redacción y revisión.

### ***Referencias***

Anderson, G., Desai, D., Heras, A. I. y Spreen, C. (2023). *Creating Third Spaces of Learning for Post-Capitalism*. Routledge.

---

<sup>3</sup> Traducción: Aquella mañana sentí que la desesperanza se apoderaba de mis dedos, pero aquellas palabras me recordaron la afirmación de Mariame Kaba: "La esperanza es una disciplina". Y me recordó lo esencial que es crear, priorizar y financiar este tipo de espacio COMOOC para dedicar tiempo y recursos a la práctica de la imaginación, para acumular energía y disciplina para ejercitar ese músculo atrofiado que parpadea tan débilmente en nuestro interior. La esperanza y la imaginación parpadean tan débilmente y a veces se extinguen por completo cuando nos consume día tras día la rutina capitalista que nos hace equilibrar el plato del desayuno sobre pilas de papeles de estudiante mientras hacemos la maleta para el día, contestando correos electrónicos mientras estamos de pie en el tren.

- Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-23). Gedisa.
- Barbosa, A. M. (2019). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Clacso.
- Bey, H. (1991). *Zona temporalmente autónoma*. <https://acortar.link/UqGPnz>
- Bhabha, H. J. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Cannella, G. (2024). Building community. The role of third cultural spaces in community educational agreements. En E. Guarcello y A. Longo (Eds). *School children as agents of change* (pp. 67-77). Routledge.
- Chávez-Ortiz, G. y Escaño, C. (20 de diciembre de 2023). Caminando con Gracia y Carlos. *Maptelling*. <https://acortar.link/TqD91Q>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Dewhurst, M. (2016). Nurturing the Intersections of Arts and Non-arts Disciplines: Lessons from Art Education. En J. Hoffmann Davis (Ed.), *Discourse and Disjuncture between the Arts and Higher Education* (pp. 95-113). Springer
- Dewhurst, M. y Castro-León, E. (20 de diciembre de 2023). Waliking with Marit and Elke. *Maptelling*. <https://acortar.link/TqD91Q>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Escaño, C. (2023). Educación Postdigital: un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 243-257. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-8018-2347>
- Frau-Meigs, D., Osuna-Acedo, S. y Marta-Lazo, C. (2021). *MOOCs and the Participatory Challenge. From Revolution to Reality*. Springer
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual - ECAV. (22 de noviembre de 2023). *Maptelling*. <https://institucional.us.es/maptelling/>
- Han, B. C. (2019). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Hardt, M., y Negri, A. (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Akal.
- Hess, C. y Ostrom, E. (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2019). Ciencia postdigital y educación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 11-21. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>
- Kaye, C. y Writer, J. H. (2023). *Third-Space Exploration in Education*. IGI Global.
- Kliftyte, G., Buck, A., Le Hunte, B., Ullis, S., McGregor, A. y Wilson, B. (2022). Re-imagining transdisciplinary education work through liminality: creative third space in liminal times. *The Australian Educational Researcher*, 49, 617-634. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00519-2>

- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Mañero, J. (2016). Estudio de caso de los sMOOC y su pedagogía en el contexto online. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 37-46. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.3>
- Mañero, J. y Feng, A. (18 de diciembre de 2023). Walking with Julia and Anne. *Maptelling*. <https://acortar.link/TqD91Q>
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidado de lo común. *DIDAC*, 78, 72-79. [https://doi.org/10.48102/didac.2021..78\\_JUL-DIC.75](https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.75)
- Recio, D. y Osuna, S. (2021). Metodologías activas y espacios digitales de aprendizaje: diseño y desarrollo de sMOOC desde la educación social. En L. Vega-Caro, A. Vico-Bosch y D. Recio-Moreno. *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp.31-56). Dykinson.
- Rutherford, J. (1990). *Identity: Community, Culture, Difference*. Lawrence & Wishart.
- Tatham, C. (2023). A systematic literature review of Third Space theory in research with children (aged 4-12) in multicultural educational settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2283798>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.