

Edupunk Aplicado es el segundo volumen de una trilogía editada por Fundación Telefónica, a fin de explorar las distintas aristas de un concepto controvertido –y al mismo tiempo potentemente heurístico– como es el de *edupunk*.

Así vamos reflejando como la experiencia inicial del uso anti- o post-pedagógico de Facebook, se trasmuto en innumerables variantes e intentos de cambio del aprendizaje.

Edupunk Aplicado examina estas síntesis y revela como donde la enunciación (de cambio y transformación) es estéril, el diseño de dispositivos de persuasión (dentro y fuera del aula) logra finalmente modificar comportamientos y paralelamente multiplicar los aprendizajes.

Gracias tanto al crecimiento agigantado de las redes sociales, como a la provisión masiva de *laptops* a una población ávida de alfabetizaciones mediáticas en programas de inclusión digital, cambiaron para siempre los parámetros de las discusiones pedagógicas en Iberoamérica.



Fundación Telefónica

Telefónica

Libro

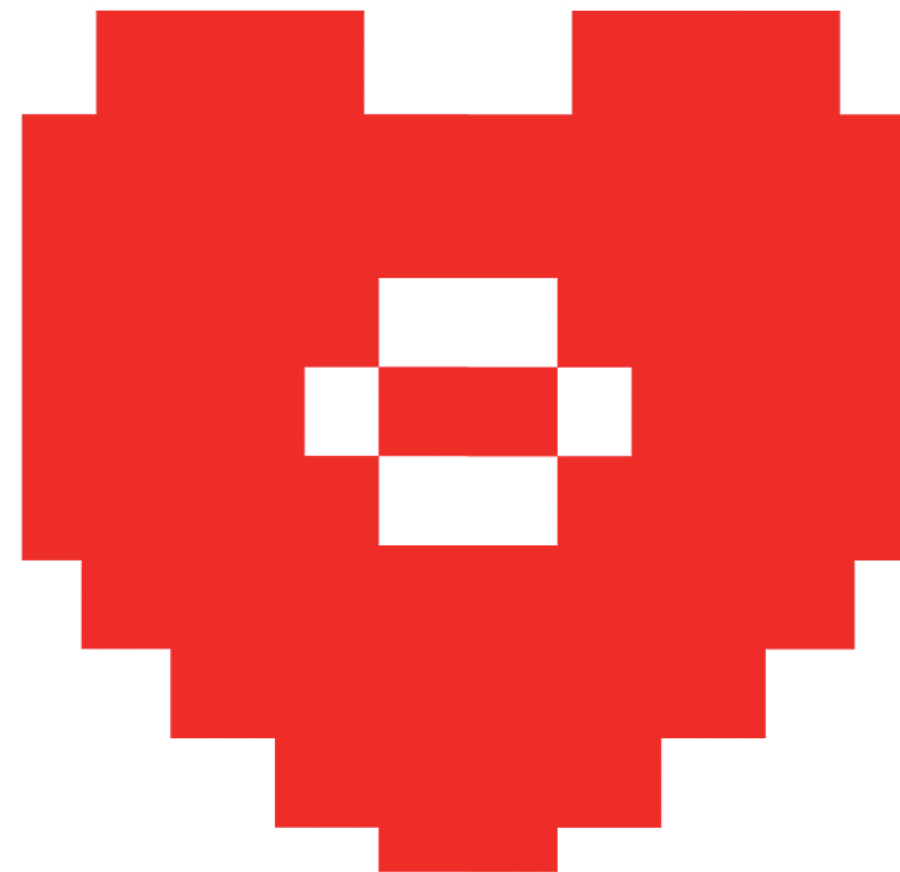
12

EDUPUNK APLICADO
Aprender para emprender

Fundación Telefónica

EDUPUNK APLICADO Aprender para emprender

Coords. Alejandro Piscitelli
Carolina Gruffat
Inés Binder



Ariel

Fundación Telefónica

Telefónica

ALEJANDRO PISCITELLI

Es licenciado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias de Sistemas en la Universidad de Louisville y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es profesor titular del Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y consultor organizacional en comunicación digital e Internet. Actualmente trabaja como docente de cursos de post-grado en la UBA, FLACSO, Universidad de San Andrés y otras varias universidades argentinas, latinoamericanas y españolas. Es, además, coeditor del diario electrónico Interlink Headline News desde 1995.

Ha sido gerente general de Educ.ar, se trata de un portal educativo de la Nación argentina, y presidente de Edutic, Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina. Trabajó como secretario adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), subsecretario académico de la carrera de Sociología (UBA) y como asesor de la Secretaría de la Función Pública de la Presidencia de la Nación argentina. Piscitelli es autor de libros como "El Paréntesis de Gutenberg", "1@1. Derivas en la educación digital", "Nativos Digitales". "Internet, Imprenta del siglo XXI", "Metacultura, el eclipse de los medios masivos en la era de Internet", "Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes", "La generación Nasdaq. Apogeo ¿y derrumbe? de la economía digital", "Post-Televisión. Ecología de los medios en la era de Internet", "(Des)Haciendo Ciencia. Conocimiento, creencias y cultura", entre otros.

EDUPUNK APLICADO APRENDER PARA EMPRENDER

Ariel

COLECCIÓN
Fundación Telefónica

Esta obra ha sido editada por Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta, que no comparten necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

© **Fundación Telefónica, 2012**

Gran Vía, 28
28013 Madrid (España)

© **Editorial Ariel, S.A., 2012**

Avda. Diagonal, 662-664
08034 Barcelona (España)

El presente libro se publica bajo la licencia Creative Commons



Coordinación editorial de Fundación Telefónica: Rosa María Sáinz Peña
Primera edición: abril de 2012

ISBN: 978-84-08-11011-8

Depósito legal: B. 9.775-2012
Impresión y encuadernación: Unigraf, S.L.
Impreso en España – Printed in Spain

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como **papel ecológico**.

EDUPUNK APLICADO APRENDER PARA EMPRENDER

Prefacio:

Brian Lamb

Autor:

Alejandro Piscitelli

Ariel

COLECCIÓN
Fundación Telefónica

Índice

El pasado es prólogo	VII
Manifiesto Edupunk	XI

Parte I. Edupunk. El Proyecto Rediseñar

1. La fabulosa experiencia del Proyecto Rediseñar. Una cátedra devenida en laboratorio	3
por Alejandro Piscitelli	
2. Del Proyecto Facebook al Proyecto Rediseñar	33
por Iván Adaime	
3. Rediseñar como Aula 2.0	45
por Ignacio Uman, Carolina Venesio y Lucas Delgado	
4. De lo salvaje a lo posible en el diseño. Exploraciones sobre un método para conceptualizar ideas innovadoras	61
por Mariana Salgado	
5. Jornadas intercátedras: el derrape de la educación	71
por Martín Rodríguez Kedikian, Rodrigo García y Sofía Jauregui Oderda	
6. Usted está aquí: el Edupunk criollo. O cómo dejar de ser alumno	83
por Julio Alonso y Ariana Atala	

Parte II. Paréntesis de Gutenberg

7. Circuitos de producción, enseñanza y circulación pública de procesos y productos en el cierre del paréntesis de Gutenberg	99
por Alejandro Piscitelli	
8. Aprendizaje pantalla a pantalla. La reinención como método pedagógico	109
por Luz Pearson y Agostina Riganti	

VI

9.	Exhibition Hall, galería de proyectos Rediseñar	125
	por Sofía Alamo, Daniela Escobar, Marina Federman y Lilén Rodríguez	
10.	El paréntesis de Gutenberg	137
	por Carolina Gruffat, Yasmín Blanco y Giselle Bordoy	
11.	Remix teórico	151
	por Roberto Schimkus, María Andrea Guisen, Ariel Glazer y Luciana Torfano	
12.	De habilidades, actitudes y aptitudes	167
	por Roberto Schimkus, María Andrea Guisen, Ariel Glazer y Luciana Torfano	
13.	Impresiones sobre el último ¿teórico?	173
	por Matías Barreto y Sara Borda Green	

**Parte III. Aula expandida. Proyecto Sarmiento.
Emprendedurismo colectivo**

14.	De una máquina por chico a un tutor por chico modelo 1@1 reforzado	187
	por Alejandro Piscitelli	
15.	De cómo la barbarie digital llega a la educación	197
	por Gino Cingolani Trucco y Cecilia Sabatino Arias	
16.	Jugando el juego completo del 1@1 en el colegio Sarmiento	209
	por Carolina Gruffat	
17.	Del aula ideal al aula real. O viceversa	221
	por Heloísa Primavera	
	(No) alumnos participantes del Proyecto Rediseñar	235
	Autores	241
	Bibliografía	249
	Agradecimientos	259

El pasado es prólogo

Supongo que fui invitado a escribir este prólogo porque estuve presente en el nacimiento del Edupunk. El lugar fue Freddy's, un bar único en su especie en la calle Dean, en Brooklyn, que resumaba una actitud asquerosa aunque amigable, y donde sonaba una música buena onda con *loops* de videos hechos por el dueño. Estaba ahí invitado por mi amigo Jim Groom, un neoyorquino nativo que no permitiría que mi visita a su ciudad natal terminara sin unas copas en su bar favorito.

Siempre me divierto con Jim, y mientras los tragos pasaban la conversación giró, como por lo general ocurre entre nosotros, en torno a especulaciones oscuras sobre el deprimido estado de nuestro campo de tecnología educacional. Más temprano, ese día, Blackboard había anunciado un set de nuevas características de medios sociales para sus sistemas de gestión educativa, las cuales incluían *blogs* cerrados que no podían ser leídos. Lo de medios sociales solo quedaba en el nombre, una cínica estrategia para subirse al tren del *software* social sin incorporarlo por completo. Y en ese momento hasta parecía que iban a salirse con la suya, la incipiente cobertura mediática fue, por lo general, acrítica.

Tal vez fueron las cervezas, tal vez fue la música de The Stooges sonando en el bar de Freddy, pero Jim y yo nos las arreglamos para trabajar en ese estado. Nos preocupamos porque el progreso que finalmente estábamos empezando a ver en la adopción de plataformas abiertas se viera obstaculizado. Y que el inmenso y divertido, pero duro, trabajo que habíamos estado haciendo para promoverlas estuviera siendo cooptado. Nos quejamos en una escalada de lenguaje violento y después de unos tragos más nos empezamos a preguntar qué haríamos al respecto.

Ambos habíamos sido fans y editores de los tan apasionados –como *amateurs*– *fanzines* fotocopiados de los 90, por lo que pensamos en hacer un sitio web con una estética fanzinesca de cortar y pegar. «Edupunk» estaría dedicado a mostrar a cualquiera cómo podrían poner en marcha una gran plataforma de colaboración y publicación sin gastar dinero en *software* o consultores. Decidimos que sería anónimo, de manera que nos permitiera ser brutalmente honestos en nuestras opiniones. Además, nos gustaba la idea de crear recursos raros con orígenes misteriosos.

Fue una noche increíble. Cabe señalar que Freddy's, ese bastión con sentimiento comunitario y encanto áspero, no sobrevivió mucho más en la calle Dean. Fue destruido para hacer un parque infantil subsidiado para millonarios.¹

1. <http://bit.ly/g6ibzx>.

VIII

Y a nuestros sueños de un Edupunk libre de egos no les fue mucho mejor. Jim no resistía escribir al respecto y publicó una serie de *posts* y maniobras salvajes que atrajeron la tan merecida atención. Llegaron cascadas de *posts* y comentarios de alrededor del mundo. Todo se volvió ridículo. Por un lado, una cobertura de *The Chronicle of Higher Education*, sin idea alguna. Por el otro, Edupunk fue una de las palabras del año 2008 en el *New York Times*.² Hubo un ferviente debate sobre si el Edupunk era sobre los Sex Pistols o sobre The Clash. La gente preguntaba, seriamente parece, si los edupunks se dedicaban a quemar las universidades y la sociedad. O si los edupunks eran hipócritas por tener trabajos convencionales.

En algún punto me paré a ver todo desde afuera. Admiré mucho del trabajo asociado al Edupunk, pero me parecía que el concepto de «punk» estaba muy cargado y era demasiado controversial para ciertas personas. También era muy fácil malinterpretarlo. El punk juega en contra de un contexto en el cual la web abierta se ha convertido en un espacio cada vez más *commoditizado* y las relaciones entre intereses corporativos y la educación pública son difíciles de desenredar. Las discusiones empezaron a ser cada vez menos divertidas.

Aquellos que nos identificábamos con el Edupunk empezamos a preguntarnos si no éramos «idiotas útiles». Después de años de idas y vueltas, Jim se vio superado y, mientras este libro era editado, escribió una carta de ruptura con su antiguo amor:

Estoy terriblemente apenado de hacer esto a través de mi *blog* y, honestamente, esto no me es para nada fácil. Este *post* probablemente sea el último recuerdo que compartamos en este *blog*, pero tengo que confesarme: lo nuestro no va más, decidí estar con tu mejor amigo #ds106.³ Sé que esto es frío y lo lamento. No dejes que te perturbe, tuvimos buenos tiempos y parecía que respetábamos nuestros espacios. Yo no te exploté, nunca tomé tu nombre en vano para hacer dinero, ni siquiera hice presentaciones sobre vos –aunque admito que eras un gran tema de conversación– y ciertamente generabas más atención de la que yo merecía. Por un tiempo realmente pensé que teníamos un futuro por delante, pero tu historial de seducción con los neoliberales deseosos de dismantelar las instituciones públicas fue desmotivante.⁴

Viendo cómo se desarrollaron los hechos durante los últimos años, es una pena que Jim no haya tenido la suerte de participar en el seminario ¿El paréntesis de Gutenberg?, en Buenos Aires, en noviembre de 2010. Porque lo que vi manifestaba, tanto en la programación como en la atmósfera, aquello a lo que aspiraban originalmente los valores del Edupunk. Esto se vio especialmente en los estudiantes que impulsaron el evento. No

2. <http://nyti.ms/3tsNH3>.

3. <http://bit.ly/1OHZjO>.

4. <http://bit.ly/gBmsgQ>.

estoy queriendo sugerir que nosotros fuimos los responsables del fantástico trabajo, las discusiones y provocaciones que fueron desplegadas. Estoy convencido de que gente tan talentosa y apasionada es capaz de hacer un gran trabajo bajo cualquier circunstancia. Incluso, lo que me impactó de manera más fuerte fue cómo estos pensadores y hacedores tomaron la idea del Edupunk y la hicieron propia. Cuando les pidieron que lo definieran, las respuestas de los jóvenes fueron simples: «DIY» (Do It Yourself), «divertirse», «cuestionar la autoridad» y «aceptar la disrupción». Ellos hicieron carne estos principios con técnicas que incluían pensamiento cuidadoso, habilidad, crítica, energía arrolladora e irreverencia. Fue una semana inolvidable en Buenos Aires, y si en algún momento llegué a pensar que sería el fin de mi contacto con esta gente, me hubiera deprimido bastante.

Me siento cómodo con la definición amplia del sufijo «-punk» (como en *cyberpunk* o *steampunk*) del escritor Bruce Sterling, la cual creo que se ajusta adecuadamente al Edupunk:

El término «punk» no significa que las personas son aquellos punks contraculturales históricos, músicos con hojas de afeitar y ropa andrajosa. Significa que la gente está usando redes sociales modernas para guiar disciplinas establecidas y apropiándose de conocimientos técnicos para sus propósitos a nivel cotidiano. Dicha práctica no está pasada de moda sino que se está intensificando. Seguirá, no importa con qué nombre.

Las redes permitieron que yo haya sido capaz de extender la experiencia del seminario ¿El paréntesis de Gutenberg? vía *blogs* y el siempre activo y estimulante *hashtag* #pGutenberg, circulando alrededor de los muros de las instituciones, sorteando la barrera de la distancia, para nuestros respectivos propósitos.

Y ahora, tenemos este maravilloso libro suyo para sumergirnos en él...

Brian Lamb

Manifiesto Edupunk

El presente manifiesto fue redactado colaborativamente durante el primer encuentro Intercátedras Edupunk entre la Cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Seminario de Integración y Producción de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), a cargo de Alejandro Piscitelli y Marcelo de La Torre, respectivamente.

Se trata de 18 postulados, que bien podrían haber sido 10 o 20 y que, junto a una selección de imágenes, formaron parte de una *performance* en vivo. Su extensión y contenido fue el resultado de un amplio debate desarrollado durante varios días y bajo distintas formas de interacción y expresión. La variedad de estilos y lenguajes, figuras y palabras repetidas y su carácter desorganizado responde al espíritu metodológico que se hizo allí presente, en pos de la creación colectiva.

Si las pantallas lo han educado lo suficientemente bien, usted se habrá saltado estos párrafos introductorios, que lejos están de pensarse parte del manifiesto.

- Las clases son conversaciones.
- La relación es dinámica y la dinámica es relacional.

Sea Edupunk,
destruya estas
reglas, cree las
suyas y luego,
destrúyalas.

<http://bit.ly/9I5eiB>.

XII

- Sea hipertextual y multilineal, heterogéneo y heterodoxo.
- Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula.
- Sea como el caminante... haga camino al andar.
- Sea mediador y no medidor del conocimiento.
- Rómpace la cabeza para crear roles en su comisión, cuando los cree, rómpales la cabeza.
- Los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles.
- Asuma el cambio, es solo una cuestión de actitud.
- Siéntase parte del trabajo colectivo.
- No sea una TV, interpele realmente a los que lo rodean.
- Expanda su mensaje, haga estallar las cuatro paredes que lo rodean.
- Mezcle, cópiese, aprópiese, curiosoee, juegue, transfórmese, haga, derrape.
- Al carajo con la oposición real/virtual.
- Sin colaboración, la educación es una ficción.
- Sea un actor en su entorno, investigue a través de la acción.
- Hágalo usted mismo, pero también y esencialmente, hágalo con otros.
- Sea edupunk, destruya estas reglas, cree las suyas y luego, destrúyalas.

Edupunk. El Proyecto Rediseñar

1. La fabulosa experiencia del Proyecto Rediseñar. Una cátedra devenida laboratorio	3
2. Del Proyecto Facebook al Proyecto Rediseñar	17
3. Rediseñar como Aula 2.0	29
4. De lo salvaje a lo posible en el diseño. Exploraciones sobre un método para conceptualizar ideas innovadoras	45
5. Jornadas intercátedras: el derrape de la educación	55
6. Usted está aquí: el Edupunk criollo. O cómo dejar de ser alumno	67

Capítulo 1

La fabulosa experiencia del Proyecto Rediseñar. Una cátedra devenida laboratorio

Alejandro Piscitelli

Egocidio y diseño de nuevas subjetividades educativas	4
La ontología <i>posbroadcast</i>	5
Coaching, contratransferencia y declive de las instituciones	7
Declive de la institución escolar y conflictos de principios	8
Del Proyecto Facebook al Proyecto #Rediseñar2010 y lo que vendrá	10
Un juego con 9 movimientos y una coda	11
Expandiendo la educación institucionalizada	14



<http://bit.ly/aBIsZe>.

Examinaremos a lo largo de este libro la reencarnación del Proyecto Edupunk (bautizado así en el decurso de *El Proyecto Facebook* durante el año 2009) en el Proyecto Rediseñar. Así, a lo largo de esta primera parte desfilarán el Aula 2.0, los talleres de diseño crítico, las Jornadas Intercátedras, la autodefinición Edupunk de los alumnos. En este capítulo haremos algunas referencias a la epistemología experimental subyacente al Proyecto Edupunk a nuestro cargo.

Egocidio y diseño de nuevas subjetividades educativas

Nos preocupa mucho el diagnostiquismo. Le tenemos pavor a la deontología. No creemos en modelos sobre el papel y solo nos gusta avanzar por el desfiladero evolutivo de los prototipos y de las experiencias puntuales. Tanto este libro como su precedente (Piscitelli, Adaimé, Binder, 2010), así como nuestras dos obras más recientes (Piscitelli, 2009, 2010) están sazonadas por el lento trabajo del concepto aplicado, tal como venimos llevándolo a buen término en nuestra experiencia en la Cátedra de Datos de la Universidad de Buenos Aires.

Cada día estamos más convencidos de que la inteligencia colectiva existe, tal como revelan proyectos como este, y de que el conjunto de muchos es mucho más inteligente que el de un cerebro esclarecido. Pero también cada día reconocemos que necesitamos expertos bien entrenados. De que Malcolm Gladwell (2009) dio en el clavo cuando ima-

ginó que para dominar un *metier*—área de conocimiento o campo de acción— hay que entrenarse diez mil horas. Y que también tiene razón Jane McGonigal (2008) cuando olfateó que esa misma cantidad de tiempo es el que utilizan los chicos para dominar el mundo de la simulación virtual, lo que los vuelve expertos en dicho campo. En un mundo hipercomplejo e hiperincierto como el nuestro, necesitamos ambos tipos de *expertise*: la individual y la colectiva. Necesitamos inventar y renovar constantemente, pero sobre la base de mucho trabajo y estudio previo que opera como sedimento.

Las cosas no salen bien (o mal) por generación espontánea, o negando a las generaciones precedentes. Pero tampoco ocurre atribuyéndoles un saber insuperable y definitivo. Cada clase que damos en un práctico, cada enlace que circulamos en una lista de distribución, cada comentario que brota en alguna conversación, cada contacto que se activa a demanda, cada traducción que circulamos con esfuerzo, cada nuevo autor o conocido que se acerca al redil, suma a esa construcción interminable e imparable que es la Cátedra de Datos.¹

Por eso en momentos de euforia y *high spirits* como los que estamos viviendo ahora, conviene darle al César lo que es del César y al Ser Digital lo que es del Ser Digital. Si somos valiosos es como colectivo. Si somos potentes es como grupo heterogéneo con un empuje feroz.

Actualmente conformamos un colectivo de cerca de 40 personas, cada una con una habilidad, un poder de concentración y una capacidad de dedicación singulares y sumamente valiosos. Somos muchos y a veces es difícil saber exactamente qué parte de cada uno encarna en el triunfo de todos. Aunque todo sume siempre.²

Apostamos permanentemente al egocidio y al diseño de nuevas subjetividades, en una construcción colectiva abonada en la diversidad, la defensa de los puntos de vista, la promoción de habilidades diferenciales, y sobre todo a través de un permanente cuestionamiento de lo que hacemos, aunque como fue el caso de #pGutenberg haya salido casi todo tan bien.

La ontología *posbroadcast*

Durante el segundo cuatrimestre de 2010 tuvo lugar una cursada atípica, como casi todo lo que hacemos, pero en este caso más aún por haber sobrellevado un paro estu-

1. Nos referimos al Taller de Introducción a la informática, telemática y procesamiento de datos de la carrera de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad de Buenos Aires.

2. Esta cátedra manifiesta el triunfo de la imaginación y la voluntad por encima de cualquier protagonismo o individualidad. A veces firmamos algunos, otras veces otros. A veces aparecemos en letras de molde más grande este o aquel. Son circunstancias y como tales debemos tratarlas. Transcender las limitaciones de los grupos convencionales supone no recaer en viejas formas de autodestrucción yóica. Tenemos mucho que aprender de otros agenciamientos como el nuestro (Yproductions, 2009; Transform, 2009; Vercauteren *et al.*, 2010).

diantil que debilitó el funcionamiento de la facultad durante 44 días, que llevó a prolongar las clases casi un mes, que anuló el turno de exámenes de diciembre, y que generó un clima de caos y desasosiego del que la mayoría de las cátedras aún no ha logrado reponerse.

A menos que supongamos que esta forma de operar es la norma. Que en realidad la facultad está siempre de paro. Que el orden como se concibe en otros lados aquí no cuenta y que estar en el borde, en los márgenes, reinventándonos cada semana, más que una opción es el ADN del que estamos hechos en estas pampas.

Supusimos que no debíamos parar porque hacerlo sería perder *momentum*. Dimos clases en condiciones inverosímiles, no perdimos un solo teórico, hasta usamos el del día de la primavera para juntarnos el casi medio centenar que somos, y festejar si no el día del estudiante al menos el de los (no) docentes.

El cuatrimestre siguió las huellas del anterior, que nos había llenado de satisfacciones y alegrías. Porque en aquel habíamos ido mucho más allá del Proyecto Facebook –algunos éxitos pueden convertirse en pesados mandatos– al generar dispositivos de persuasión masiva.

Porque habíamos logrado capturar las ganas y la creatividad de un puñado de nuevos alumnos que tenían mucho para decir y hacer. Porque al haber perdido insumos claves como nuestra pata audiovisual tuvimos que recrearla, ya no como una individualidad sino en un colectivo. Porque así nació el Comando Videopunk, que después de un tiempo se convirtió en Comando Edupunk a secas. Porque si antes descansábamos en 4 o 5 personas para recorrer nuevos caminos, este grupo ahora convoca ya a una veintena de rebeldes punkies –o «limados»– como ellos mismos se auto-definen.

Pero al entrar en terrenos cenagosos como los del diseño tuvimos también que extremar nuestra base conceptual, afinar mucho mejor el acople entre teoría y práctica, ver cómo articular ideas geniales con proyectos muy mundanos.

El resultado está a la vista en los últimos 4 teóricos publicados en el *weblog* de la cátedra. Todavía falta afinar unas cuantas propuestas, en más de una ocasión el proyecto había empezado mal y hubo que reemplazarlo de raíz.

Mientras tanto, dimos un paso inmenso de la mano de Luz Pearson y sus 6 tutores (véase capítulo 10) cuando nos animamos a ensayar un paso de baile virtual en la cursada y en vez de pretender enseñar contenidos a distancia, usamos el espacio para rediseñar las profesiones P que están en terapia intensiva desde que Gutenberg tiró la toalla.

Inspirados por esa propuesta y también por la demanda que nos hizo el Centro Cultural General San Martín de curar el espacio *Cultura y Medía*, apostamos más fuerte aún y nos animamos a hacer una curadoría colectiva de un seminario que finalmente contaría con 34 oradores, de ellos una veintena con trayectoria internacional consagrada.

El resultado, por inimaginado, no pudo ser más llamativo. El trabajo que hizo este colectivo, sumado al de la cátedra como acompañamiento, ha sido tan descomunal que más de uno quedó de cama mental. Pero las convergencias e iniciativas (curso virtual, curso real, producción del evento) han transformado de cuajo nuestro ADN académico migrándolo hacia un ADN de laboratorio, que pronto se convertirá en un ADN de *remix*, *mashup*, *plug and play*.

Coaching, contratransferencia y declive de las instituciones

Una cátedra 2.0 es de todo menos un monoambiente

Todos los procesos importantes suponen largos períodos de incubación, hasta que de pronto salta la chispa y *habemus* novedad. Pasa con todas las innovaciones y compuertas evolutivas (¿o internet no se inventó en octubre de 1969, pero recién salió a la luz cuando devino comercial en mayo de 1995, y no se volvió realmente masiva con la banda ancha en 2001 en Argentina?) que tardan muchísimo tiempo en incubarse y de pronto, de un día a otro, lo que antes no era (el lenguaje, la propiedad privada, la vivienda, la célula, las ciudades, etc., etc.) ahora es.

Después de tres años de practicar el diseño ontológico primero con los alumnos, y paralelamente y solo después con algunos ayudantes *seniors*, obtuvimos como otros subproductos el Proyecto Facebook. Confirmando esa aceleración, en solo un año pasamos del análisis a la síntesis con el Proyecto Rediseñar. Solamente recordamos clara y distintamente dos videos emblemáticos como resúmenes de toda una compleja cursada que generó 26 proyectos en el primer cuatrimestre y 42 en el segundo: *Carlitos* para el primero y *Los Bárbaros* para el segundo de 2009.

El Proyecto Rediseñar, en cambio, trajo una avalancha de ideas nuevas (diferencias que generan diferencias). Tuvimos al menos 10 (*Oíd mortales*, *Pizarrón 2.0*, *Los Rastris*, *Familia Volt*, *Roque Parque*, *Iralización 2.0*, *Make Moda*, *Ensambla2.0*, *Contratapa*, en el primer cuatrimestre. *El Grosso*, *Esto ya lo vi*, *Magritte*, *Retutteaá*, *Proyecto 2.0*, *Como Agua y Aceite*, *Pareci2.0*, *La Banda Virtual*, en el segundo). Y esto es solo una selección parcial y arbitraria, porque seguro que muchos de los integrantes de la cátedra tienen en el catálogo muchos más o muchos distintos de los que a mí me llamaron más la atención.

Cuando nos ocupamos de la gestión de la complejidad es imposible avanzar seriamente si no sabemos cómo reacciona el observador de datos humanos como persona a sus propias observaciones.

Un dato fundamental de toda ciencia social (Devereux, 1977) es lo que sucede dentro del observador; en sentido amplio, sus propias reacciones de contratransferencia como ser humano concreto.

Si no trabajamos intensamente la contratransferencia, definida como el conjunto de reacciones y sentimientos que el analista experimenta respecto al paciente, que en nuestro caso se traduce en el conjunto de reacciones y sentimientos que el formador experimenta respecto al docente o al alumno, estaremos en graves problemas.

No olvidemos que el propio Freud (1910) insistía en que «cada psicoanalista solo llega hasta donde se lo permiten sus propios complejos y resistencias interiores», por lo que el autoanálisis como actividad inicial y su permanente profundización es para todo psicoanalista una condición imprescindible para ejercer su oficio.

Declive de la institución escolar y conflictos de principios

Pero no se trata solo de debilidades en aspectos interactivos sino de algo mucho más complejo y profundo. A saber: la puesta en concepto de que estamos viviendo en un mundo en donde las profesiones que trabajan sobre los otros están en plena descomposición (Dubet, 2006).

En el caso de la escuela todas las certezas de la modernidad se han hecho añicos, y mientras los diagnósticos son evolutivos la institución es tan distinta de sus orígenes que nada le hace mella. Sintéticamente nos encontramos con que:

- Los alumnos ya no van a la escuela a hacer nación, sino que lo hacen porque si no no encuentran trabajo.
- La escuela no tiene el monopolio de la cultura. Ahora son los medios los que lo tienen (y más recientemente los medios sociales y todos los circuitos *pro-am* y de autoaprendizaje). Ante este hecho, la escuela desacredita a los medios y a internet, los considera vulgares (Baricco, 2008).
- La escuela es víctima del espíritu crítico que ha creado. Ahora tiene que demostrar que sirve para algo.
- El maestro ya no se define por la vocación sino por ser un profesional más, un técnico. Es un profesional como cualquier otro. Además, ahora ya no debe dedicarse solamente a educar, sino también a motivar a los alumnos para que quieran aprender.

Vemos, pues, que nos faltan ideas y entrenamiento en al menos dos planos: un entendimiento más sutil del entramado social en recomposición, y habilidades más específicas para tejer nuevas redes de sentido y motivación en relaciones cada vez más asimétricas tanto socioeconómicas, como, sobre todo, alfabetogeneracionales.

Es más que probable que mayoritariamente los integrantes de un grupo estén lo suficientemente maduros cognitivamente y emocionalmente como para arrastrar desafíos de rediseño (educacionales, sociales, políticos) de estas características. Pero al hilar más fino vemos que por edad, por (de)formación de extracción social, por endogamia social, etc., estas cuestiones de la contratransferencia y de la gestión social de la complejidad figuran, más que menos veces, en el deber de la formación de cualquier universitario corriente.

A remediar esta falta apuntan los talleres de diseño ontológico que estamos llevando adelante en la cátedra. Los hay de muchos tipos, como pudieron apreciar quienes trabajaron con ella a lo largo de estos últimos cuatrimestres, especialmente en el Comando Edupunk. En el caso del que se impartió recientemente y será también de los que darán próximamente, el entrenamiento en capacidad contratransferencial estará sobre todo orientado hacia el rediseño personal, buscando orientarlo hacia la intervención en el campo pedagógico.

En nuestro caso la reconciliación entre lo dado y lo buscado, entre el punto de partida y el punto de llegada, entre lo sabido y lo desconocido, está en manos del *coach* ontológico. Si complicamos más el panorama debido a la distancia social que hay entre nuestros equipos de trabajo y los destinatarios de nuestro esfuerzo, entre nuestros docentes y otros que están lejos de ellos en términos de alfabetización digital y mucho más en actitud Edupunk, y sobre todo la distancia que hay entre un colectivo como el nuestro y una institución monolítica como es la escuela, ignorar estas dimensiones tendría consecuencias catastróficas.

Por eso fue un punto de partida ineludible trabajar en los proyectos que desarrollamos en la UBA en 2009/2010, que culminaron en intervenciones epistemológicas como por ejemplo Interlúdicos, o en publicaciones como *El Proyecto Facebook* y ahora *El Proyecto Rediseñar*.

Otra muy distinta, y mucho más compleja y difícil, es intervenir en el campo de las demandas contradictorias (docentes/alumnos/instituciones/currícula) a la que nos lleva el proyecto de rediseño pedagógico en curso.³

3. Como bien enseñaba 40 años atrás John McHale en su insuperable *World, Facts & Trends* de principios de los años 70 (McHale, 1972).

Del Proyecto Facebook al Proyecto #Rediseñar2010 y lo que vendrá

Después de un intenso año de trabajo llegamos a dos conclusiones. Cuando se apuesta alto, el riesgo es inmenso pero los resultados, aparte de sorprendentes, pueden ser de una calidad inusual. Así sucedió con *El Proyecto Facebook*, la obra colectiva que cerca de 250 personas coprotagonizamos durante los dos cuatrimestres del año 2009, y que terminó condensada en el libro *El Proyecto Facebook y la post-Universidad*, editado por Ivan Adaime, Inés Binder y este servidor (2010), con un espléndido prólogo de Stephen Downes, y con aportes de más de una decena de miembros de la cátedra y de *webactores* hispanoparlantes (Diego Leal, Cristóbal Cobos, Dolors Reig, Octavio Islas, Amaia Arribas). El libro fue publicado por la editorial Ariel en abril de 2010, y presentado en la Feria Internacional del Libro Buenos Aires en mayo de 2010, así como en Madrid, Bogotá, Barcelona y México, entre otros lugares.

Pero justamente, haber llegado a esas matizadas conclusiones, haber experimentado novedad y emergencia en la propuesta de varios alumnos, haber comprobado el compromiso con el pensamiento con imágenes y haber sentido cierta insatisfacción ante demasiados trabajos descriptivos o meramente analíticos, nos llevó a cambiar por enésima vez la perspectiva en dirección de ejercicios en persuasión interpersonal masiva.

Construir dispositivos de persuasión interpersonal masiva, o potencialmente masiva, utilizando herramientas Web 2.0 o *social media*, no fue un camino elegido a partir de una decisión grupal, sino que fue el que algunos (no) alumnos del Proyecto Facebook nos señalaron.

Lejos de quedarse con una producción que buscara describir Facebook, muchos avanzaron por el camino de la acción, de la construcción de dispositivos. Así, en la primera edición del Proyecto Facebook un grupo de la dimensión arquitectura había creado un falso candidato a presidente, *Carlos Manrique*.

Pero la revelación final llegó en la segunda edición, cuando un grupo de la dimensión participación se puso directamente a construir dispositivos, a tratar de viralizarlos y medir qué pasaba con ellos. Así las cosas, las integrantes del grupo *Excusas para no salir* (Rocío Morales, Paz Ibsen, Georgina Vaioli, Denise Targovnik) se allegaron a la primera clase teórica para contar dicha experiencia, que fue el hilo conductor de las experiencias y proyectos diseñados en el año 2010.

Combinando nuestras lecturas de Fogg (2009) con ese trabajo pionero de las (no) alumnas, y después de intensas discusiones e intercambio de opiniones y experiencias, decidimos avanzar durante 2010 en esta nueva dirección pragmático/operacional.

La cátedra, devenida laboratorio, se movió sin embargo en *un espacio liso*,⁴ en el que oscilamos permanentemente entre estrategias *top-down* y *bottom-up*. Tuvimos reglas de funcionamiento pero ignoramos –por fuerza– los efectos de emergencia que nuestras propias reglas generan. Es por ello que a continuación sintetizamos los principales movimientos y formatos que permitieron generar novedad y que reflejan, además de anticipar, los formatos siempre cambiantes de funcionamiento de este colectivo.

Un juego con 9 movimientos y una coda

Guerrilla de intervención autoorganizada

Lo más sorprendente de la cursada del año 2010 fue la aparición de un grupo de una decena de coayudantes que, ante la ausencia de la anterior líder de cuestiones audiovisuales, tuvo que reinventarse y debieron autoorganizarse para volver a cumplir con esa función. El grupo empezó a circular por las comisiones de trabajos prácticos, a fin de orientar el trabajo, compartir recursos y consignas y, sobre todo, ayudar al ingreso de los (no) alumnos analfabetos audiovisuales al ABC de la comunicación expresiva audiovisual.

Traducción colaborativa

Aunque el inglés es una condición mínima de pertenencia a las conversaciones que importan, pero reconociendo que faltan muchos años aún para que los alumnos de una facultad de Sociales se anoticen de este importante cambio en las reglas de juego, nos embarcamos en la traducción de artículos para poder avanzar en el diseño de dispositivos de persuasión masiva. La nueva metodología permitió fragmentar artículos y notas que los coayudantes tradujeron mancomunadamente, a razón de un par de páginas

4. En *Mil Mesetas* Gilles Deleuze (1980) proponía el modelo ontológico de los espacios lisos y los espacios estriados. A partir de la noción de Pierre Boulez de tiempo liso y tiempo estriado, Deleuze obtiene un modelo abstracto que admite diversas concreciones, tales como el matemático, el físico, el musical, etc. En contraposición al espacio estriado, organizado y jerarquizado, Deleuze coloca un espacio liso, abierto, indiferenciado, homogéneo. Un *nomos* en el que se distribuyen una serie de multiplicidades, frente a un *logos* que reparte rígidamente el espacio. Esta oposición de lo liso a lo estriado es la que opone el desierto a la ciudad, el nómada al sedentario; la duración musical no fijada por el autor, sino dejada al arbitrio del intérprete, frente al tiempo rígido establecido a priori por el compositor de Pierre Boulez. Esta oposición es la que reina entre el tipo de viaje en el que lo importante es llegar, es decir, el punto final y el punto inicial, o el viaje en el que lo esencial es el camino, la línea que une los puntos, como sucede en el viaje de la novela *Beat*. Liso contra estriado, línea contra punto. Por último, en el arte se puede individualizar un arte nómada, basado en un espacio háptico, más táctil que visual, y en una visión cercana, frente al arte clásico, que define un espacio óptico y una visión lejana, que obedece a las leyes de la perspectiva. Deleuze no cree que baste una simple sustitución de los espacios estriados por los espacios lisos para resolver todos los problemas y comenta irónicamente que «ningún espacio liso bastará para salvarnos». El modelo Edupunk abreva en la idea de espacio liso pero nada ingenuamente reconoce que su efecto no consiste en sustituir los espacios estriados sino en pervertirlos –¿o hysterizarlos?, como aconseja Zizek (2001)– como hicimos en los Proyectos Facebook y Rediseñar.

cada uno, y ayudados por herramientas de la web como *Google Docs*, los tejieron en traducciones integrales en tiempo récord.⁵

Grupo de trabajo sobre e-learning

Hace tiempo que venimos observando que en otras latitudes la potencia de la educación presencial se multiplica a través de distintas variantes de la educación virtual, *e-learning* o a distancia. En los últimos tres años, autores canadienses como Stephen Downes (que estuvo en Buenos Aires a principios de mayo de 2010 invitado por la cátedra), Brian Lamb (que vino al país en noviembre de 2010, también invitado por nosotros), y George Siemens e investigadores de otras latitudes (Dolors Reig, Juan Freire, Ismael Peña-López, Cristóbal Cobo, Diego Leal), han empezado a tomarse en serio la enseñanza a distancia personalizada (PLE, *Personal Learning Environments*), y además de estar usando ya herramientas abiertas han desestructurado contenidos y formas de aprender.⁶ A partir de estas experiencias, durante el segundo cuatrimestre de 2010 dictamos por primera vez simultáneamente la materia en modo presencial cerrado para alumnos de la UBA y en abierto para quienes quisieran cursarla en el ciberespacio.⁷

Protogrupos y talleres sobre diseño participativo

Diseñando: ideas para empezar con escenarios y prototipos, la charla que impartiera Mariana Salgado, una investigadora argentino-finlandesa a principios del año 2010 (véase capítulo 6), despertó sorpresa al descubrir los complejos y varios entramados que subyacen al diseño participativo, la impertinencia y el choque cultural. Así como respuesta a estas provocaciones, detectando que el diseño en papel, los escenarios y los prototipos, y sobre todo las iteraciones, y la escucha del cliente/consumidor/ciudadano, son indispensables cuando de diseñar algo se trata. A partir de esta experiencia surgió el *Taller de diseño de objetos críticos*.

Es imposible que los exalumnos generen intervenciones sin el trabajo analítico previo de cuatrimestres anteriores

Lo mejor de dar clase (abrirse a la posibilidad e interactuar) es lo mucho que se aprende tratando de enseñar. Pero esa experiencia es limitada si el objetivo principal está puesto

-
5. El primer artículo de estas características que estuvo a disposición de los (no) alumnos fue la introducción al libro de Chip & Dan Heath *Made to stick. Why some ideas survive and other die*.
 6. Los mejores ejemplos al respecto son los cursos *Connectivism* y *Connected Knowledge* que impartieron George Siemens y Stephen Downes (2010) –entre 2009 y 2011– así como ELRN09, en 2009, y Grupos, Redes y Comunidades (GRYC), a cargo de Diego Leal (2010). En nuestro país uno de los primeros cursos de este tipo fue TIOD10, Taller de Investigación Online para Docentes: Nuevas Maneras de aprender, que empezó a impartir Luz Pearson –webmaster de educación virtual de la Cátedra de Datos– el año 2010. George Siemens y Stephen Downes ya han iniciado la versión 2011 de su curso, enfatizando cada vez más el autoaprendizaje y el aprendizaje entre pares.
 7. Un grupo *ad hoc* integrado por Luz Pearson, Anaclara Dalla Valle, Ariana Atala y otros entusiastas (véase capítulo 10) está siguiendo el tema.

en la mera transmisión. Aprendemos mucho más haciendo que diciendo, y colaborando en vez de generando productos individuales. La experiencia del año 2009 fue edificante y enriquecedora, pero quedó demasiado inscripta en el mecanismo universitario de los incentivos internos⁸ y de la autocomplacencia estética y audiovisual. Ir más lejos implicaba testear nuestros resultados en el mundo extramuros. La validación de las acciones de aprendizaje no vino dada –como sucedió durante el año 2009– por un coloquio y por expertos tiernos y generosos –dado que el sistema de (no) evaluación les resultó así a los anteriores (no) alumnos–, sino que fue determinado por los propios destinatarios de los dispositivos de persuasión masiva que ellos deberían construir. Después de todo, es poco lo que el sistema de evaluación universitaria hace en favor de un aterrizaje más suave de los alumnos en el teatro de la vida.

Trabajo a escala, triplicando la cantidad de personas a las que llegamos

Cuando en enero de 2009 empezamos el rediseño pedagógico de la cátedra, incorporamos a unos 80 alumnos divididos en 5 comisiones. En el segundo cuatrimestre duplicamos la matrícula, aumentando las comisiones de 5 a 6. De 26 trabajos finales pasamos a 42. El tercer cuatrimestre consecutivo de diseño en acción nos enfrentó a cerca de 250 alumnos y un total de 59 trabajos finales, y a fines del año 2010 tuvimos 300 con 49 trabajos finales (156 en total en 4 instancias). Mientras redefinimos roles, formatos teóricos y prácticos, apoyo de subgrupos, etc., empieza a rondarnos el fantasma de la imposibilidad de la escala así como la antinomia de la opción sin resto calidad vs. cantidad, o lo que es lo mismo calidad vs. equidad.

Respuestas a PPT de teóricos, mucho más sutiles y sintonizadas

Seguimos necesitando tener un *feedback* en tiempo real y en ese sentido los comentarios que llegan hora a hora al *blog* de teóricos son insumos reveladores, que muestran desde la molestia que generan ciertos formatos o iniciativas, a la falta de profundización que se siente en algunos temas. Desde la forma crítica como nos caracterizan algunos alumnos, pero también de la necesidad de satisfacer requerimientos puntuales, complementos temáticos que han sido expuestos muy a la ligera y recíprocamente, del refuerzo de ciertas lecturas o presentaciones que creemos idóneas y que todavía no han tenido demasiada buena recepción.

8. Un comentario hecho por Martin Varsavsky (2011) frente al inesperado cambio de mando en Google y la devolución por parte de Eric Schmidt a Larry Page del «poder», deja claro el porqué de los fracasos de los proyectos individuales de compañías modeladas sobre estrategias universitarias, y qué significa tener un objetivo enfocado y validado institucionalmente. A años luz de estas problemáticas pero muy insatisfechos con la dinámica centrífuga de la investigación universitaria vs. la dinámica centrípeta de la investigación aplicada en el logro de proyectos sostenibles, esta distinción nos parece significativa para mantener enfocado el decurso futuro de la cátedra.

Nuevos métodos de trabajo intra e intercomisiones

Pequeños cambios generan poderosas transformaciones. Una de las limitaciones de los tres cuatrimestres anteriores había sido la dificultad para que tanto alumnos como ayudantes interiorizaran la necesidad de usar *#hashtags* (etiquetas) para clasificar todo el trabajo que íbamos haciendo. Tampoco había demasiado interés ni se sentía la necesidad de estar en Twitter y usar esta herramienta para consolidar el diseño de proyectos. A 10 días de iniciada la cursada ya teníamos cerca de 500 *tweets*, que permitían desde seguir el trabajo en tiempo real de las comisiones, hasta compartir recursos y seguir aboliendo las fronteras entre docentes y alumnos (al día de la redacción de este artículo los *tweets* de la cursada son 16.345). El *tag* *#Redisenar2010* permitió una circulación de información externa e hizo posible visualizar mucho mejor los procesos de diseño, permitió romper el abroquelamiento de las comisiones, compartir recursos y enfoques intercomisiones, y transparentar cada vez más los procesos de apropiación de los modos de producción digitales.

Somos muchos, hacemos muchas cosas, los (no) alumnos permanentemente inventan otras nuevas

El *weblog* demasiado convencional que aún tenemos no alcanzó para satisfacer demandas, articular propuestas, sedimentar resultados y hacer circular con la suficiente velocidad y vibración lo mucho y bueno que se genera diariamente. Pasamos así a utilizar PBWorks hiperactivo. Contando con tanta información en tiempo real, es posible hacer una medición permanente del desvío entre intenciones y logros, así como del tiempo de siembra y de cosecha, que tardó 10 semanas el primer cuatrimestre, cuatro el anterior, y que en el primero del año 2010 mostró resultados a los 10 días⁹ de iniciada la cursada.

Expandiendo la educación institucionalizada

Como queda claro en el lapidario diagnóstico acerca de la inviabilidad de la universidad actual publicado por Juan Freire (2010),¹⁰ es hora de romper fronteras entre la educación visible y la invisible, la formal y la informal, la académica y la operativa.

Una cátedra como la nuestra abre el camino, pero son necesarios muchos otros *mashups* institucionales si queremos seguir avanzando en la apertura creciente del conoci-

9. Testimonios de estas medidas son los dos *posts* de Anclara Dalla Valle (2010a, 2010b) que le tomaron el pulso en forma fehaciente al nuevo formato de la cursada.

10. Platt & Peg Faimo (2010) ratificado en la entrevista que Henry Jenkins le hiciera a Rich Halverson <http://tinyurl.com/6hpgq85> –coautor junto a Allen Collins– del magnífico volumen *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*.

to, en la mejora de la toma de decisiones colectiva (Thaler y Sunstein, 2009) y sobre todo en la corporeización de una imaginación instituyente mucho más preocupada por diseñar el cambio que por criticar el no cambio.

Todo lo expuesto fue ratificado durante el segundo cuatrimestre de 2010 en cerca de 50 nuevos proyectos, que examinaremos detalladamente en los próximos apartados y que derivarían en nuevas intervenciones y propuestas, que se detallan en las partes II y III que integran esta obra.

Capítulo 2

Del Proyecto Facebook al Proyecto Rediseñar

Iván Adaime

Del objeto de estudio al objeto de (en) acción	18
De realizar presentaciones <i>para la cátedra</i> , a diseñar proyectos <i>por fuera de ella</i>	19
Su inserción institucional	20
Cuando los (no) alumnos nos muestran el camino	21
De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Rediseñar	21
Organización interna: nuevas experiencias, nuevos roles	23
Evaluaciones, límites, desafíos	25
Emergencias y pendientes, del <i>pensar con imágenes</i> al <i>pensar con proyectos</i>	28



<http://bit.ly/dRpD8V>.

<http://bit.ly/9CK05I>.

Dedicaremos este capítulo al pasaje del Proyecto Facebook al Proyecto Rediseñar: del análisis a la síntesis. Un recorrido por la experiencia del Proyecto Rediseñar, su contexto y propuesta metodológica, los proyectos, la necesidad de innovación, los nuevos desafíos que se presentaron y su inserción institucional en el marco de la Universidad de Buenos Aires.

Del objeto de estudio al objeto de (en) acción

Es imposible describir al Proyecto Rediseñar sin hacer mención al Proyecto Facebook. Aquella experiencia sobre la cual ya hemos hablado *in extenso* (Adaime, Binder, Piscitelli, 2010), que marcó por coincidencias o por oposición a este experimento pedagógico.

Empecemos por las coincidencias. Ambos proyectos educativos se incluyen en un enfoque metodológico asentado en la colaboración par a par, en la idea del maestro ignorante (Ranciere, 2007), la extensión del aula más allá de sus fronteras físicas y en el involucramiento con las herramientas que queremos estudiar: objeto de estudio y de acción al mismo tiempo. Algo que creemos asentado en la búsqueda de cierta coherencia metodológica entre lo que transmitimos a nivel contenidos, las ideas

que nos mueven, y la manera de hacerlo. ¿Qué es el conocimiento sino acción efectiva, historia del acoplamiento estructural que enactúa (hace emerger) un mundo (Varela, 1990)?

Esta vez Facebook no fue nuestro objeto de estudio exclusivo, aunque ya entonces lo sentíamos como una excusa para adentrarnos en algo más fascinante: la construcción de un entorno colaborativo de enseñanza y aprendizaje. La propuesta ahora ampliaba el ámbito de acción: cualquier herramienta de la web podía ser utilizada.

Pero la principal diferencia no fue esta. El Proyecto Facebook implicaba el estudio de Facebook por *dimensiones*. Cada una de estas dimensiones (participación, comunidades virtuales, arquitectura, identidad, convergencia cultural) implicaba un recorte y una mirada sobre el objeto de estudio por cada grupo de trabajo/comisión (Sued, 2010). Era un anclaje ordenador y, sobre todo, tranquilizador: nos imponía un marco desde el cual pensar Facebook.

Nada de eso estuvo presente en el Proyecto Rediseñar. Y es que los proyectos Facebook y Rediseñar tenían una ontología diferente: mientras el primero tenía un eje en un objeto de estudio dinámico (no un corpus estático de textos), el segundo tenía como raíz ser un objeto de acción más que de estudio. Uno no escapaba del terreno del análisis, aunque distaba de ser meramente textual; el otro apuntaba a construir proyectos. El punto de partida era diferente y los resultados también lo fueron.

De realizar presentaciones *para la cátedra*, a diseñar proyectos *por fuera de ella*

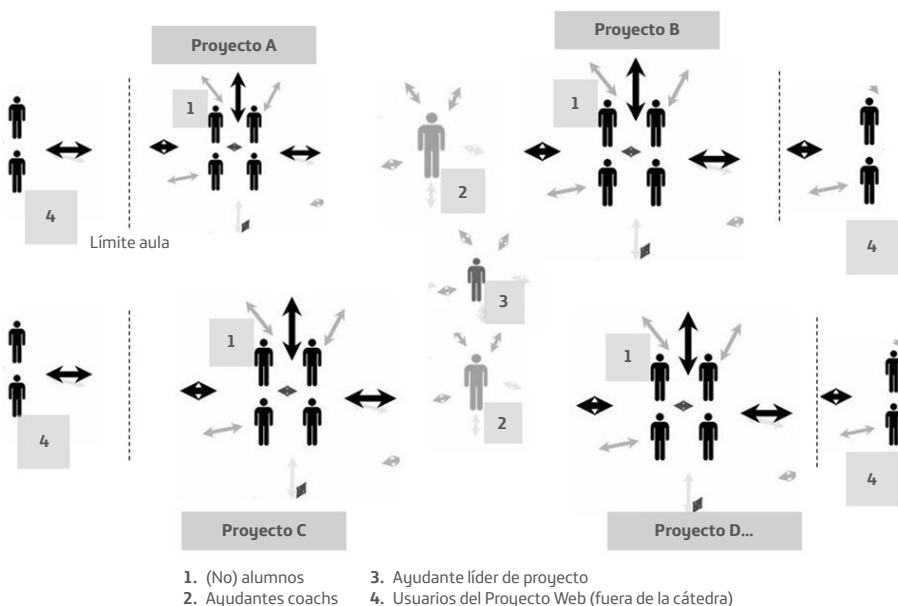
Pero el panorama no estaría completo sin mencionar otra diferencia fundamental, propia de partir de un objeto de acción en lugar de un objeto de estudio. Todo lo realizado dentro del Proyecto Facebook tenía un destino puramente educativo: las presentaciones de cada grupo estaban confinadas a ser consumidas *intracátedra*: ya sea por el equipo docente como por los otros (no) alumnos. Hubo proyectos que trascendieron este círculo, claro, pero estos fueron efectos no buscados, no planeados a la hora de armar la arquitectura pedagógica del proyecto.

El Proyecto Rediseñar, planteaba desde un inicio, que los proyectos debían ser para *un otro* más amplio. No dejaban de ser, por supuesto, parte de una propuesta de enseñanza y aprendizaje; no podían no serlo, además, al tener en cuenta cuál es la inserción institucional del Proyecto Rediseñar, pero desde un comienzo estaba claro que debían insertarse o tratar al menos en un contexto más amplio. Si el proyecto lo lograba o no, era algo tenido en cuenta, pero su objetivo era claro: debía trascender el aula.

Comparativa proyectos Facebook/Rediseñar 1

	Proyecto Facebook	Proyecto Rediseñar
Participantes	200	450
Grupos/proyectos	70	129
Enfoque	Objeto de estudio (Facebook)	Objeto de acción (Web 2.0)
Tipo de abordaje	Por dimensiones de estudio	Por proyectos
Productos de los participantes	Presentaciones intracátedra	Dispositivos de comunicación hacia fuera de la cátedra

Dinámica de participación Proyecto Rediseñar



Su inserción institucional

El Proyecto Rediseñar nació y se desarrolló, al igual que el Proyecto Facebook, en el marco de la Cátedra de Introducción a la Informática, a la Telemática y al Procesamiento de Datos a cargo de Alejandro Piscitelli que forma parte del programa de la carrera de

Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

El Proyecto Rediseñar tuvo dos ediciones, ambas en 2010, cada una de ellas correspondientes a un cuatrimestre, con una extensión de unas 15 semanas cada uno. La cantidad de alumnos que pasaron por esta experiencia fue de 450. Unos 200 en la primera edición (cuatrimestre) y 250 en la segunda, aproximadamente.

Las clases, como en la mayor parte de las materias de la carrera de Ciencias de la Comunicación, se dividen en teóricas y prácticas. Esta diferencia suele ser marcada: las primeras son el lugar de exposición, de las clases magistrales, a cargo del titular de la cátedra o de algún integrante de su equipo. Allí se vuelca «la teoría» a un público relativamente numeroso: todos los alumnos de las diferentes comisiones. Esta dinámica de clase magistral hace que el espacio para el intercambio sea, en el mejor de los casos, reducido o accesorio.

Las clases prácticas trabajan con grupos más reducidos (alrededor de 20 personas cada una). En algunos casos se reproduce la dinámica de exposición de teóricos, mientras que en otros se abre un espacio con mayor interacción entre docentes y alumnos o se focaliza en actividades prácticas.

Cuando los (no) alumnos nos muestran el camino

Construir dispositivos de persuasión interpersonal masiva, o potencialmente masiva, utilizando herramientas Web 2.0 (O'Reilly, 2006) o social media, no fue un camino que elegimos a partir de una decisión como grupo, sino que en gran medida fue develado por algunos (no) alumnos del Proyecto Facebook. Lejos de quedarse con una producción que buscara describir a Facebook, muchos avanzaron por el camino de la acción, de la construcción de dispositivos de comunicación en red, lo que implicaba ponerlos a circular e interactuar con usuarios. Ese fue el indicador que nos mostraba que podíamos ir más allá.

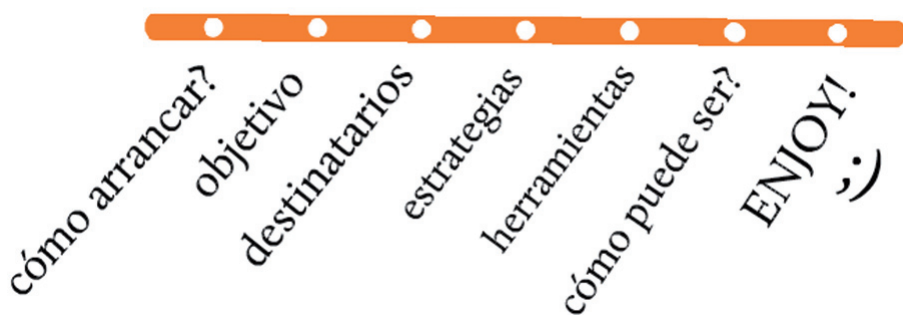
De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Rediseñar

Los alumnos tenían un objetivo primario:

Diseñar proyectos de comunicación en red, utilizando herramientas de la Web 2.0

Y cuando hablamos de diseñar acciones de comunicación en red, estamos hablando de la construcción grupal de un proyecto, no de una representación de un mundo que *está ahí afuera*. Varelianos al fin de cuenta, entendemos al conocimiento como enacción (Varela, 1990). Nuestro objeto de estudio es objeto de acción a la vez. En este caso es el camino de la construcción de artefactos de persuasión interpersonal masiva (o relevantes para una audiencia no necesariamente masiva), del estudio y el diseño de la propagación de la comunicación a través de redes sociales, muchas veces asociada incorrectamente a la viralidad (Jenkins, Xiaochang; Krauskopf; Green; 2009).

Incubando 129 proyectos que salieron a conocer y conquistar la red



Lineamientos básicos a tener en cuenta a la hora de armar un proyecto. Por Marina Federman (comisión 14). Este gráfico forma parte de la presentación que puede encontrarse en <http://bit.ly/9uKmJQ>.

Hubo diferentes tipos de proyectos, muchos de los cuales son contados en primera persona por sus gestores en las páginas de este libro. Al no existir, en general, indicaciones para elegir un tema determinado, hubo una gran variedad temática#, pero la gran mayoría de los proyectos puede ubicarse en algunas de estas categorías:

- **Dispositivos de interacción/participación web.**
- **Proyectos de servicios que creen una comunidad.**
- **Dispositivos de *storytelling*.** Narrativas audiovisuales interactivas, construcción de personajes.
- **Proyectos de propulsión.** Se conectan e involucran otros actores sociales pre-existentes.
- **Proyectos que se articulen con otra disciplina o área de conocimiento.**

Herramientas más utilizadas por los alumnos en sus proyectos

Más del 90% de los proyectos



Más del 50% de los proyectos



Menos del 20%



Organización interna: nuevas experiencias, nuevos roles

Así como el Proyecto Facebook había exigido repensar los roles internos de la cátedra, aquí también los roles necesitaron ser repensados, desde el comienzo, pero sobre todo durante el desarrollo de la cursada. Una cristalización posible de esas tareas es la siguiente:

- **Líderes de proyecto:** responsable de la producción general de la comisión. Articulador teoría práctica. Definición de actividades y organización del cronograma. Organización del equipo interno de la comisión. En las comisiones menos numerosas este rol podía estar asumido por una persona (los ayudantes de primera).
- **Facilitadores:** en las comisiones más numerosas el rol del líder de proyecto era complementado por un facilitador, quien no solo podía asistir a aquel en sus objetivos sino que también podía asumir otros como la responsabilidad en la dinámica de las actividades pedagógicas dentro de la comisión y guiar a los *coachs*. En general este rol estaba asumido por ayudantes de una trayectoria mayor (ayudantes de segunda).
- **Coachs de proyectos:** este rol estuvo asumido por ex alumnos recientes. Su función era la de asistir, contener y potenciar, aprovechando su experiencia reciente, a los alumnos en la realización de sus proyectos.

Grilla de seguimiento de proyectos. Documento de trabajo interno

Grupo

Nombre del proyecto

- Tipología en que se inscribe el proyecto
- Objetivo
- Destinatarios
- Temática

Diseño de un dispositivo de participación. Creatividad + transmedialidad

- Relevancia cantidad y calidad de las formas de participación en mi proyecto: ¿cuántos participaron?, ¿cómo participaron?, ¿a través de qué medios?
- Tipo de participación esperada: cualitativa, cuantitativa y un cruce de ambas dimensiones
- Tipo de participación lograda: ¿de qué forma contribuyeron, retroalimentaron el proyecto?
- Construir categorías para explicar las distintas formas de participación

Gestión de comunidad. Seguimiento + articulación con otros proyectos

- ¿Cómo está compuesta la red?
- Crecimiento de la red, ¿cómo se logró?
- Análisis de lazos fuertes/débiles/nodos replicadores
- Contacto con otros colectivos (intracátedra y extracátedra)

Comunicación en red

- ¿Hay participación?, ¿a qué se debe? ¿Qué acciones realicé? ¿Cómo incidieron en los resultados?
- Estrategias utilizadas: ¿Qué funcionó al fin del proyecto y qué no?
- Estrategias a mejorar

Análisis de experiencia. Métricas + incorporación de conceptos

- ¿Qué plataformas utilizan? ¿Cuál es la función de cada una? ¿Utilizan alguna con un uso personalizado para el proyecto?
- Conceptos teóricos vistos o leídos que les fueron útiles ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Qué categorías de análisis emergentes de su proyecto agregarían a esta matriz?

Planteamiento de una idea/giro para el momento actual del proyecto

- Centrado en las hipótesis logradas, la comunicación en red, la inteligencia colectiva y los conceptos que les hayan sido útiles

Atravesado cierto umbral, lo cuantitativo se convierte en cualitativo. Transmitir un mensaje a más personas es en definitiva una cuestión de amplificación. Pero cuando de lo que se trata no es de enunciar sino de armar una experiencia participativa en la cual todos los alumnos tengan algo que decir y que presentar en frente de otros, la amplificación no alcanza: es necesario repensar la arquitectura de participación. Ya durante la primera edición del Proyecto Rediseñar quedó claro que los 200 (no) alumnos participantes divididos en grupos hacían muy difícil uno de los recursos de la propuesta. La presentación en dos instancias diferentes de los proyectos en el ámbito de teóricos

Cuando lo cuantitativo deviene en cualitativo: ¿cómo diseñar una experiencia de educación participativa para más de 200 alumnos simultáneos?



Una vista de una presentación en teóricos. Fotomontaje. Fotos: Julio Alonso.

(unas 30 horas totales, 16 de las cuales están consagradas a estas presentaciones de los alumnos; las 14 restantes se dividen entre presentaciones de integrantes de la cátedra e invitados externos). Esto hizo que, durante el segundo cuatrimestre, con un 25 por ciento más de alumnos, se limitaran las cantidades de grupos que se podían conformar por cada comisión. Esto descomprimió la cantidad de presentaciones en teóricos, pero a la vez redujo la cantidad de proyectos totales y pudo haber influido en la dinámica interna de los grupos que ahora eran más numerosos.

Evaluaciones, límites, desafíos

Entiendo que en el devenir del proyecto existieron tres desafíos nodales: la construcción de proyectos, conocer y accionar en red, y desafiar la idea de viralización.

Construcción de proyectos

Para una cátedra organizada, al igual que la carrera y la facultad de la cual forma parte, en torno a construir programas de estudio para abordar objetos, no es un desafío menor rediseñarse para ser una incubadora de proyectos de comunicación. Acá no estamos hablando de dimensiones, ni de autores, ni de conceptos, ni de «trabajos prácticos». No porque no formen parte de lo que realicemos, de hecho no pueden dejar de hacerlo, sino porque, sobre todo, estos están anclados en una tradición propiamente académica.

Realizar una propuesta pedagógica que apunta a generar conocimiento, pero sobre todo una acción por fuera de las aulas, incomoda y nos descoloca. No es algo para lo que estemos habitualmente preparados, ni docentes ni alumnos. Y esto lleva a pensar —y

#Rediseñar2010

450 alumnos

129 proyectos

a extrañar— el lugar de «la teoría». Porque en el torbellino de poner a andar un proyecto que tendrá 14 semanas de vida, corre, claro, el riesgo de quedar olvidada o lo que es peor: a actuar solo con la teoría incorporada. Un desafío no menor entonces es cómo, en este tipo de proyectos, en este tipo de cursadas y con esta extensión estipulada, podemos potenciarla. Porque no es que estuviera dejada de lado, nuestra propia constitución no nos lo permitiría, pero la cuestión era cómo darle lugar no como tótems a adorar sino como cajas de herramientas para accionar y enriquecer nuestra mirada sobre la realidad (en nuestro caso, comunicacional y en red).

Conocer y accionar en red

El pasaje de las audiencias a una red de audiencias (Walsh, 2009) es una de las aristas del pasaje fundamental, de los medios de *broadcasting* masivo a los medios personales. Este giro conceptual es brutal. Seguimos pensando, docentes y alumnos, en medios como *broadcast*. Esto se vio reflejado en el uso de la red como medio unidireccional por parte de los grupos, y la consiguiente sensación de fracaso («x herramienta no me funcionó»). Pero la herramienta necesita de una red, una red que no está dada y que tenemos que construir. Y nada nos asegura que una vez que la armemos muchas de las propiedades de la red permanezcan ocultas desde la simple observación (Watts, 2006). En algunos casos quizás ya tenemos una red formada, en cuyo caso nos dará la ilusión de funcionar más como medio. Pero es una ilusión. En breve: intentamos forzar a nuevas herramientas para que funcionen como las pasadas. Y todavía tenemos mucho para avanzar para poder entender y accionar con la comunicación en red. Debemos desnaturalizar también nuestro armado de redes en entornos mediados por computadoras.

Desafiar la idea de la «viralización»

Aunque nunca terminemos de admitirlo, el alcance de nuestras predicciones es limitadísimo. Lo improbable termina asomando su cabeza e impactando en lo que hacemos. Aunque las lecciones del Cisne Negro siempre son aleccionadoras (Taleb, 2008), parece que no podemos dejar de pensar que el mundo es racional y que, si seguimos algunos pasos preestablecidos, podremos obtener resultados determinados. Ya Jenkins y compañía alertaron sobre los peligros de extrapolar términos extraídos de disciplinas biológicas (*memes*, virus) para hablar de comunicación humana (Jenkins, Xiaochang; Krauskopf; Green; 2009). Abundan en la web recetas para construir un *hit* viral. El marketing adoraría que existan. Muchos de los proyectos parecían actuar como si existiera el botón *viralizer*, como si con el solo hecho de poner un mensaje en red estuviéramos, ya, viralizando. Pero una de las características básicas de los virus biológicos es que no sabemos que los estamos portando ni sabemos cuándo los estamos transmitiendo. Cuando se dan en el campo de la cultura, la propagación asume otras características, empujando por un proceso consciente, ya estemos hablando de Susan Boyle o de Google. Podemos reconstruirlos *a posteriori*, pero como buenos cisnes negros, no podemos predecir su aparición.

Emergencias y pendientes, del *pensar con imágenes* al *pensar con proyectos*

La dispersión de proyectos, tanto temática como de enfoques, sobrevoló los dos cuatrimestres. Devenida en incubadora de proyectos, la dinámica interna de la cátedra acusó recibo. El Proyecto Facebook con su abordaje por dimensiones, parecía un mundo preciso y ordenado, en el cual la teoría y cierto canon grupal de autores estaban presentes. En Rediseñar, en cambio, esa amplitud de propuestas y enfoques, alentadas de alguna manera por una propuesta de trabajo amplia, se dio el lugar para la aparición de emergentes deseados pero inesperados. El *empoderamiento* y la creatividad más allá de los caminos de la palabra.

Uno de los desafíos que marcó al Proyecto Facebook y que se mantuvo presente en Rediseñar fue pensar con imágenes. Y este año surgieron muchos casos en ese sentido, profundizando lo que habíamos logrado. Pero la creación de proyectos, para muchos alumnos su primer proyecto comunicacional, fue el núcleo que lo atravesó todo. Para alumnos acostumbrados a consumir proyectos de otros, fue desafiante ser actores. Del *pensar con imágenes* al *pensar con proyectos*. Y, no menor, fue tener que presentarlo ante sus pares. Lo que condujo, inevitablemente a conformar nuevas redes. Como cátedra, significó alejarnos quizás, como nunca antes, del *orden explicador* y mutar en algo más indefinido. Como sea, esto es solo una foto estática. Todo está en movimiento y en cambio constante.

Capítulo 3

Rediseñar como Aula 2.0

Ignacio Uman
Carolina Venesio
Lucas Delgado

Hágalo usted mismo	30
Sin miedo a no saber	32
Aula expandida	33
Casos de las comisiones	36
A modo de (in)conclusión	42



<http://bit.ly/eWQDRT>.

Hoy es imposible enseñar sin poner el acento en la inteligencia emocional. El docente dejó de ser un experto transmisor de conocimientos y el aula se expande. Se abandona el espacio presencial como única instancia de aprendizaje y seguimiento. *Blogs, wikis, Twitter, Facebook, tags, newsletters* y demás herramientas al servicio de proyectos pedagógicos. Como integrar un aula con un «#».

Hágalo usted mismo

Sin lugar a dudas, la educación tradicional atraviesa un momento de crisis al intentar adecuarse a las múltiples transformaciones del mundo actual, cada vez más dinámico, vertiginoso e incierto. Según varios referentes en la materia, es evidente que los estudiantes de hoy serán formados, en su mayoría, para actividades que aún no existen. Pero la educación actual no los prepara para trabajar en la incertidumbre, ni propicia la innovación y creatividad que les permitirá hacer frente a un futuro profesional desconocido y por construir (Robinson, 2006; Knobel & Lankshear, 2007; Jenkins, 2008).

Ken Robinson argumenta que los chicos que entran a la escuela hoy se estarán retirando en el año 2065, pero los educadores –a pesar de todo su conocimiento– no tienen idea de cómo será el mundo dentro de cinco años y –a pesar de no saberlo– se supone que los educan para actuar en ese mundo (Robinson, 2006).

Hoy es imposible enseñar sin poner el acento en la inteligencia emocional, entendida como «la capacidad de aprender a aprender» o de generar vínculos con los estudiantes y compartir con ellos experiencias significativas. En su obra *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Joan Ferres explica que un buen docente del siglo XXI debe contar con capacidades comunicativas superlativas, que le permitirán competir con la oferta creciente de estímulos y de potenciación del deseo, propugnada por el sistema de medios de comunicación (Ferres, 2008).

En ese marco, el Proyecto Rediseñar buscó ser una propuesta pedagógica disruptiva. Para ello, trabajó sobre la redefinición del espacio del aula como dispositivo, las plataformas y redes de interacción útiles para los alumnos, la convergencia mediática y la cultura de la participación y, especialmente, los paradigmas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de la Cátedra de Procesamiento de Datos implicó nuevos e importantes desafíos tanto para el cuerpo docente como para los alumnos. Por un lado, el educador se embarcó en la tarea de abandonar el monopolio de la palabra, mientras que, por otro lado, los alumnos tuvieron que cambiar su postura frente a una clase que exigía mucho más que escuchar, tomar apuntes y opinar en escasas oportunidades.

Ambas partes trabajaron en un ámbito de colaboración en el que todo conocimiento fue potencialmente útil para producir durante la cursada. Entonces, el aula abandonó el discurso unilineal (monólogo) de transmisión de saberes para convertirse en un espacio de transacción multidimensional, en el que (no) docentes y (no) alumnos pusieron en juego sus competencias y saberes, enriqueciendo el proceso. La materia se nutrió de experiencias diversas que posibilitaron la apertura de las puertas de la incertidumbre, motor de la innovación y la creatividad para hacer frente a lo que vendrá.

Siguiendo la tesis del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière, que señala que «la única función del docente es que el alumno aprenda por sí mismo usando su propia tecnología», la cátedra generó movimientos «contraeducativos» o usos Edupunk. Esos usos se encuentran inspirados en el principio de *hágalo usted mismo*, donde las propias producciones e hipótesis de investigación están plenamente en manos de los estudiantes (Groom y Lamb, 2009).

En el Proyecto Rediseñar –al igual que en la experiencia del Proyecto Facebook que hizo eclosión en 2009– el docente dejó de ser un experto transmisor de conocimientos. Se transformó en un facilitador, un guía, alguien que puede reconocer y valorar fortalezas en el entorno de aprendizaje e ir marcando los errores para corregir el rumbo. En síntesis, se pusieron en juego nuevas experiencias, competencias e inteligencias para generar conocimientos sin par, basados en la colaboración y el protagonismo del alumno.

Rediseñar capitalizó lo que Howard Gardner denomina «inteligencias múltiples», una teoría que reconoce en el individuo otro tipo de capacidades más allá de la lingüística o la lógico-matemática y que asume que la educación del futuro no solo debería centrarse en este tipo de individuo y ayudarlo a desarrollar todas sus inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, interpersonal e intrapersonal), sino que debería comprender que existen diferentes maneras de combinar y utilizar estas inteligencias para crear algo absolutamente novedoso (Gardner, 2008).

Sin miedo a no saber

El docente del siglo XXI admite no tener todas las respuestas. Su desconocimiento se vuelve un estímulo, formulando preguntas que busca responder en conjunto con sus estudiantes. Al abandonar la certeza, opera en el campo de la incertidumbre y se posiciona como un agente de cambio. Es más, convierte el aula en un entorno de libertad que posibilita la participación e intervención.

De esa forma, el docente deja hacer. Abre la puerta a nuevas ideas que arrojen un poco de luz frente a la incertidumbre, invita a la creatividad e innovación, y persigue –como finalidad– la emergencia de una inteligencia colectiva en el aula. Es un (no) docente que aprende de sus (no) alumnos y entre todos construyen el aprendizaje y generan nuevos saberes más acordes al desorden digital del siglo XXI (Piscitelli, 2010).

Sin embargo, su intención no es que la clase se convierta en un taller de herramientas teóricas, digitales o audiovisuales, sino más bien en un laboratorio de ideas en el que el (no) docente busque permanentemente la producción, la participación y el aprendizaje distribuido. El desafío no es técnico sino cultural (Groom y Lamb, 2009).

Más que el conocimiento acumulativo o la asimilación de textos, priman en mayor medida el filtrado de información, la simulación, el juego, el *storytelling*, el *mash up* o *remix* y –fundamentalmente– la experimentación.

El modelo fuertemente centralizado en el saber del educador y en la escasez de saberes (en cuanto considera textos y autores que develarían el conocimiento por excelencia) se reconvierte en un modelo distribuido, incluyendo a los estudiantes como partícipes y co-constructores de ese aprendizaje compartido. Se trata de un esquema basado en la abundancia, que genera excedentes permanentes, tanto cognitivos (de inteligencia y nuevas competencias), creativos (de ideas transformadoras), sociales y de participación (donde el aula es una aula en red) (Reig, 2010).

Para resultar efectivo, el aprendizaje en red necesita de la asociación y la conexión con el otro. «Vincularse para aprender» parece ser la pauta que conectó al Proyecto. Hacia ese camino apuntó el diseño del aula, que propició Rediseñar.

Aula expandida

Más allá del espacio presencial

La creatividad y la colaboración exceden los límites físicos de la arquitectura del aula y requieren de nuevas formas de conexión e interacción que sobrepasen las barreras de la infraestructura universitaria. Ese escenario es propiciado por las plataformas virtuales y la web social, donde entran en juego los enlaces entre comisiones, estudiantes y proyectos.

Así, la clase presencial se convierte en un espacio participativo y la virtualidad extiende el alcance de la cursada. Pero también aumenta las exigencias de los (no) docentes y (no) alumnos.

Durante este proceso, el tiempo se diluye y rompe los límites de la enseñanza convencional, porque va más allá de la carga horaria asignada a la materia en el programa académico. La virtualidad pasa a ser una instancia clave para el desarrollo y avance de la cursada, la búsqueda de respuestas y la colaboración. Herramientas y plataformas como el *blog* de la cátedra, la Wiki, los grupos en Facebook, canales en Youtube, *hashtags* en Twitter y presentaciones en Slideshare, suponen un «más allá» de la relación cara a cara entre los protagonistas del proyecto.

El aula expandida es más un laboratorio (Matsuura, 2005) que una clase, es una manera de aprovechar la Web 2.0 y los *social media*, para generar conocimiento sin restricciones geográficas y temporales.

No obstante, esta autonomía del estudiante no implica prescindir de un profesor. Darle más independencia y libertad de acción al primero no vuelve obsoleto el rol del segundo, dado que su trabajo se multiplica y el nivel de compromiso aumenta. En este sentido, sigue existiendo un *aquí y ahora* entre el docente, quien ofrece guías para la acción, y el estudiante, quien intenta seguir dichas guías en un entorno de aprendizaje.

Desde Rediseñar se dinamizaron las coordenadas espacio-temporales del aula, se potenció y expandió el ámbito presencial de las clases hacia el entorno de los *social media* y, afortunadamente, se generó un lugar de encuentro abierto las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Así, el proyecto se volvió un espacio de convergencia en sí mismo (Pearson, 2010).

Bajo la consigna de sumergirse en las herramientas digitales aplicadas al diseño de prototipos de persuasión interpersonal masiva (Fogg, 2009), los (no) alumnos debieron aprender y apropiarse de la tecnología de un modo diferente al que lo hacen los usuarios comunes y corrientes. En algunos casos esto significó iniciar un proceso de desaprendizaje de la herramienta misma, para lograr innovar en su uso o generar acciones

disruptivas que tuvieran como objetivo la generación de una comunidad afín a su proyecto.

De esta manera, se diseñaron actividades creativas y críticas en el aula para comunicar nuevas ideas mediante herramientas provistas por la Web 2.0 (composición de texto e imagen, composición de audio y video, posproducción, *mash up*, fotomontajes, intervenciones en tiempo real, diseño de aplicaciones virales, videos virales, etc.). Estas actividades permitieron una mayor interacción y participación en el entorno áulico, produciendo algo completamente novedoso mediante la gramática de las redes (Lara, 2010).

La cátedra continuó con el camino iniciado con el Proyecto Facebook, en el que se propuso dejar de enunciar que el mundo estaba cambiando; dejó de hablar de lo que hacían los otros para pasar a tener una producción propia. Los (no) alumnos entraron al campo de la persuasión interpersonal masiva, intervinieron el aula y crearon comunidades utilizando medios *online* y dispositivos analógicos fusionados conceptualmente a las estrategias digitales. Así, se corroboró aquella idea de que lo virtual no es lo opuesto a lo real, sino una de sus manifestaciones. Lo virtual es, sin dudas, un vector más de realidad (Lévy, 1999).

Plataformas para la acción y el seguimiento

Para impulsar las estrategias diseñadas en base a las demandas de sus proyectos, los protagonistas de Rediseñar adecuaron el uso de las herramientas de los *social media* a los objetivos que se propusieron durante la cursada. Estas herramientas no solo fueron un medio para desarrollar sus iniciativas/prototipos, sino que se convirtieron en plataformas que ampliaron la comunicación con el equipo de (no) docentes y con la cátedra en su conjunto. La interacción se potenció, el espacio del aula creció y dio lugar a mayor conexión e integración entre el colectivo del Proyecto Rediseñar.

En el proyecto convivieron lo *offline* y lo *online*, porque se trató de una red convergente que conectó no solo los trabajos de los (no) alumnos, sino que también extendió el proceso «presencial» de enseñanza-aprendizaje. Esta situación, no habitual para el desarrollo de una materia universitaria, favoreció la apropiación de los recursos ofrecidos por los diversos servicios web y por las redes sociales. (No) docentes y (no) alumnos, produjeron, colaboraron y aprendieron, aprovechando las posibilidades que ofrecen *blogs*, *wikis*, Facebook, Twitter, Youtube, Vimeo, Slideshare, Netvibes, *microblogging*, y *newsletters*, entre otros.

Una de las plataformas que buscó centralizar la participación fue el *blog* de la cátedra –<http://bit.ly/s3kR>–, que funcionó como registro de las clases teóricas propiamente dichas y de aquellas en las que los grupos presentaron los avances de sus proyectos. Se construyó así un espacio abierto al debate, donde los (no) alumnos podían opinar, dia-

logar, recomendar y criticar mediante comentarios, aunque no necesariamente se usara de esa manera. Comentar en cada publicación era, además de una instancia que permitía sumar opiniones, sugerencias y puntos de vista, un requisito mínimo para aprobar la materia.

Mirar, aprender, difundir, inspirar e inspirarse, innovar, copiar, mejorar, *remixar*, hacer clic, sumarse a otros proyectos, aportar, pedir ayuda, anticipar necesidades, compartir, colaborar, producir, elogiar, criticar y sugerir, fueron algunas de las cosas que permitió la utilización de la Web 2.0 y las redes sociales en el contexto de la materia.

Los *tags* fueron un elemento clave a la hora de realizar el seguimiento de las producciones de los grupos, en las diferentes plataformas *online* a disposición. Todas las producciones generadas durante el proyecto fueron marcadas con una etiqueta particular, tanto para ser identificadas en el marco de cada comisión (#d11 #d10 #j16, etc.) como de forma general dentro del Proyecto Rediseñar (#Redisenar2010). Todo lo producido pudo ser rastreado, redirigido y transformado en un *newsletter* diario que la cátedra enviaba por correo electrónico a los suscriptores –(no) docentes, listas de (no) alumnos y público en general interesado en el proyecto–, mediante el uso del *software* Pipes de Yahoo.

El etiquetado y la identificación de los términos utilizados que categorizaban los comentarios, videos, publicaciones en *blogs* o presentaciones con diapositivas, contribuyó a formar un entorno de actualización en tiempo real. La plataforma que permitió la visualización de esa gran cantidad de datos fue Netvibes. Uno de los beneficios del sitio fue contar con varias pestañas que separaban la producción general, de las de las comisiones e incluso de los proyectos, de forma individual. En el segundo cuatrimestre, la página perdió su dinamismo. En parte fue reemplazada por el *newsletter* que, incluso con algunos inconvenientes operativos, enviaba las últimas novedades del proyecto a las casillas de correo electrónico de los (no) alumnos y (no) docentes, sin necesidad de que tuvieran que entrar específicamente a un sitio para enterarse de lo que iba sucediendo.

Durante el transcurso del año, cada comisión intentó fortalecer sus lazos internos y puso en marcha tácticas como la creación de un *hashtag* particular para ser identificado en Twitter y otros *social media*, o bien, la apertura de grupos en Facebook que incluyeran a los integrantes de la comisión. La apuesta se renovó en el segundo cuatrimestre, cuando la cátedra inauguró la página de Facebook Rediseñar2010, con la intención de que funcionara como un espacio más de interacción. Entre los factores que jugaron en contra de la propuesta se encuentran las políticas de publicación de las *Fan pages* de la red social. Los comentarios y enlaces que los integrantes publican en el sitio no se muestran en el Inicio, de manera que su visibilidad es reducida y requiere que el usuario ingrese periódicamente para conocer las novedades que no hayan sido publicadas por el administrador de la página.

Dentro del espectro de herramientas utilizadas para la comunicación externa e interna de la cátedra, una de las más eficientes fue la lista de correos electrónicos. Por un lado, cada comisión contó con una propia para enviar noticias y consultas internas, o resolver cuestiones logísticas. Por su parte, el colectivo contaba con la lista *DatosUba* utilizada para la comunicación del equipo docente, y en ocasiones incluía a especialistas y roles emergentes, en línea con las diferentes actividades realizadas durante el año (Jornadas Edupunk de Rosario y Buenos Aires, Seminario ¿El paréntesis de Gutenberg? y curso *online* Reinventate 2.0).

Una de las herramientas cuyo potencial no fue explotado en demasía fue la wiki –<http://bit.ly/aVQUUD5>–, un sitio de autoría colectiva gestado con la intención de seguir y documentar el avance de Rediseñar. En un principio fue utilizado como una tienda de recursos, donde todos podían compartir y aprovechar videos, textos, tutoriales, noticias y presentaciones. Asimismo, cada comisión, tanto del primer como del segundo cuatrimestre, tenía asignada una página donde le era posible publicar los contenidos, debates e inquietudes de cada clase.

El flujo de información que podía encontrarse en el sitio fue disminuyendo a lo largo del año. Durante el primer cuatrimestre la documentación fue más detallada y su actualización se producía con antelación al dictado de las clases, pero no con un criterio unificado. En el segundo cuatrimestre, la pérdida de continuidad y la falta de resultados concretos, hizo que esta herramienta no prosperara en tanto fuente de información para un análisis posterior de Rediseñar, como sí sucedió en el caso del curso Reinventate 2.0, que podrá leerse más adelante.

Casos de las comisiones

Blogs, grupos, páginas y perfiles

Así como la cátedra tuvo y tiene a su disposición diversas plataformas para la interacción y la difusión del Proyecto Rediseñar, los grupos de cada comisión emplearon sus propias redes. No todos utilizaron las mismas, ni lo hicieron de manera uniforme. Las distintas opciones adoptadas requirieron una estrategia particular para sacarle provecho, en tanto que se fueron adecuando a las demandas de cada trabajo específico y, al mismo tiempo, mostraron limitaciones y desafíos a superar.

Por ejemplo, durante el primer cuatrimestre el grupo Pizarrón 2.0 –<http://bit.ly/aopL3D>– usó su *blog* para documentar experiencias y reflexionar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación, específicamente con videoentrevistas a alumnos de escuelas de nivel primario. Allí describían sus avances y publicaban sus producciones. En el cuatrimestre siguiente, *Tu sangre quiere moverse* –<http://bit.ly/deqCFN>– empleó un Wordpress de un modo similar, es decir, como un es-

pacio de centralización de información relevante para el proyecto. En este caso, el contenido se basó en recomendaciones e información sobre los lugares en los que se puede donar sangre.

En repetidas ocasiones, los grupos que recurrieron a *blogs* manifestaron que más allá de contar con un portal web exclusivo, gratuito y personalizable para su proyecto, un factor que jugaba en contra era su reducida visibilidad en los motores de búsqueda. Por esa razón, se apropiaron de una estrategia multiplataforma que incluyó a Facebook y Twitter como herramientas de difusión, expansión y viralización, a fin de redirigir a los usuarios de esas redes hacia el *blog*.

A diferencia de los *blogs*, Facebook facilitó la búsqueda de los proyectos, tanto dentro como fuera de la red social. Esto se vio reflejado en comentarios, los *Me gusta*, enlaces y publicaciones. Si bien los *blogs* permiten dejar comentarios o agregar aplicaciones para enriquecer la plataforma y hacerla más interactiva, la participación está fuertemente limitada por la configuración del sitio (en algunos casos quienes no estén registrados como usuarios no pueden comentar en las entradas publicadas). Ambos factores, la poca visibilidad y escasa participación, hicieron que Twitter y Facebook fueran las dos plataformas favoritas para el desarrollo de proyectos.

Algunas de las alternativas que ofrece Facebook para generar espacios de interacción y prototipos de persuasión interpersonal son los grupos, páginas y perfiles. En el primer caso, se trata de sitios para comunidades particulares, unidas por intereses o temas en común, donde los integrantes comparten información, enlaces e interactúan entre ellos. Los proyectos *No te comas cualquiera* –<http://on.fb.me/dSIU5c>– y *Mochileros 2.0* –<http://on.fb.me/dTtRB>–, utilizaron grupos para convocar a personas interesadas en la comida sana y los viajes, respectivamente. Sin embargo, ambos se encontraron con la misma dificultad: poca visibilidad.

Las actividades realizadas dentro del grupo no se mostraban en la página de inicio de los perfiles de sus integrantes, ni en sus muros. De esa forma, era difícil que otras personas se enteraran de la existencia de ese grupo si no era promovido por los propios administradores o miembros. Fue así que ambos viraron su estrategia hacia otros rumbos. *No te comas cualquiera* optó por abrir una página (*ex fan pages*), mientras que *Mochileros 2.0* creó el usuario *Mochileros Federales*, para buscar gente interesada en los viajes a través de una identidad colectiva. La nueva propuesta trajo consigo nuevas limitaciones.

Para dar cuenta de cómo el uso de las herramientas puede variar de un proyecto a otro y cómo la arquitectura de un sitio como Facebook influye en el diseño de un prototipo de interacción interpersonal, podría mencionarse a otro equipo que trató la temática de viajes. El proyecto *Para viajar* –<http://on.fb.me/diCUIX>– apostó por el uso de una página. Esta aplicación habilitaba a todos los usuarios que hicieran clic en el botón *Me gusta*

a subir fotos, videos, enlaces y comentar en el muro. La idea fue que en conjunto aportaran información de interés para los demás miembros, sin necesidad que los administradores mediaran en el asunto.

La ventaja es que una página de Facebook ofrece a los creadores un registro estadístico de los diferentes tipos de participantes y publicaciones del sitio. Esos datos, si son analizados con cierto detalle, pueden ayudar a conocer el tipo de usuario y los contenidos más populares que aparecieron y rediseñar una estrategia de comunicación más eficiente.

A diferencia del grupo la visibilidad de una página es mayor, pero sigue siendo reducida si se la compara con la de un perfil personal. Por ejemplo, las publicaciones de los creadores de Para Viajar se mostraban en la pantalla inicio de los usuarios adheridos a dicha página. Pero esto no sucedía si otro integrante (no creador) publicaba contenidos. La visualización resultaba asimétrica.

Una página también está limitada en los anuncios directos que puede enviar a sus seguidores, porque los correos que envía llegan a un apartado específico dentro del servicio de mensajería privada de la red social, el cual no es frecuentemente visitado por los usuarios. La única forma de enterarse de todo lo que sucede en una página es entrar periódicamente y recorrer las últimas publicaciones.

La otra posibilidad, y la más utilizada en Facebook, es la creación de perfiles personales. Durante el primer cuatrimestre, el grupo Movimiento por la Independencia de Villa del Parque gestó un personaje ficticio: Roque Parque –<http://on.fb.me/cUvBdv>–, un General que pretendía sumar adherentes a su revolución. A fin de otorgarle credibilidad al personaje, le crearon un perfil para contactarse con sus reclutas de forma directa. En el segundo cuatrimestre, el grupo Adolfo Burdié –<http://on.fb.me/abGQWu>–, hizo lo mismo. Pero, en este caso, dieron vida a una versión exagerada del estereotipo del estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Adolfo Burdié buscó indagar acerca de la potencialidad del humor como viralizador en los *social media*, mezclando en sus mensajes las lecturas frecuentes de los estudiantes de Comunicación, con elementos de la vida cotidiana y académica, y con una narrativa orientada a la identificación entre el personaje y las audiencias. Pero además de un perfil propio, Burdié recurrió a videos que eran publicados en YouTube y luego replicados en Twitter y Facebook. Su primera producción, «Militando con Fito», superó las 2.500 reproducciones e instaló al personaje como un referente en determinadas temáticas vinculadas a la Facultad de Ciencias Sociales.

Un caso interesante del uso de perfiles fue el que se puso en práctica en el trabajo Agua Aceite. Su objetivo era concientizar acerca de la importancia del reciclado del aceite

para producir biodiesel y propiciar el cuidado del agua. Para no encarar la problemática directamente, optaron por inventar una novela, un romance entre Agua Tónica –<http://on.fb.me/fg8kc9>– y Aceite de Oliva –<http://on.fb.me/flIQRM>–: dos protagonistas de un amor prohibido que los usuarios debían impedir por el bien del planeta. La historia tuvo diferentes soportes. Pero una gran parte de los hechos sucedieron en los de ambos personajes y en los de otros grupos y protagonistas de Rediseñar que, a través de Facebook, intervinieron en la trama de la novela.

A pesar de las ventajas que ofrece la creación de perfiles, las condiciones de uso de Facebook establecen que cada perfil debe coincidir con una persona real, no ficticia. Para los proyectos Por un día M, Argentina solidaria y Las Marujitas, haber ignorado esta limitación implicó el cierre de sus perfiles y los obligó a rediseñar su comunidad. Estos casos, al igual que el resto de las limitaciones antes señaladas, ponen en evidencia que el uso de una plataforma admite elementos creativos, siempre y cuando se adapten a las reglas de uso y barreras tecnológicas (arquitectura) programadas por los creadores de la red social.

Aunque se trata de uno de los sitios más populares de la web en Argentina, muy pocos proyectos eligieron a Taringa como alternativa. Oíd mortales, un grupo del primer cuatrimestre dedicado a crear y compartir literatura *online*, pensó que la plataforma les permitiría crear una fuerte comunidad virtual. Porque, si bien en Taringa los usuarios tendían a comportarse de otra manera respecto a Facebook o Twitter, los integrantes de Oíd mortales consideraron que esos usuarios tenían un potencial cultural importante para su proyecto. Una de las ventajas era que esas personas ya tenían incorporado el ejercicio de descargar contenido y subir material propio, lo cual era fundamental para su propuesta.

Como principales beneficios Oíd mortales pudo generar una interfaz con su diseño y estética y compartir la experiencia de escuchar audiolibros, en un primer momento, y webpoems, más adelante. La respuesta no fue masiva pero sí muy interactiva. Más allá de la cantidad de seguidores y descargas, las integrantes del equipo destacaron la fidelidad de sus seguidores. También lograron que la comunidad no solo escuchara las producciones sino que se transformara en una audiencia participativa.

Un último caso, que basó gran parte de su estrategia en lo audiovisual, fue Ensambla2.0, iniciativa musical colectiva y amateur, que invitó a músicos o no músicos a grabarse interpretando un tema con diferentes instrumentos, cantando y experimentando. Luego, todas las tomas se fusionaban en un mismo video clip que reunía a una orquesta de desconocidos, ensamblados en una misma canción. Se trató de un novedoso ejemplo de *mashup*, remix y montaje colectivo que excedió a la propuesta musical en sí misma. Incluso la iniciativa fue más allá del uso de las plataformas *online* y logró un encuentro presencial, basado en la interpretación del tema *Blitzkrieg Bop*, de los Ramones.

La multiplicidad de plataformas, herramientas y usos que se observaron a lo largo de Rediseñar son demasiado variados para ser descriptos en este capítulo. Estos son solo algunos casos de relevancia que, en numerosas oportunidades, rompieron con los esquemas previstos.

Cabe mencionar que aplicaciones como Google Maps o Floc (software de geolocalización con mapas digitales) fueron utilizadas para complementar la estrategia de visualización de lugares de interés o de información geográfica de algunos proyectos específicos, principalmente durante el segundo cuatrimestre. Se destacaron los que ubicaban lugares accesibles para sillas de ruedas, centros habilitados para donar sangre, comedores y centros comunitarios, lugares en los que se recibe aceite vegetal usado para reciclar, bicicleterías de Buenos Aires, y muchos otros con datos útiles para ciudadanos y viajeros.

La experiencia del *hashtag*

Al no proporcionar una manera simple de publicar mensajes en grupos o añadir datos extras, la comunidad de Twitter utiliza los populares *tags* –etiquetas– para incluir *tweets* –mensajes de 140 caracteres– en una categoría determinada. Este sistema se basa en el uso del símbolo del numeral (#) antecediendo a una palabra elegida.

El uso extendido de este recurso es visible en los buscadores, ya sean propios del sitio o generales como Google, y eso permite que se puedan encontrar las publicaciones de todos aquellos que utilicen esta referencia específica.

En líneas generales, seguir una etiqueta permite saber lo que se hace/dice dentro de un contexto particular: la cátedra, las clases, las comisiones. Pero esa clara identificación puede mutar en un espacio de colaboración en el que la información se dinamiza, se conectan datos, se articulan contenidos y se relacionan personas con intereses comunes. Todos comienzan a trabajar bajo el concepto de folksonomía, es decir, categorizan, indexando social y colaborativamente los mensajes para incluirlos en el proyecto.

#Rediseñar2010 fue la referencia que utilizaron todos los participantes de la cátedra para unificar las producciones de su *blog*, perfil, página, grupo, usuario en Twitter, jerga, objetivo, intervención presencial u *online*. Los mensajes se dispersaban en un gran universo caótico, con límites difuminados: la web. Y a medida que aumentaba la participación, los prototipos de persuasión interpersonal se diversificaban cada vez más y ampliaban el campo de acción sobre el cual trabajaban.

Pero al no contar con una política de uso específica, los diferentes proyectos tomaron este recurso de diversas maneras. Algunos utilizaron *hashtags* existentes, como #fsoc, para tener mayor visibilidad dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales de la

UBA, o crearon sus propias etiquetas para reforzar su identidad en la red, como es el caso de #retuttea.

Una forma de potenciar el uso de las etiquetas a favor de una determinada iniciativa fue la que implementó Crónicas (Sin)Vergüenzas. El equipo utilizó el *software* Tweet-Deck para visualizar diferentes *hashtags*, tales como #confieso, #yoconfieso, #megustayque, #madrugadadeconfesiones, para luego proponer el uso de #megustaymelabanco. Asimismo, esa estrategia permitió identificar «casos con potencial» a los que se los invitaba a tener mayor participación, compartir fotos o entrar a su *blog* y a Facebook.

La red de *microblogging* y la etiqueta se convirtieron en un aula virtual que continúa enriqueciéndose en un ámbito colaborativo de relación con el otro. No obstante, la idea de la Web 2.0, en tanto espacio de conversación, no se verificó plenamente en el uso habitual que se hizo del *hashtag* del proyecto, caracterizado por la multiplicidad de emisores y replicadores de información.

Uno de los ejemplos emblemáticos de que este recurso no estuvo vinculado al diálogo o debate, es el uso de #FF (*Follow Friday*). Con esta etiqueta, todos los viernes los usuarios de Twitter recomiendan a otros a quiénes seguir. La velocidad de actualización de esta etiqueta hace que sea imposible registrar si uno es mencionado o no. Sin embargo, si un usuario realizó una buena campaña de acción en la red de *microblogging*, es posible que algún nodo clave, en lo que a replicación de información refiere, lo incluya en sus sugerencias. Apelar a ese tipo de estrategias, o bien al *retweet* (RT), es una forma de llegar a la mayor cantidad de personas y aumentar la visibilidad.

Gracias al uso de este recurso, Pizarrón 2.0 entró en conversación con Rosa María Torres (@rosamariatorres), ex Ministra de Educación de Ecuador, quien replicó y compartió información relacionada con el tema de la alfabetización digital. En el segundo cuatrimestre, Retuttea y Tu sangre quiere moverse solicitaron y obtuvieron que el periodista Federico Wiemeyer (@Wiemeyer) y el basquetbolista Fabricio Oberto (@obricio7) retuitearan sus mensajes.

A su vez, el #FF sirvió para estrechar vínculos entre los diferentes proyectos, y los participantes de la cátedra, ya sea a través de menciones a los usuarios con la etiqueta correspondiente, o bien ampliando el motivo de la sugerencia. Por ejemplo, en este mensaje @Giyuela escribió:

#FF a @retuttea que tiene la posta en catarsis, @aguaceite te enseña a cuidar el agua, @laotraforma de aprender historia @redisenar2010 #d11.

De esta manera, se agregó información sobre la temática de cada proyecto para que los interesados puedan seguirlos en Twitter.

A modo de (in)conclusión

Los objetivos planteados por el Proyecto Rediseñar fueron ambiciosos, en el sentido de esperar ideas originales, altamente viralizables y producciones que —estética y audiovisualmente— superaran el mínimo cumplimiento de los (no) alumnos para la aprobación de la materia. No todos los grupos encararon el trabajo de la misma forma y los significados que, para cada grupo, adquirió el proyecto resultaron diferentes en función de sus expectativas, intereses, inquietudes y —en definitiva— su experiencia vivida.

No fue sencillo para los (no) alumnos salir de la pasividad y la zona de «confort» que, según sus propios testimonios, ocupaban previamente en aquellas materias con una metodología tradicional (en ese caso solo debían estar atentos a la exposición magistral del docente; tomar apuntes; intervenir tibiamente en la clase pero sin levantarse de la silla; asimilar autores, textos y conceptos y reproducirlos en exámenes parciales/finales).

Muchas veces los (no) alumnos plantearon a los (no) docentes dudas sobre el rumbo concreto de los trabajos. Porque muchos de los (no) alumnos suponían que aprobar o ser «aplaudidos» dependía de que los proyectos fueran exitosos en términos cuantitativos (o de que fueran más o menos «entretenidos» o «virales») y no de las estrategias desarrolladas en el proyecto y de la capacidad de autoevaluarlas/rediseñarlas, si fuese necesario.

Algunos grupos utilizaron los nuevos medios como un mero soporte para difundir información, si se quiere atados a la comunicación 1.0 y al paradigma *broadcasting*. En su acercamiento a las tecnologías primaba mucho más la transferencia que la transacción de conocimiento. Estos equipos encontraron dificultades y debieron rediseñar sus estrategias para volverse más distribuidos y expandirse en las redes.

Sin embargo, con el correr del cuatrimestre se apreciaron ejemplos de ideas innovadoras y radicales, de proyectos sumamente ricos, a nivel persuasivo y narrativo (Pizarrón 2.0, Ensambla2.0, Oíd mortales, Retutteá, Mouse Asesino, Tu sangre quiere moverse, La otra forma de la historia, Abuelos Pop, Los Rastris, Nico Volt, entre otros). En esos proyectos cada pequeño interés o aporte de un grupo se volvía el principal insumo colaborativo para la clase.

Asimismo, los talleres de diseño crítico (tema que será desarrollado más adelante) fueron una actividad por demás interesante, que permitió a los (no) alumnos jugar con ideas: abordar lo impensado para llegar a la innovación y huir del pensamiento cotidiano y unidimensional para pasar al pensamiento complejo, consistente en el diseño de prototipos y objetivos críticos funcionales a sus proyectos.

Estos talleres se vieron complementados por experiencias de producción y composición audiovisual (iniciadas por el comando audiovisual de (no) docentes G8) que sirvieron de guía e inspiración a los (no) alumnos para crear libremente, pensando en imágenes.

Lo importante: los (no) alumnos le perdieron el miedo a lo icónico. Tal es así que algunos grupos se animaron al *stop motion* (Nico Volt y EnREDadera) y otros al *rip, mix & burn* (Crónicas (Sin)Vergüenzas, La ContraTapa y Agua Aceite).

Muchos de los trabajos mencionados fueron expuestos luego en las clases teóricas, convirtiéndose en casos de análisis y modelos productivos para el resto del curso (Ensambla2.0, Pizarrón 2.0, Nico Volt, Oíd mortales, La ContraTapa, Retutteá y Proyecto Magritte). El hecho es que los grupos redoblaron la apuesta, creando nuevos recursos, diseñando otros prototipos e investigando técnicas expresivas en sus propios talleres audiovisuales.

Pero apareció un claro problema respecto a la coherencia global de los contenidos, cuando la cátedra quiso integrar y difundir en mejor medida las producciones de los (no) alumnos. Numerosos equipos no etiquetaron sus trabajos y, al mismo tiempo, emergió un uso más bien ruidoso, abusivo y caótico de los *hashtags* (con *off-topics* y aportes claramente ajenos a Rediseñar).

Wiki y Netvibes podrían haber funcionado como los aglutinadores de las producciones de cada comisión. Sin embargo, su uso, apropiación y difusión fue disminuyendo a lo largo del tiempo. No obstante, el *newsletter* fue una herramienta claramente ordenadora, que creció a pasos agigantados, cuando se buscó filtrar la relevancia de la información publicada y de los comentarios de (no) alumnos sobre el proyecto.

También surgieron obstáculos ante la constante repetición temática de algunos trabajos correspondientes a diferentes comisiones (redundancia que se identificó especialmente en aquellos proyectos donde los usuarios podían reclamar, denunciar, quejarse o simplemente «hacer catarsis»). Estos proyectos debieron ser orientados adecuadamente por el equipo (no) docente, para no solaparse.

A pesar de los límites temáticos que cada comisión debió establecer, la afinidad de contenido entre los proyectos resultó una oportunidad visible para el trabajo intercomisiones: en estos casos pudieron aunar sus estrategias, generar producciones conjuntas e impulsar alianzas para incrementar su visibilidad.

Más allá de las limitaciones y dificultades constatadas, Rediseñar fue un primer acercamiento para unir la acción con la reflexión y el diseño con el análisis, para «aprender haciendo». El proyecto logró conformar una verdadera Aula 2.0, aula que nació bajo el paradigma de la educación expandida, abierta y, fundamentalmente, Edupunk.

Capítulo 4

De lo salvaje a lo posible en el diseño. Exploraciones sobre un método para conceptualizar ideas innovadoras

Mariana Salgado

Introducción	46
Del diseño crítico a los artefactos críticos	47
Descripción de los talleres e implementación del método	48
Análisis de un método	49
Implicaciones	52
Conclusiones	53



<http://bit.ly/cX2ldj>.

El diseñador de concepto hace una especulación de la resolución de una necesidad. Este capítulo describe la experiencia de implementar un método del diseño participativo, llamado artefactos críticos, en talleres con docentes y estudiantes de diseño y comunicación. Analizaremos las posibilidades del método como camino hacia la innovación en la creación de productos y servicios digitales entre grupos transdisciplinarios de usuarios y diseñadores.

Introducción

Durante el año 2010 conduje en Buenos Aires cinco talleres utilizando el método de artefactos críticos. Los participantes de los talleres fueron alumnos de grado, de maestría y docentes de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Argentina de la Empresa. Todos eran diseñadores o comunicadores y contaban con mayor o menor entrenamiento en la ejecución de proyectos. Al tratarse de talleres para la creación de conceptos e ideas nuevas, las habilidades del grupo en cuanto a la concreción de diseño no influenciaron los resultados.

Ahora bien, el diseñador de concepto hace una especulación ideadora de la resolución de un servicio, un producto, un proyecto o una necesidad de futuro. Se lo conoce también como «futurista visual» o «artista del concepto» porque proyecta productos que

no se piensan para la realización inmediata. En realidad muchos de estos conceptos no se concretan sino que son parte del proceso que se necesita para llegar a un diseño posible. Uno de los grupos de diseñadores de conceptos que participó en los talleres estuvo integrado por docentes de la Cátedra de Datos de Alejandro Piscitelli –los irresponsables de la creación de este libro–.

Simon Bowen (2010) propone el método «artefactos críticos» y lo enmarca dentro del espectro de actividades del diseño participativo. Este surge en los años 60 con el objetivo de tener en cuenta la voz de algunas comunidades en Escandinavia para la toma de decisiones en el diseño de sus propios barrios. El diseño participativo usa una serie de métodos para hacer partícipe al usuario en las diferentes fases del proceso de diseño. Durante la exploración inicial y la definición del problema, para ayudar a enfocar las ideas hacia una posible solución. Y durante el desarrollo ayudan a proponer soluciones.

Otros métodos que se utilizan cuando se trabaja desde el marco teórico del diseño participativo son el juego de roles (Buchenau y Fulton Furi, 2000), las sondas culturales (Gaver, Dunne y Pacenti, 1999) o de diseño (Mättelmäki, 2006), las personas (Grudin y Pruitt) y personajes extremos (Djajadinigrat, Gave y Fres, 2000), los talleres contextuales o grupos de enfoque (Hultcrantz e Ibrahim, 2002), los escenarios (Carroll, 1995) y los prototipos (Bleek, Jeenicke y Kliscewski, 2002). En general se usa una selección combinada de estos métodos dependiendo siempre de las habilidades del investigador-diseñador y las necesidades y limitaciones que plantea el proyecto.

La elección del método de artefactos críticos para desarrollar proyectos dentro de esta serie de talleres fue una decisión intuitiva. Coincidió con Bowen (2010) en las implicancias y oportunidades que podía aportar este método para la creación grupal a través de ideas innovadoras (que en los talleres llamamos también salvajes o sacadas), juego de roles e, inclusive, el humor. Muchas de estas propuestas rozan lo ridículo por su grado de innovación.

Del diseño crítico a los artefactos críticos

El método de artefactos críticos está inspirado en el movimiento del diseño crítico. La primera vez que se usó el término fue en el libro *Hertzian Tales* –Cuentos hertzianos–, de Anthony Dunne (1999) quien lo popularizó, junto a su socia Fiona Raby. El diseño crítico usa objetos de diseño para hacer una crítica a la sociedad de consumo. Tanto el objeto –y su uso– como el proceso de diseño incluyen la reflexión sobre los valores y las prácticas de nuestra cultura. El diseño crítico desafía los preconceptos de la audiencia provocando nuevas maneras de pensar al objeto, su uso y contexto.

Otros diseñadores también hacen diseño crítico solo que lo llaman de otra manera. Por ejemplo el premio *The Fun Theory* (Volkswagen, 2009) intenta promover soluciones

divertidas de diseño y, en algunos casos, plantear también una solución o una llamada de atención sobre una problemática social.

Al llamarlo diseño crítico y consolidarlo como una forma de entretenimiento intelectual se logró poner en escena que el diseño no solo sirve para resolver problemas cotidianos, sino que puede también aportar a la reflexión. Los artistas dadaístas, ya en 1916, entendieron que su trabajo podía tener el rol de ser disparador de ideas perturbadoras. Los diseñadores críticos, siguiendo los pasos de estos artistas, muestran al diseño como provocador, inspirador y cuestionador de preconceptos para contribuir al debate sobre el rol de la tecnología en la vida cotidiana.

Simon Bowen presenta la metodología de artefactos críticos –que incluye el diseño crítico– en talleres con usuarios, posibles o reales, de futuros productos o servicios. El diseñador/investigador construye escenarios donde se muestran los diseños. Reúne a un grupo de futuros usuarios y les muestra estos escenarios. De esta manera se abre el debate y se plantean soluciones posibles basadas en la discusión que provocan las ideas innovadoras representadas.

«Los artefactos críticos no se presentaron ante los usuarios con la meta explícita de convertirlos en productos definitivos: habilitaron una conversación acerca de funciones alternativas para la tecnología y acerca de las necesidades de los usuarios en relación con esas funciones, que luego podría usarse como base para el diseño de nuevos conceptos» (Bowen, 2010).

Artefactos críticos es un método que crea escenarios a través de la representación de historias donde se cuenta cómo se usarían estos objetos críticos. Los escenarios construyen historias posibles alrededor de dichos objetos. Entonces, mientras Anthony Dunne y Fiona Raby construyen sus objetos y los presentan en exposiciones, Simon Bowen los representa en escenarios mediante una serie de fotos o historietas. De esta manera los utiliza como medio para generar discusiones entre usuarios potenciales. Este método permite proyectar teniendo en cuenta las reacciones de la gente ante productos o servicios y lo que representa sus usos. A diferencia del diseño crítico, no se trata de usar diseños para generar crítica social o entretenimiento intelectual, sino que es diseño perturbador para pensar en futuros diseños innovadores.

Descripción de los talleres e implementación del método

Los talleres que conduje tuvieron la siguiente estructura: primero una charla de duración variable (30, 40 minutos) donde se presentaba el diseño crítico y el método de artefactos críticos (Salgado, 2010), seguido por una tormenta de ideas (*brainstorming*) (Jones, 1992) que guiaba la creación de estos artefactos críticos en grupos de tres, cuatro o cinco personas.

Usando el método de tormenta de ideas cada integrante del grupo tenía que elaborar, durante 10 minutos, propuestas salvajes, sacadas, locas para el diseño de productos o servicios. Cada propuesta debía estar representada en un gráfico o imagen esquemática en un papel A4, una idea por hoja con título incluido. Los participantes no podían criticarse a sí mismos ni mirar el trabajo de los otros integrantes del grupo durante ese tiempo. Tenían que hacer la mayor cantidad de propuestas posibles. Después se presentaban las alternativas al grupo, se discutía hasta elegir la que representara mejor una idea de diseño crítico. Luego se desarrolla entre todos la idea elegida, aportando detalles de uso o funcionamiento que ayuden a describirla. En algunos casos los grupos tomaron dos ideas para continuar.

Como fase final del taller cada grupo presenta sus propuestas. Los participantes, tanto los del grupo que presenta como los demás, se dividen en roles que defienden o atacan el concepto de diseño desde su propia perspectiva. Como conclusión el grupo que presentó el diseño crítico expone observaciones generales y críticas que le permitirán delinear dicho objeto o servicio como un concepto para un diseño innovador. En otras palabras, la conclusión es un listado original de requerimientos planteados de forma abierta que se usa como disparador en el diseño.

Análisis de un método

Como los talleres fueron de medio día, no hubo una instancia de rediseño basada en la discusión que genera el juego de roles. Por razones de logística, fue imposible desarrollar talleres de un día entero. Esa instancia sí existió en el taller que coordinaron Simón Bowen y Peter Wright en el Congreso sobre Diseño e Investigación en los países nórdicos (Nordes) en Oslo en el año 2009 (Bowen, 2009). Sin embargo, sí dedicamos un tiempo a las conclusiones de cada grupo, lo que permitió entender las posibilidades del método. Entender diseñando, como en el caso del taller de día entero, es siempre una manera de fijar los conocimientos y apropiárselos.

Los grupos que participaron de estos cinco talleres fueron diversos. Dos de ellos eran docentes de la misma cátedra, tenían una historia de trabajo en conjunto. En estos casos en los que los participantes ya se conocían, el resultado fue más fructífero ya que se generaron mayor cantidad y variedad de propuestas originales. Cuando la gente no se conocía entre sí, el umbral de participación y espontaneidad es más bajo. Tanto para la tormenta de ideas como para el juego de roles, demoler la timidez es un factor clave. La desinhibición es fundamental en ambos ejercicios para que los participantes aporten ideas creativas. Los coordinadores tienen un rol central a la hora de fomentarla. Cuando conocen a su equipo hasta los tímidos se animan a contradecir y proponer ideas salvajes. La dinámica de cada grupo y su composición influyen en los resultados.

La tormenta de ideas organiza el trabajo para la realización de diseños críticos y escenarios que los representen. Es fácil dar el primer paso hacia una buena idea si se empieza por descartar varias mediocres. La dinámica de la tormenta de ideas en la que hay trabajo individual, en alternancia con trabajo en grupos pequeños, es beneficiosa para este caso en el que timidez e inhibición tienen que ser vencidas para dar paso a un trabajo creativo y espontáneo. La discusión que se produce en cada grupo en el momento de elegir la idea que van a desarrollar es importante ya que es la clave para apropiarse de la noción de diseño crítico, teniendo que definir qué es lo que hace que un diseño sea crítico.



Kit del buen vecino (Cortez, Muller, Ramirez y Velásquez, 2010).

En los casos en que probaron los artefactos críticos con los usuarios se produjo una segunda instancia de reflexión. Se realizaron dos artefactos críticos que fueron puestos a consideración de los vecinos que fueron invitados a uno de los talleres. Allí se utilizaron varios métodos para generar discusión, uno fue presentar a los participantes un diseño

crítico. Se trató del *Kit del buen vecino*, el cual preveía ciertos elementos para controvertir la percepción que se tiene del nombre de la buena vecindad. El kit constaba de un spray con tinta lavable y varios estenciles. El fin de este objeto era poder manifestar abiertamente la incomodidad hacia los demás vecinos, en relación a los problemas que estos ocasionaban. Entonces si un vecino hacía ruidos molestos, otro podía ponerle con un estencil el signo de ruidos molestos en su puerta. De esta manera el primer vecino era delatado y podía entender que estaba ocasionando molestias.

Los vecinos reconocieron que era bastante difícil tener que decirse los problemas causados por el otro, dado que nadie quería enfrentarse. Entonces, el poder prescindir del habla haría las cosas más fáciles para ellos. Si bien no llegaron a una solución de diseño posible, el diálogo se centró en las preocupaciones cotidianas de los vecinos, incluyendo cuestiones de privacidad y convivencia.

La intervención del moderador en todo el proceso fue imprescindible para guiar el correcto desarrollo de la actividad y orientar el debate hacia la respuesta de las preguntas de la investigación. Con recurrencia los asistentes extrapolaban las opiniones vertidas a una experiencia personal. El moderador fue el responsable de encausar nuevamente el debate hacia los objetivos del taller. El método sirvió para disparar un diálogo fructífero que posibilitó a los diseñadores tener una visión ampliada de la problemática de la comunicación. A su vez descubrieron dos elementos que harían algo innovador para la comunicación entre vecinos: la comunicación no verbal y el anonimato.

Hubo dos casos en los que el taller de artefactos críticos se planteó como una serie de cuatro encuentros en los que se presentaban métodos de diseño participativo. En estos casos se hizo un trabajo escrito que permitió sacar conclusiones comparativas con respecto a las limitaciones y oportunidades de cada método.

En uno de los talleres un grupo de participantes tenía una manera definida de crear soluciones, usando medios sociales. En otro taller había un tema: diseño para instituciones culturales. En los restantes tres talleres cada grupo usó este método con objetivos definidos por un proyecto concreto, como en el caso del grupo que quería motivar la comunicación de vecinos.

El disfrute de estos diseñadores/investigadores es vital. Genera un compromiso con su trabajo y con los usuarios. Muchas veces, para los diseñadores no entrenados en llevar a cabo técnicas de las Ciencias Sociales como entrevistas o coordinar grupos en foco, poder usar sus propias habilidades de diseñadores (en este caso con la creación de diseños críticos) les genera la autoestima que necesitan para motivar a los usuarios durante la actividad. A la vez este método provee de material especialmente inspirador a la hora de diseñar. Al ver los usuarios cómo se concretan sus diseños, con los que a veces no se sienten muy cómodos porque son diseños críticos, piensan ideas posibles para enriquecerlos o directamente sugieren nuevos conceptos.

Durante estos talleres hubo una cierta tensión por mantener el ritmo de las actividades en horario. Una buena organización del tiempo es fundamental cuando hay varios participantes. Es necesario tener una agenda pero también lo es dejar tiempo suficiente para la discusión y la reflexión. Uno de los roles que el coordinador tiene, aparte de velar por un ritmo adecuado del taller, es que todos los equipos desarrollen el ejercicio casi al mismo tiempo. Si un grupo tiene que esperar mucho tiempo a los demás pierde la concentración y, como consecuencia, la motivación.

Implicaciones

El método de artefactos críticos podría usarse en otros contextos donde los diseñadores sean parte de equipos de investigación. Puede ser una manera de integrarlos, teniendo en cuenta sus propios métodos, habilidades y necesidades. Muchas veces, en grupos interdisciplinarios de trabajo, no se les da a los diseñadores la posibilidad de delinear los métodos de la investigación. Se los relega al rol de «hacedores» en el que solo pueden implementar lo que otro en el equipo ideó. Esto está cambiando con el afianzamiento de la investigación a través del diseño (*design research*) como área de investigación académica. Los diseñadores, en grupos interdisciplinarios, están comenzando a participar activamente en la toma de decisiones, así como también en el delineamiento de los métodos de investigación.

Este método provee pistas visuales en las que los diseñadores y usuarios pueden inspirarse. Si bien los usuarios finales no crean imágenes, sí reaccionan ante ellas. Entonces, el tipo de representación (video, diagrama, dibujo, etc.) que se elija para presentar el escenario, ante usuarios finales o diseñadores, condicionará la manera en cómo estos acepten, rechacen o logren identificarse con la propuesta. Si los usuarios o la audiencia sienten empatía con la imagen que se les muestra, esta puede abrir espacios de comunicación. Analizar las reacciones, y cómo se dirigen o refieren al diseño crítico planteado, es parte del material de la investigación. De esta manera se puede entender un poco más sobre la estética y los componentes visuales que conforman su vida cotidiana.

Actualmente se está aceptando y trabajando con nuevos métodos para la incorporación de los usuarios en el proceso de diseño. Laboratorios vivos (*Living Labs*) o laboratorios ciudadanos (*City Labs*), son implementados en numerosas ciudades europeas. Estos laboratorios son espacios de innovación a partir de los cuales se introduce a los ciudadanos en el uso con sentido y en la producción de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y se los hace partícipes de la creación colaborativa de conocimiento y de innovaciones tecnológicas. El formato de laboratorio vivo ha demostrado ser interesante tanto para la investigación y el desarrollo, como para el mecanismo de inclusión social. Incorporar el método de artefactos críticos dentro de las metodologías que manejan los laboratorios ciudadanos sería recomendable, y sin embargo todavía no se ha explorado. El método de artefactos críticos podría aportar a estimular y di-

reccionar un debate ciudadano comprometido con las necesidades cotidianas y el uso de nuevas tecnologías.

«(...) si se enfrenta a los usuarios con artefactos que desafíen sus supuestos sobre lo que consideran posible, los usuarios pueden reflexionar sobre por qué limitan involuntariamente las posibilidades y, por consiguiente, usuarios y diseñadores pueden explorar un espacio más amplio en busca de ideas de diseño pertinentes a las necesidades actuales, futuras y latentes de los usuarios» (Bowen, 2010).

Los laboratorios ciudadanos como motivadores de propuestas abiertas que salen de la iniciativa de los usuarios necesitan de métodos con los que compartan los mismos objetivos, pero a la vez usando las herramientas de diseñadores para provocar a los usuarios a buscar nuevas soluciones.

Conclusiones

Para empezar un ejercicio proyectual, pensar en su correspondiente objeto crítico es una alternativa que puede abrir posibilidades al trabajo creativo. Incluso en los casos en que no se testeó con usuarios verdaderos de posibles diseños, aparecieron facetas interesantes para explorar el objeto de diseño o proyecto para el que se estaba trabajando.

El método tiene muchas posibilidades como camino hacia la innovación en la creación de productos y servicios digitales en grupos transdisciplinarios de usuarios y diseñadores:

- provee pistas visuales sobre la vida de los usuarios;
- motiva a los diseñadores a poder incorporar sus propias herramientas al proceso de investigación;
- incorpora el humor y lo salvaje para promover una discusión sobre lo innovador y lo posible cuando se trata de crear soluciones de diseño;
- parte del disfrute de estos diseñadores/investigadores como fórmula para generar compromiso con la investigación que sustenta un proyecto.

Dentro del ámbito de investigación que soporta la co-creación en cuanto a lo cotidiano, formatos como los laboratorios ciudadanos se crean permanentemente para la exploración de iniciativas que vienen de los usuarios de una comunidad. En estos laboratorios ciudadanos la calidad de la discusión es fundamental para orientar las iniciativas de los usuarios y lograr decisiones informadas sobre las posibilidades reales a corto y mediano plazo.

El diseño perturbador, salvaje o sacado, como lo denominamos a lo largo de este capítulo, sirve para pensar en soluciones innovadoras para el futuro. La discusión sobre métodos, así como su diseminación, es importante para inspirar a los diseñadores y a los usuarios a desarrollar conceptos basados en la empatía y la emoción de la gente como manera de comprometerse con la sociedad en que vivimos.

Del diseño de objetos críticos al diseño de Proyectos Web

Cecilia Sabatino Arias

A partir de la experiencia junto a Mariana Salgado, replicamos los talleres de artefactos críticos en las aulas del Proyecto Rediseñar. Nos resultó un buen puntapié para despertar la creatividad, hacer emerger lo novedoso y lo anteriormente impensable, para desarrollar proyectos virales en la web. Queríamos salir de lo común, escapar a la repetición y la ejecución de lo ya hecho. No fue fácil modificar el modo de vivir el espacio, como estudiantes estamos acostumbrados a tomar apuntes sentados en un banco, con la vista al docente que está al frente.

Implementamos el dictado de los talleres, de manera sistemática, durante el segundo cuatrimestre para que funcionaran como disparadores en la elaboración de proyectos. Nos pareció fructífero experimentar una cursada que desde el vamos propicie lo salvaje y lo delirante como cartas posibles en el mazo. Que el aula se transformara en un espacio en el que las personas se movieran, las ideas circularan y las perspectivas surgieran. Buscamos jugar con roles e interactuar desde actores que estarían involucrados en la propuesta en cuestión.

También surgieron otros desafíos como el *Social Media Week* y El paréntesis de Gutenberg, sobre los cuales se habla en otros capítulos de este libro. Sin lugar a dudas han marcado un antes y un después en nuestro desempeño. Salir al afuera nos significó pulir, ajustar y rediseñar nuestras propuestas para nuevas audiencias con otras expectativas y otros intereses.

¿Cómo retomar los talleres de artefactos críticos en eventos con características tan dispares? Concurrieron publicistas, docentes, artistas y gente del mundo del marketing. Necesitábamos traducir imposible en posible para salir del molde, pero esta vez, incluyendo la lógica de las redes.

En primer lugar, pusimos en escena la importancia de pensar en pasos para desarrollar un proyecto utilizando medios sociales: qué, con quién, cómo y dónde. Ejercitamos el vocabulario y la lógica de la web poniéndole *hashtags* a las propuestas. Cerramos los talleres con una devolución por grupo que funcionó a modo de apertura, la idea era que pensarán cómo incluir a los medios sociales y estrategias de persuasión para cada proyecto que estaba recién saliendo del horno.

La metodología de artefactos críticos nos permite crear un espacio que nos ayude a entender que todo lo que circula está a disposición para ser retomado, resignificado y reutilizado por todos.

Capítulo 5

Jornadas intercátedras: el derrape de la educación

Martín Rodríguez Kedikian
Rodrigo García
Sofía Jauregui Oderda

Introducción	56
Preliminares	57
Primera aproximación virtual (conociéndonos las caras por fotos)	58
Encuentro presencial (La Bestia pop-art)	59
El Manifiesto Edupunk y las (no) conclusiones	61
Como viejos conocidos	63
Algunas impresiones ¿finales?	64



<http://bit.ly/cTSb09>.

Datos y Digicom, dos materias de las carreras de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario se encontraron e interactuaron durante dos días. Allí, sentaron las bases de un proceso pedagógico revolucionario, que se pretende Edupunk.

Introducción

Como comentamos en los capítulos 3 y 4 de este libro, desde el primer cuatrimestre de 2009, desde la cátedra de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires implementamos cambios en la forma tradicional de impartir la materia. Vivimos una avalancha de cambios paulatinos, como la reestructuración de los roles y la relación tradicional profesor-alumno, la disolución de la barrera real/virtual, la necesidad de «poner el cuerpo» al proceso de aprendizaje, la reinterpretación y hasta el cuestionamiento de las instituciones educativas. Pero, y por sobre todas las cosas, nació la convicción de que es la era de los maestros ignorantes donde los nativos digitales toman la delantera. En resumidas cuentas, naciendo y creciendo en el seno de la cátedra el germen Edupunk.

No es fácil enmarcarse en una posición punk.¹ El cuestionamiento constante y el compromiso deben ser concretos y son, en este caso, con el cambio de las instituciones

1. Ver <http://bit.ly/A7KZS>.

tradicionales y los antiguos métodos de enseñanza, con las computadoras vetadas en el aula y contra los prejuicios sobre internet, contra las clases *broadcasting* y contra los apuntes interminables que dejan a los alumnos pegados a la silla sin mayor posibilidad de participar. La mira estaba puesta en un objetivo ulterior, una expansión constante, en una revolución en el mundo académico que demostrará que se puede enseñar y aprender de otra manera.

Es así cómo manteniendo una política de constante difusión y propagación de los trabajos logrados por los alumnos, mediante plataformas de libre acceso y visibilidad, como grupos de Facebook, páginas abiertas al público y publicaciones en distintos medios, se intentó interpelar a toda aquella persona cuya postura pedagógica se diferenciara de los modelos tradicionales. Esta propuesta tuvo como resultado el contacto con integrantes y participantes en el campo de las nuevas formas de educación. Entre ellos sobresalen las figuras de Luz Pearson y Anaclara Dalla Valle, quienes desde diversos lugares, totalmente alejados de la formalidad de los cargos de ambas cátedras, se sumaron al proyecto por mero interés y tuvieron una participación muy activa.

Así como ellas, otra pieza clave para el desarrollo de este modelo de trabajo fue Marcelo De La Torre, conocido de años de Alejandro Piscitelli y responsable del Seminario de Integración y Producción (colectivo Digicom) en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Rosario, que guarda muchos puntos en común con el Proyecto Rediseñar de Piscitelli y su *troupe*, y trabaja también con una metodología Edupunk. Los miembros de ambos proyectos darían forma a las primeras reuniones e intercambios intercátedras, tanto virtuales como presenciales, cuyos interesantes resultados y logros serán el eje de este capítulo.

Preliminares

Alejandro Piscitelli y Marcelo de La Torre fueron los culpables de imaginar un acercamiento entre ambas cátedras. Las coincidencias ideológicas y laborales exigían un encuentro que permitiera la conformación de un polo aun más numeroso y unificado capaz de fortalecer los vínculos e impulsar la propuesta.

La relación entre ambos comenzó en 1986, cuando De La Torre fue alumno de Piscitelli en un seminario en Rosario. Esta relación terminó *edupunkeándose*, y maestro y alumno acabaron trabajando en conjunto como pares. Con el tiempo, ambos coincidieron en sus cargos laborales. A cargo de una cátedra, en respectivas universidades, y con proyectos caracterizados por ser disruptivos, por romper con las pautas tradicionales y producir la conformación de un nuevo modelo pedagógico.

Más allá de las diferencias y priorizando los puntos en común, que son muchos y de gran relevancia, fueron tejiendo redes, y se fue proponiendo un acercamiento, hasta

que decidieron dar vida a un evento que sirviera para que proyectos, personas e ideas se conocieran.

El primer paso fue dar forma a la interacción, empezar a crear centros de contactos entre integrantes de ambas cátedras para llevar a cabo las reuniones. Para eso, Luz Pearson y Carolina Gruffat desde Buenos Aires, y Hernán Valenza y Aníbal Rossi desde Rosario pusieron manos a la obra en dos frentes, uno virtual y otro presencial, desde los que se debatirían ejes comunes al trabajo de ambos grupos, como ¿qué es ser edupunk?, ¿cómo ser en el marco institucional de una universidad pública?, ¿cómo incorporar las nuevas tecnologías a la educación sorteando las resistencias presentes en cada nivel?, ¿cómo persuadir a los alumnos a patear el tablero y dar rienda suelta a la creatividad?, ¿qué roles cumplen los docentes, colaboradores y organizadores de una propuesta edupunk en las diferentes instancias de su desarrollo?, ¿cómo se evalúa en un proceso de aprendizaje participativo y colaborativo?

Primera aproximación virtual (conociéndonos las caras por fotos)

El espacio virtual –<http://bit.ly/9U9hCK>– sirvió de encuentro para la reflexión y la decantación de ideas desde las diferentes «partes», desde qué significa ser un alumno edupunk (más adelante encontrarán un capítulo dedicado a eso en este trabajo) y la utilización/necesidad de definir la presencia, hasta cómo, por parte del «docente», evaluar el trabajo realizado. Aquí, una serie de preguntas disparadoras sirvieron para empezar a debatir y llegar al encuentro presencial con una base de problemas y opiniones acerca de tópicos comunes a esta nueva metodología edupunk en el marco de carreras y universidades tradicionales, con exigencias tradicionales.

En este espacio inicial se conformó la primera, y quizás la principal interacción, con la manifestación de problemáticas e intercambio de soluciones relacionadas a las tareas que ambas cátedras habían venido realizando. La consulta reiterada acerca de problemáticas usuales en ambos contextos, y diferenciales propias de las especificidades propias de los contextos diferentes, encontraron lugar aquí constantemente desde su inicio. Seguramente podamos sostener, como es nuestra intención ulterior, que los principales beneficios y logros obtenidos en el área de la solución de problemáticas para profundizar los proyectos se encuentren exclusivamente en este ámbito. Múltiples *posteos* de personas que, en su mayoría, posteriormente participaron en los siguientes encuentros, dieron forma a esta fuente de información de este fructífero centro de debate.

Además, algunos de los temas a tratar en el debate, iniciados en esta plataforma, sirvieron como ejes de las mesas de debate que se darían en la reunión. Luego de esta primera aproximación virtual, se decidió proceder con lo previamente planificado: un

encuentro presencial. Este sería el primero de una serie de reuniones cara a cara entre ambas cátedras. El lugar del primer encuentro estaba decidido: Rosario, sede del colectivo *Digicom*.

Encuentro presencial (La Bestia pop-art)

Con las bases asentadas desde la virtualidad, el viernes 30 de julio de 2010 por la tarde se abrieron las puertas del anfiteatro, situado en el segundo piso de una librería de la peatonal de Rosario. Paradójicamente (o quizás no tanto) el primer encuentro Intercátedras Edupunk se daba fuera del marco institucional que da origen a nuestro trabajo.

Una escalera victoriana, pisos de parquet, techos altos y ribetes en yeso, hacían a las características edilicias del anfiteatro, presentando un recorrido que finalizaría en la antesala. En disonancia, una suerte de cabina de fotos instantáneas, donde una cámara registraba todo lo que la persona quisiera decir durante 30 segundos, se presentaba como herramienta tecnológica cuya función consistía en la documentación del encuentro a través de los testimonios brindados por los mismísimos participantes. Los resultados serían sumados y editados luego en una serie de videos compartidos en internet –<http://bit.ly/eppCeS->.

Una vez dentro, los elementos dispuestos en la sala daban una clara idea de cómo ambos grupos de trabajo concebimos que debería ser un encuentro donde se produce un aprendizaje, llámese clase universitaria o jornada edupunk: muchas sillas miraban hacia un escenario, donde un proyector, una pantalla y un micrófono ocupaban el centro de la escena, que serían ocupados en diversos momentos por todos y cada uno de los participantes de la reunión. Pero las sillas no estaban fijas, ni atadas: al contrario, podían moverse libremente, y en más de una oportunidad el espacio fue reconfigurado con múltiples propósitos. En medio del salón una cámara filmaba y transmitía continuamente en vivo por la web todo lo que sucedía allí, y una segunda pantalla, dedicada exclusivamente a proyectar los *tweets* que incluyeran en su mensaje el *hashtag* #edupunkarg (que el sábado por la tarde tendría el estatus de *Trending topic* en Argentina). Los presentes, permanentemente hacían uso de sus *notebooks*, *netbooks*, teléfonos y demás dispositivos con conexión a internet, tomando nota, publicando en Twitter y haciendo gala de sus capacidades *multitasking* a las que suelen apelar. Porque, claro, la conexión wifi estaba disponible para todos, pieza fundamental para la organización del evento. De este mismo modo es fundamental el acceso a internet para trabajar algunas de las cuestiones que planteamos en nuestras materias. Este aspecto, sin embargo, suele a veces ser un gran obstáculo, ya que la UNR hace poco que tiene acceso a internet, y la UBA aún no cuenta con este beneficio libremente.

Las presentaciones de Marcelo De la Torre y Alejandro Piscitelli como anfitriones del evento dieron comienzo a dos jornadas de presentación, intercambio e inspiración que desde el primer momento se cargaron de incertidumbre. Se sabía a grandes rasgos lo que podía llegar a pasar, pero la sorpresa estaba latente. Envalentonados por la efervescencia que había generado el intercambio virtual, posiciones que rompen con la convención en el marco institucional del aprendizaje de la comunicación en la universidad, las sorpresas agradables no tardaron en llegar: un «rastreador» de amigos –<http://bit.ly/auQaBz>–, música hecha en conjunto por gente desconocida entre ellos –<http://bit.ly/bhIKFh>–, y hasta un pseudogaicho edupunk llamado Marshall Mandinga cantando su teoría e invitando a todos a salir del panóptico-fortín institucional.

Los (no) docentes tuvieron sus momentos para presentar los avances en herramientas y formas de comunicación en red y en internet en general. Hablaron de las formas creativas y novedosas de decir lo que hay que decir, y de cómo empezar a adoptar esos lenguajes en estos espacios de formación, que cada vez son menos tradicionales, a pesar de desarrollarse en una institución académica formal.

Pero sin lugar a dudas los protagonistas de esas dos jornadas de intercambio fuimos los (no) alumnos, algunos devenidos en ayudantes de cátedra, los nativos digitales, los que reinterpretemos las reglas del juego y estamos dispuestos a reescribir la historia desde los hechos. La irreverencia ganó el centro de la escena, pero no como elemento negativo, sino como demostración de que no es necesaria tanta parsimonia, que se puede asimilar el conocimiento de otra manera, que hay que ponerle el cuerpo al aprendizaje, y que lo lúdico y la diversión pueden ser cosa seria. Esto lo dejó en claro un grupo de Rosario, cuando aparecieron en el escenario en toga, siguiendo en vivo con la performance que comenzaron en sus videos, donde interpretaban diversas teorías al ritmo de conocidas canciones. A manera de danza ritual elevaban sus brazos al grito de «Scott-Lash-uuooo» e invitaban a imitarlos –<http://bit.ly/bsglTd>–.

El ya nombrado gaicho Marshall Mandinga también nos aleccionó sobre cómo ayudar a los nativos digitales a que rompan las barreras del fortín en el que se amotinan los no nativos, los inmigrantes de esta era digitalizada que necesitan ser colonizados, por más que se resistan. Los alumnos de la UBA hicimos nuestra intervención, nuestro quiebre de lo esperado y esperable al irrumpir la reunión, guitarra en mano, para hacer un intermedio musical.

El encuentro fue un gran festejo: celebramos el enseñar y el aprender, y sobre todo, el animarnos a hacerlo de maneras innovadoras, no tradicionales, originales y audaces. Pero también hubo espacio para la reflexión y el debate. En varias oportunidades el auditorio se dividió en grupos, organizados mediante una dinámica de colores, en los cuales se trajeron a cuento las charlas previamente iniciadas en el foro online, para ampliar-

las y profundizarlas, llegando a consignas y puntos comunes que luego formarían parte del «Manifiesto Edupunk» con el que cerrarían las jornadas. Contamos en ese espacio con la participación de otros integrantes que se habían acercado a la reunión sin pertenecer al taller de datos de la UBA ni al SlyP de la UNR. Fue así como compartieron sus experiencias docentes de nivel primario (o como nosotros los llamaríamos, (no) docentes quienes contaron sus vivencias al emprender una nueva metodología educativa en este nivel temprano de educación. También contamos con la presencia de miembros de otras universidades del país, puntualmente de la provincia de Misiones, quienes sorprendieron al hablar de cómo intentaban desestructurar su espacio educativo y cómo eran los mismos alumnos quienes mostraban resistencias al cambio, al tratarse de carreras provenientes de las ciencias «duras». El momento de intercambiar experiencias se enriqueció fuertemente con la presencia de estas personas, quienes aportaron otras visiones, otros ángulos para analizar una misma temática y sus experiencias de vida en el campo de la educación.

Durante los dos días en que se desarrolló este evento se compiló material, se dieron conversaciones, se arribaron a algunas conclusiones y máximas, que, sumado al material de producción previa, música y bastante improvisación, sirvieron para que Mariano Legname (UBA) hiciera un set de *VJ*, junto con la locución y *acting* de Franco Scocco (UNR), y la activa participación del público, produciendo así el cierre de la jornada, cuyo testimonio tangible y principal resultado concreto sería el «Manifiesto Edupunk», llevado a cabo en formato multimedia. Los aplausos y vitoreos no tardaron en decorar dos jornadas de puro entusiasmo y energía positiva, cuyo final consistiría en explicitar algo aclarado implícitamente de antemano: el próximo encuentro. Esta vez, llevado a cabo en Buenos Aires en diciembre.

El Manifiesto Edupunk y las (no) conclusiones

Las jornadas de encuentro en Rosario sirvieron para corroborar algunas hipótesis, refutar otras, y consolidar pautas necesarias de antemano, pero sobre todas las cosas, fueron una instancia de revalidación del trabajo hecho hasta el momento y una explosión creativa que dejó a todos con ganas de seguir produciendo.

Uno de los grandes ejes problemáticos a analizar, y en el cual abundaron los puntos en común, fue el desenvolvimiento de un proyecto educativo disruptivo en el marco de una institución de enseñanza tradicional. Coincidimos en las críticas al tradicionalismo pedagógico porque coincidimos en la necesidad de un cambio de este modelo: alumnos y docentes aprendimos en el trabajo cotidiano, que ya no se conoce de la misma manera, que las herramientas que nos provee el mundo extra académico deben ser integradas, absorbidas y optimizadas desde el marco institucional para lograr potenciar el aprendizaje.



Edupunks en Rosario: miembros del Taller de Datos y del Digicom SlyP celebrando el final de las jornadas de intercambio.

Nuestros proyectos se desarrollan en el marco de instituciones que trabajan con modelos que hoy resultan obsoletos, con métodos de enseñanza y de evaluación que desdeñan posibilidades que la tecnología ofrece, con programas de enseñanza que no se renuevan y no dialogan con la realidad del mundo extraacadémico. Esto es lo que nos da fuerza para mantener firme la creencia en una formación con herramientas competitivas, con pleno desarrollo de la capacidad creativa, y a la vanguardia de las tecnologías de la información. Pero no solo eso, sino la confianza en otra manera de enseñar, basada en la certeza de que hay múltiples modos de aprehender, que conjuntamente con una resignificación de la relación docente-estudiante, deriven en un modelo educativo superior.

Otro objetivo largamente debatido y puesto en común por ambos grupos de trabajo fue la creación, o mejor dicho la consolidación, de un «Aula 2.0». Un aula caracterizada por la inexistencia de las paredes, un aula que ya no es un espacio físico, sino un espacio de encuentro virtual, que elimina las distancias pero a la vez le pone el cuerpo al aprendizaje de un nuevo modo. Hablamos de prosumidores, de personas que van dejando huellas para que otros las sigan y a su vez continúen los caminos que otros abrieron. Hablamos de animarse, de equivocarse y rehacer y comprender desde la práctica.

De este modo, continuamos en el encuentro presencial con los ejes de debate planteados en el espacio de interacción virtual. Al recoger múltiples testimonios de los participantes de estos encuentros, el principal logro de las jornadas de intercambio entre cátedras fue, sin duda, la institucionalización del debate, así como la consolidación de un

frente de trabajo. A modo de repaso, debatimos sobre las problemáticas que conllevan los contextos institucionales, las dificultades en los intentos de dar clases a personas ubicadas en el seno del tradicionalismo, y los modos en que nuestras resistencias a estos modelos proponen cambios desde la praxis. Se dieron así los primeros pasos de un intercambio fructífero que promete un futuro de abundancia. Se plantearon modelos pedagógicos superadores, desde la humildad y la cotidianeidad de nuestros trabajos, que siguen la lógica de la Web 2.0: colaboración, convergencia, y prosumidores que aprenden y construyen desde el paradigma del *do it yourself*.

Como viejos conocidos

Después de las jornadas realizadas en Rosario, empezó un contacto fluido y un intercambio cada vez más grande de información, vivencias, comentarios y demases. Twitter fue un lugar clave, tanto en la organización del encuentro como durante el mismo, y mucho más después, cuando ambos grupos volvimos a nuestras actividades con las energías recargadas y muchas nuevas ideas que hacían efervescencia en nuestras mentes y llevaban a nuestros dedos a volar sobre el teclado en 140 caracteres.

El encuentro sirvió para forjar lazos, para establecer puntos en común y unir nuestros esfuerzos por de nuevas metas conjuntas. La experiencia del otro nos fortaleció, nos sirvió de ejemplo y de faro, nos retroalimentó y nos demostró que no estamos solos. El intercambio constante durante el año tuvo su broche de oro con la organización de un nuevo encuentro Intercátedras en noviembre en el Centro Cultural San Martín, que se desarrollaría en el marco del seminario del paréntesis de Gutenberg, a cargo de Alejandro Piscitelli y Hervé Fischer. En este momento, el contacto entre ambas cátedras devino en el reencuentro de viejos conocidos, que se volvieron a reunir para compartir experiencias, y compartir sus avances y conclusiones del trabajo del año.

En el marco de este reencuentro y del seminario que lo contenía, tuvimos la visita proveniente de España del colectivo Zemos98, quienes nos brindaron un taller en el cual compartieron sus experiencias de trabajo con aula expandida, cultura libre y mediación tecnológica, puntos de interés como insumo valioso para los *edupunks* de Sudamérica. Hasta entonces habíamos compartido experiencias *made in Argentina*, y conocer lo que se hace del otro lado del océano fue una brisa de aire fresco para renovar ideas, compartir experiencias y seguir aprendiendo. Zemos98 es un espacio que genera comunidades, que se comunica permanentemente en beta, y que experimenta con formatos y contenidos. Una de las mesas de debate en las que este colectivo intervino en el seminario del *paréntesis de Gutenberg* fue justamente la que proponía pensar en modelos de aprendizaje abierto, colaborativo y basado en la práctica, y en el rol de los espacios facilitadores para el desarrollo de proyectos sustentables. En el taller concebido para Rediseñar y dictado en el espacio de Fundación Telefónica, comprendimos más sobre el trabajo de Zemos98, y entendimos también que el camino que estamos an-

dando es el correcto, y que no somos los únicos que lo estamos recorriendo, por lo que es bueno conocer y tomar como guía la experiencia de otros.

Algunas impresiones ¿finales?

Un largo camino se ha transitado hasta el día de hoy. Comenzamos siendo una cátedra con un proyecto de trabajo individual que se desarrollaba en un contexto que le impone limitaciones, por lo cual nada hacía parecer que nuestro trabajo se propagaría con tal velocidad. Una de nuestras mayores convicciones es que el trabajo colaborativo da grandes frutos, y lo vivimos en carne propia al comenzar a encontrarnos y compartir experiencias, dificultades y algunas conclusiones con quienes están en nuestra misma sintonía metodológica e ideológica.

De las discusiones y el intercambio de experiencias pudimos obtener algunas pautas acordadas a lo propuesto por parte de ambas cátedras, organizadas en el Manifiesto Edupunk. Estos lineamientos marcan para nosotros un antes y un después en el transcurso de la legitimación y la consolidación del ser edupunk, ya que vienen a llenar un espacio que sentíamos vacío de información y de pautas preacordadas.

Pero se contempla también la necesidad de contar con modelos flexibles, adaptables a cada proyecto y a cada contexto de trabajo, así como se dejan las puertas abiertas a nuevos aportes, a cambios, a otros elementos superadores que reediten nuestro trabajo, el cual, construido como una wiki, está en constante fase beta. La interacción entre cátedras es un aporte valioso a la construcción no solo colectiva sino también individual, con la incorporación de métodos y herramientas nuevas, valiosas en el momento de enfrentarse a posibles problemáticas contextuales y coyunturales en el día a día de cada proyecto.

También resulta esencial la producción de reformulaciones de lo que inicialmente se consideraba como camino a seguir. No hay duda de que, idílicamente, el proyecto contaba con una planificación que guiaría el recorrido, aunque a medida que se van desarrollando los proyectos se van encontrando con obstáculos impensados en un comienzo, así como nuevos disparadores y nuevas metas a alcanzar, ya que los desafíos se renuevan y mutan constantemente. Todos estos hechos revisten un gran interés tanto para nuestros colectivos de trabajo como para otros que quieran tomar nuestro ejemplo y experiencia, por lo cual se ha vuelto clave la construcción de canales de comunicación permanentes que mantuvieran activo el contacto y el intercambio, y que estuvieran abiertos para que cualquier persona u organización pueda enriquecerse con nuestros aportes, desde una reflexión profunda hasta un simple tweet.

Por último, la coproducción permite dar origen a una nueva doctrina. El conjunto de resultados, el conjunto de exposiciones, de debates y opiniones, dio como conclusión las

pautas del Manifiesto Edupunk. Son bases y elementos como estos los que hacen a la institucionalización y formalización de un pensamiento. No hay que olvidar que uno de los guías que ilumina este viaje es Henry Jenkins, quien aclarara notoriamente las características de la inteligencia colectiva, objetivo siempre tenido en cuenta por parte de los integrantes de Rediseñar y de Digicom.

Seguramente, producto del fortalecimiento de la relación entre los dos colectivos, con el paso del tiempo se consigan elaborar resultados mas acabados y fuertemente vinculados con las problemáticas tratadas de manera específica, como los problemas puntuales de aplicación del modelo o los sistemas de evaluación. Por el momento, el primer beneficio, el más cercano y palpable, ha sido poder institucionalizar el debate, poner en el centro de la escena problemáticas inherentes a nuestros modelos particulares, y comenzar a discutirlos, para, en un futuro, ir resolviéndolos.

Lo dicho hasta el momento, las Jornadas Intercátedras iniciadas en julio de 2010 tuvieron como mayor saldo el aunar dos colectivos de trabajo que se creían aislados en el contexto de carreras y universidades tradicionales. Esto, sumado al hecho de formalizar algunas cuestiones teóricas, ideológicas e incluso operativas, hasta el momento implícitas en el campo de la praxis, generó un marco de acción clarificador y a la vez alentador, sobre el cual aún nos queda mucho trabajo por realizar, sobre todo teniendo en cuenta que no hablamos de modelos estáticos sino que estamos en constante metamorfosis, por lo cual nunca sabemos qué puede pasar mañana.

Ahora, sea edupunk. Destruya estas conclusiones, y cree las suyas propias. Y luego, destrúyalas también.

Capítulo 6

Usted está aquí: el Edupunk criollo. O cómo dejar de ser alumno

Julio Alonso y Ariana Atala

Empecemos	68
De alumno-docente a (no) alumno-(no) docente	69
A. Habitantes del aula expandida	72
B. Siendo alumno	74
@. Colaboración, cooperación e inteligencia colectiva	76
#. Aprender haciendo	77
X. Hipertextuales y pensadores con imágenes	77
Z. Salida en esta dirección	79



<http://bit.ly/d2cGEi>.

Con el Edupunk cambia el rol del docente, pero también cambia el lugar que ocupa el alumno. Dejamos atrás el rol pasivo del estudiante que atraviesa una materia de principio a fin, con estaciones pautadas, y nos subimos a la aventura de elegir nuestros recorridos aleatorios, personalizados de acuerdo a intereses propios. Aquí, nos aventuraremos a describir ese camino.

Empecemos

Cuenta la leyenda (y Wikipedia) que Jim Groom y Brian Lamb crearon el término Edupunk y sus primeros postulados allá por 2008 entre cerveza y cerveza en un bar de Nueva York. Desde su mundo de universidades norteamericanas y canadienses, poco parece poder compararse con lo que ocurre en latitudes sudamericanas.

Pero un año más tarde, el equipo de la Cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires decidió encarnar –aun sin saberlo– la versión latina del Edupunk con el Proyecto Facebook. Era hora de que los bárbaros empezaran a decir que no querían ser apenas otro ladrillo en el muro.

Para 2010 la peste se había afianzado y arrancó el ambicioso Proyecto Rediseñar. Ahí aparecimos nosotros, esos dos que figuramos como autores del capítulo. A mediados de año

se realizaron las Jornadas de Intercátedras Edupunk, en conjunto con la gente de Digicom, de la UNR. Potenciamos irreverencias, contagiamos energías y redactamos el Manifiesto.

¿A qué viene todo este preámbulo? A modo de ubicación. Esto no es un tratado teórico acerca del Edupunk, o de lo que debería ser un alumno. No es tampoco lo que imaginaron Groom y Lamb. Estas líneas son la experiencia concreta de dos personas, en este rincón de la Tierra, con estas instituciones latinoamericanas. Como dice el querido gaucho Marshall Mandinga,¹ bienvenidos al Edupunk criollo.

De alumno-docente a (no) alumno-(no) docente

Hay que correrse del «puesto»; deconstruirlo, repensarlo, ponerle bombas, para finalmente entender lo que hacemos y por qué.

Sebastián De Toma, ex ayudante del Proyecto Rediseñar

Nadar solo o tirarse al río

Las competencias de natación se hacen en piletas de agua transparente, con prolizas líneas que separan los andariveles para cada competidor. Los nadadores, de distintos países o barrios, diferentes colores de pelo, variadas preferencias musicales y altura, se tiran al mismo tiempo al agua, recorren la misma distancia en el mismo tiempo y lugar, nadando el mismo estilo. Afuera, secos, parados o sentados, los entrenadores y el público alientan, dan valor, gritan. En el agua, más que mojados, más que en movimiento, los nadadores ganan o pierden. Pero siempre nadan solos.

Existe una disciplina, no olímpica, que se llama «aguas abiertas». Los deportistas tienen que sumergirse en las profundidades de la realidad: ríos, lagunas, mares. Sin cloro, fondo, andariveles ni calefacción. Sobre agua más espesa, esquivando animales y suciedades, contaminación de la vida real, temperaturas no recreativas. Cuerpo y mente se sincronizan en un doble esfuerzo: en la energía de cada brazada se traza también el rumbo, se decide la orientación, el camino. Estas competencias suelen ser intensas y durar entre 1 y 8 horas. A diferencia de la disciplina olímpica, los récords no se miden en segundos, son múltiples y variados: la mujer que ganó a todos los hombres, tal lago en tal época del año, tal río durante tal tormenta.

La competencia en tales circunstancias es en contra y a favor de uno mismo y sus capacidades y temores. La propia mente, el ánimo, las esperanzas. El factor pasional y emotivo se torna protagonista y decisivo. Hay varias maneras de ganar y perder, derrotas personales y victorias especiales.

1. <http://bit.ly/vRJZC5>.

En las categorías iniciales del deporte, cuando los nadadores aún son aprendices, no reciben el apoyo de su tutor desde tierra firme. Empapados en la misma agua, a la misma temperatura y densidad, respirando el mismo olor, los profesores acompañan a sus alumnos durante toda la competencia. Se encargan de darles aliento y fuerza («dale que falta poco»), de asistirlos si reciben golpes, de avisarles cuando están desviándose para que no lleguen a perderse. Lo curioso es que algunos nadadores salen del agua diciendo que no escucharon la voz del acompañante, que estaban muy concentrados, pero tranquilos. El maestro se les volvió invisible, pero no imperceptible.

La experiencia Edupunk de la que fuimos parte quienes escribimos esto tiene mucho en común: nos propusieron sumergirnos en el agua no transparente de la comunicación social efectiva y correr nos del lugar del investigador objetivo y seco que analiza desde afuera los sucesos de su tiempo. Tuvimos que pensar no solo los pasos, sino también el camino, encontrar el proyecto de nuestras pasiones. Nos acompañaron, empapados como nosotros, persistentes guías, presentes en todo momento, que nos avisaron cuando nos estábamos por perder.

(No) alumnos, (no) docentes

Uno comenzó a entender que no estaba frente a una materia más desde el momento en que se nos anunció el fin de los roles estancos: los profesores, los calificados adultos, eran llamados «(no) docentes», acompañados por un ejército de ayudantes de no más de 25 años. Las instancias tradicionalmente destinadas a que las figuras docentes pudieran impartir conocimientos sobre el alumnado mutaron en espacios en que tomaban la voz los estudiantes e invitados externos a la universidad. La cuota de confianza era gigante, a la medida de las expectativas de deconstruirlo todo. Ese fue uno de los primeros pasos como edupunks: redoblar la apuesta con dignidad, ocupar esos nuevos espacios conquistados con calidad y responsabilidad pero sin ahorrar en creatividad y delirio. Menuda tarea nos tocaba si queríamos aceptar el desafío.

Claro que no fue cuestión de elegir, no se nos dio la opción de una cursada normal, como en el resto de las materias. En nosotros quedaba elegir ponernos a jugar —o no— con esas reglas, aun teniendo una leve intuición de que podíamos romperlas.

Como gesto irreverente, con la convicción de buscar palabras nuevas para roles nuevos, se nos dijo que éramos «(no) alumnos» y ellos «(no) docentes». Pero más allá de la buena voluntad, a más de uno esa denominación nos hizo ruido.

Resulta que en la Universidad de Buenos Aires, históricamente se llama «no docentes» a los trabajadores que realizan las funciones no académicas: los administrativos, los técnicos, los porteros. Desde un elitismo total, la institución etiquetó a aquellos por lo que no eran. Aunque desde la cátedra el sentido era opuesto, a más de uno nos hizo

ruido esta obsesión de definir desde la negación. Pensando en las palabras, ¿qué nos tocaba como «(no) alumnos»?

Según un error muy extendido y popularizado, etimológicamente alumno vendría a ser algo como sin (*a*) luz (*lumen*). Con esa definición en mano, la idea era que fuéramos «los no sin luz», ¿los iluminados? Se pone raro, ¿verdad?

En realidad, etimológicamente se trata de una equivocación que mezcla raíces helénicas con latín. Lo que sí nos importa es lo que implican socialmente esos imaginarios. *Alumnus* sería en realidad el pasivo de *alere*, alimentar. Algo así como «alimentados; alimentándose». No aceptamos entonces una denominación que negaría lo nutritivo de nuestra experiencia Edupunk, en la que nos convertimos en decisores autónomos de una dieta cognitiva a la carta.

Los mismos sujetos que escribimos esto, pasamos de ayudados a ayudantes en la segunda parte del año y cuando le preguntamos a uno de los alumnos qué había aprendido durante la cursada, este contestó solo con un par de conceptos y agregó, mirándonos casi despectivamente, «todo el resto lo aprendí solo». Gracias por el piropo involuntario.

[Usted ha llegado a la primera bifurcación de la lectura. Es momento de tomar una decisión. Si las relaciones expandidas son lo suyo o desea conocer qué son, su camino es el A (pág. 72). Si usted prefiere ahondar en las vivencias de un alumno edupunk, ingrese por el camino B (pág. 74).]



A. Habitantes del aula expandida

El aprendizaje puede darse en cualquier momento y lugar. Eso no es novedad, aunque se multipliquen los fundamentalistas que empaquetan el conocimiento en módulos y paredes. Sin embargo, desde que encontramos nuevas maneras de estar juntos en las redes, se abrió una faceta de oportunidades para esa expansión.

Y no nos vendremos aquí con la perorata de cierta educación a distancia que no es más de lo mismo, textos *online* y alumnos que los leen desde casa, sin cambiar el modo de aprender ni las relaciones entre ellos, y perdiendo las instancias de discusión cara a cara.

En el caso particular del Proyecto Rediseñar, al proponernos emprender proyectos de persuasión interpersonal íntegros haciendo uso de los medios sociales, hubo un giro rotundo en la noción de tiempo. Internet no espera los encuentros semanales, las clases de dos horas. Los usuarios de Facebook no serán fieles a cualquier propuesta solo porque les resulte interesante. Descubrimos que ser alumno edupunk demandaba actividad continua, una presencia que se ganara la confianza en las redes, que la tiera al pulso de la vida misma. Adiós a la horita de estudio programada. Hubo que rebuscarse para hacer trampa en los trabajos, encontrar momentos. Al trabajo continuo se le acoplan los problemas continuos y la necesidad permanente de guías. Nuestro horario semanal en el aula pasó a ser simplemente un punto de encuentro, casi secundario, complemento de las otras maneras de estar juntos que se multiplicaron: páginas y grupos de Facebook, cadenas de *mails*, *blogs* de documentación del proceso, *posteos* en el *blog* de la cátedra, la *wiki*. El *hashtag* que usamos en Twitter, #Redisenar2010, se transformó en el canal de encuentro e intercambio que cualquier aula envidiaría.

Así como los docentes no tuvieron horario de salida del trabajo, como compañeros también forjamos nuestras relaciones en espacios no convencionales. Desde los clásicos pasillos, al envío colaborativo de algún video, hasta el caso de un grupo que se conoció en un estudio de grabación para tocar *Blitzkrieg Bop* de los Ramones. Como actores de una pedagogía diferente fuimos sujetos de relaciones expandidas que hicieron estallar por los aires la falsa dicotomía real/virtual.

Es solo punk rock pero nos gusta

Desacreditar la noción de Edupunk etiquetándola de prima hermana neoliberal no hace sino reducir al Edupunk a una salida del sistema cuando más bien es una crítica y una propuesta, nuevas formas dentro (o fuera) del sistema, experiencias que tengan más en cuenta los aprendizajes que los créditos.

Nos movemos al borde del oxímoron, ¿cómo *punk* y *edu* pueden fundirse en una misma palabra? Pues bien, en la práctica. Así como el punk nació en los barrios obreros británicos desolados por la crisis, como un grito desaforado que escupe realismo a las ilusiones de las décadas anteriores, el Edupunk criollo tiene como caldo de cultivo una universidad otrora de elite, devenida un monstruo casi postapocalíptico, tan desinteresada en la innovación que, por desinterés, la permite. Nacen ambos con la estirpe de quien señala lo que está mal, lo que está roto, lo que ya no funciona.

El Edupunk vive un romance complejo con las instituciones, pero romance al fin. Una permanente histeria entre actuar dentro de ellas porque son las que aún están en pie y lograr la disrupción total. Pero como solo se es disruptivo cuando se rompe con convenciones establecidas, las necesitamos tanto como en el judo se necesita de la fuerza del enemigo.

Ciertas críticas han querido relacionar la expansión del Edupunk como un brote neoliberal. Como conejillos de indias de la experiencia no podemos más que negarnos enfáticamente a semejante afirmación. Siempre que la apuesta es alta, está más expuesta a críticas que la juzgan con intensidad. Pero tamaña aseeración no puede más que partir del problema de confundir *laissez faire* (dejar hacer) con *do it yourself* (hágalo usted mismo). Y eso es tan grave como confundir liberal con libertario.

Ser entusiastas protagonistas de esta experiencia no nos hace idealizarla ni ser ingenuos. Mezclamos en un guiso confuso, pero que funciona, instancias de decisión horizontales, con estructuras verticales inamovibles, pero la mayoría del tiempo nos movemos de manera transversal. Somos un virus, un caballo repleto de edupunkers en Troya, *hackers* culturales en instituciones centenarias. Así como el punk cambió la música y la juventud, pero no pudo modificar el mundo entero, los edupunks por ahora estamos sacudiendo la educación, destruyendo lo obsoleto en la práctica.

Como japonés por la montaña o el derrape como disciplina

La disciplina de derrapadas se originó en Japón en la década de los 70, creada por corredores ilegales que bajaban por las montañas a altas velocidades. La técnica original evitaba que los automóviles se salieran del camino y cayeran por los precipicios.

Wikipedia

Se trata de elegir un camino, avanzar a toda velocidad por él, pero transitarlo por los bordes. Nos movemos en el difícil arte de buscar siempre el límite. Las armas que elegimos son las narrativas que nos inventamos con herramientas audiovisuales y nuestros cuerpos como elementos de ruptura de espacios convencionales: disfraces, *performances*, canciones, juegos. El aula como escenario, como laboratorio de sensaciones y como aula.

[Es momento de elegir nuevamente. Si desea aventurarse en el mundo de la colaboración, la cooperación y la inteligencia colectiva, avance a @ (pág. 76). Si lo suyo es más *work in progress*, salte hacia # (pág. 77) donde verá esto de Aprender Haciendo.]

B. Siendo alumno

¿Querés jugar?

Creemos que no debe perderse la actitud lúdica más relacionada con la infancia y primeros años de enseñanza que con la vida universitaria. Estamos más cerca de las tijeras, las cartulinas y las plastilinas, de las manos pegoteadas. Se trata de encontrar el disfrute en el proyecto a partir de una búsqueda grupal.

Autonomía

Un grado muy alto de responsabilidad le compete al alumno, que no solo debe superar un desafío, sino que debe ser él quién lo propone. Si el alumno no quiere una vara grande, elige una pequeña, y pasa sin pena ni gloria por la materia.

Mariano Legname, exalumno y actual ayudante del Proyecto Rediseñar

Cuando nos abrieron la puerta para pasar del otro lado del mostrador descubrimos una sola alternativa: la autonomía. Debíamos dar clases a nuestros compañeros, compartir nuestra experiencia, explicar qué recorrido nos había tocado vivir e identificar nuestro proceso de aprendizaje. No acudir solamente al poder iluminador del profesor, ni tampoco a la bibliografía obligatoria. Recorrer las zonas oscuras del mapa y embarrarnos. Compartir información con otros, equivocarnos y comenzar de nuevo.

Dejamos de esperar que nos dijeran lo que teníamos que hacer y cómo hacerlo, para elaborar estrategias propias, transversales a otras materias e intereses. La única manera de cumplir con las consignas era experimentar mucho más allá de lo que expresamente se pedía.

¿Qué ves cuándo me ves? La incógnita de la evaluación

Que nos dieran el qué pero que nosotros averiguáramos el cómo, y a su vez generáramos un nuevo qué.

Vanesa Mazeo, exalumna y actual ayudante de Digicom

Esta fue una de las partes más confusas de la cursada. Se reemplazaron los exámenes tradicionales, con la seguridad rotunda de una calificación numérica, por instancias en las que

presentábamos los avances de nuestros proyectos, algo que no nos daba una idea clara de cómo nos iban a evaluar. Hasta el final de la cursada fue opaco entender qué se medía.

De tan abstracto comenzó a dejar de importar. Al elegir objetivos propios y trabajar con proyectos, la lógica de una evaluación externa se hizo cada vez más lejana y superficial. En el momento en que las pasiones cobraban protagonismo, las dudas acerca de la evaluación desaparecían. No porque hubiera certezas, sino porque ya no importaba.

Frente a la heterogeneidad de los productos del Proyecto Rediseñar el uso de un estándar evaluatorio idéntico para todos los grupos hubiese sido fácil, pero chato, una manera de desestimar la verdadera riqueza de los procesos grupales e individuales. Entre las variables estaban el grado de apropiación de los contenidos y la posibilidad de relacionarlos con experiencias propias. Pero más allá de ese acuerdo, comenzaban las dudas. ¿Importa más el proceso cognitivo durante la cursada que un proyecto exitoso? ¿Es mejor hacer un video que tenga un millón de visitas o que ese grupo haya aprendido desde cero a utilizar herramientas audiovisuales?

Tomemos un ejemplo concreto: los grupos/perfiles en Facebook de Nico Volt (<http://bit.ly/idceaT>: proyecto que buscaba la creación de un cementerio para pilas en la ciudad de Buenos Aires). Tenían 800 amigos, lo que no lo convierte para nada en un éxito viral, pero recurrieron al *storytelling* para decir lo que ya había sido dicho miles de veces, de una manera distinta. Desde el *amateurismo* audiovisual total construyeron narrativas persuasivas de calidad. Esto solo nos lleva a entender que el cruce cuantitativo/cualitativo en una experiencia pedagógica de este tipo es, y debe ser, compleja. Los propios compañeros comenzaron a preguntarse de qué manera podían ser evaluados los proyectos. Ese desafío se presentó a los (no) docentes: inventar categorías para no excluir lo radicalmente diferente, contemplar cada proceso de trabajo.

Emergentes: de VJs y nudistas

Cuando se deja margen para que cosas fuera de lo esperado surjan, los edupunks las hacen emerger. Es una mera cuestión de espacios que se abren y fomentan acciones como que alumnos entren en bicicleta para explicar sus proyectos, se disfracen de Tweety para gritar por un megáfono, den la clase semidesnudos, o saquen sillas de las aulas y las pongan en el pasillo porque se encuentran en pésimo estado.

Así nació NotiRediseñar, un resumen audiovisual de las clases grabado y editado por un alumno (sin que nadie se lo pidiera) para que sus compañeros pudieran verlo *online*.

Otro alumno se iluminó con esa frase que dice que antes de morir uno ve pasar su vida en una foto. Encontró tan intensa la experiencia de cursada, que le pareció que necesitaba un cierre ceremonial. Como VJ (*Video-jockey*) *amateur* y autodidacta realizó una *performance* en vivo con imágenes recolectadas de todos los grupos, (no) docentes y

(no) ayudantes, integrándolo en una misma producción audiovisual y efímera. Armó un metarrelato de la experiencia, en el que todos nos sentimos protagonistas en el ambiente físico menos esperable: las aulas de la universidad pública. Para el cierre de la segunda mitad del año ya teníamos una *VJ* femenina, también autodidacta, mezclando imágenes que cristalizaron la experiencia colectiva. Este es el enlace al video de la presentación de ese día: <http://bit.ly/fgQt3K>.

Esto deja en claro que la cátedra tiene una apertura a nuevas propuestas que no es fácil encontrar en otros sectores de la educación universitaria, alérgicos a todo lo que no sea estrictamente académico. Es importante entender que estos emergentes no surgen como plantas de la tierra así porque sí, sino que son producto de una invitación (más o menos silenciosa) y de un desplazamiento de la posición del «maestro sabelotodo» al que se da la opción de ignorar y aprender. Es un quién da más constante entre propuesta y respuesta, entre espacios para crecer y experimentar, y el reconocimiento a tiempo de lo que está surgiendo.

[Es momento de elegir nuevamente. Si desea aventurarse en el mundo de la colaboración, la cooperación y la inteligencia colectiva, avance a @ (pág. 76). Si lo suyo es más *work in progress*, salte hacia # (pág. 77) donde verá qué es eso de Aprender Haciendo.]

@. Colaboración, cooperación e inteligencia colectiva

No soy alumno edupunk. Colaboramos en el proceso de creación porque implica trabajo grupal, se privilegia la cooperación. Entendemos que nadie lo sabe todo, y todos sabemos algo. Pudimos llevar ese concepto a la práctica y comprender que así se generan producciones colectivas más importantes.

La imposición de trabajar en grupo trae incorporada la necesidad de aprender a gestionar los ritmos colectivos de acuerdo con las actividades a realizar. Una labor de organización crucial, que se convierte en otra pata del aprendizaje.

Algo particular que se dio en la Cátedra de Datos es que muchos de los 200 inscriptos en la materia comenzamos a relacionarnos con quienes compartían nuestra clase (que eso ya es mucho cuando los grupos llegaban a ser de más de 40 personas). Se dieron cruces intercomisiones, basados generalmente en intereses comunes, colaboración entre grupos con cierta afinidad.

Pero a pesar de todas estas verdades, nada quita las legendarias complicaciones que trabajar en equipo acarrea. La sincronización de tiempos para poder hacer reuniones, las discusiones, los desacuerdos y las mezquindades de las que cualquier humano es objeto. No hay una fórmula para manejar grupos, ni un modelo de éxito uniforme que nos marque lo esperado, pero sí hay formas de comprender que todos necesitamos del

otro para aprender. Por ejemplo, durante una clase hicimos una actividad en la que todos debían pegarse un cartel sobre el pecho que dijera lo que querían aprender, y en la espalda otro que señalara lo que podrían enseñar. Luego había que salir de los asientos y ponerse a caminar. Andando entre otros uno podía descubrir con quién compartir conocimiento, entendiendo que todos podemos enseñar alguna cosa y todos queremos y necesitamos aprender alguna otra. Esas cadenas colaborativas que se armaban no son más que el sustento físico y teórico de que trabajar en grupo es vital, que vale la pena correr los riesgos y es un deber pedagógico aprender a sortearlos.

[Vamos terminando el capítulo. Continúe hasta Z donde le espera el final.]

#. Aprender haciendo

Con el Edupunk se aprende, pero para eso tenés que poner el cuerpo. La cátedra tiene una propuesta desde lo emotivo y apela a nuestra capacidad para comprometernos.

Yasmín Blanco, ex (no) alumna de Proyecto Facebook y ayudante del Proyecto Rediseñar

Esta es casi la única regla que elegimos imponernos: hazelo vos mismo, con lo que tenés a mano, y, fundamentalmente, con otros. Emprendimos la tarea de convertirnos en prosumidores, máquinas humanas apasionadas por consumir y producir.

Fuimos artesanos pacientes del *stop motion* y creadores de videos *amateurs* editados como podíamos. Encontramos el tono de cada red en la que nos metimos a través de la experiencia como usuarios y no como estudiosos distantes. Fuimos lectores y redactores de tutoriales. Llenamos de virus alguna que otra computadora, tuvimos que rehacer algo que se perdió.

Se nos propuso pasar de las pedagogías de la enunciación a las de la participación y en el proceso comprendimos que eso implicaba comprometer el cuerpo y las pasiones. Ahora podemos animarnos a decir que el hacer le pasa el trapo al decir, a contemplar y describir, tareas bellísimas pero menos viscerales.

[Vamos terminando el capítulo. Continúe hasta Z donde le espera el final.]

X. Hipertextuales y pensadores con imágenes

Si usted ha llegado a este apartado, es porque le gusta hacer trampa. Ha encontrado otra manera de leer el texto, pasando por los enlaces y vínculos de los mismos. Está perfecto, nos encanta que haya sido así.

Ningún hombre es el primer hablante que interrumpe el silencio del universo, cada enunciado es de algún modo una contestación a uno anterior. Y esto, que lo dijo por primera vez ante el gran ruido del universo el querido Bajtin lo tenemos más que presente. Somos respuestas a respuestas de mezclas de otros enunciados, cualquier producto cultural que construyamos será una mezcla, aunque así no lo quisiéramos. Pero, sin embargo, queremos hacerlo evidente. Por eso nos planteamos ser hipertextuales e hipermediales y saltamos de texto en texto regidos por conexiones que nos construimos. El Edupunk es prosumidor, absorbe los contenidos de su época, los procesa, los resignifica, copia, pega, agrega su parte, y construye una cadena de referencias. Es de código abierto. Distribuye, comparte, crea comunidad.

Nuestra idea Edupunk no se agota en la producción de algún video. Creemos en la idea de diseñar experiencias integrales, de poder intervenir espacios para crear climas, sugerir recorridos sensoriales. Incorporar actores, generar sensaciones y ecosistemas íntegros. Hacerse presente y crear todo lo pensado.

La producción de videos sin necesidad de equipos costosos está hoy al alcance de la mano. Casi todos los celulares tienen integrada una cámara. La estética *low-fi*, que implica una baja calidad en lo que se grabe en comparación con las cámaras profesionales, genera grandes producciones a partir la vida cotidiana y sin tener mucha preparación. Los celumetrajés, videos realizados exclusivamente a partir de celulares, permiten una mayor participación de las personas en la generación de material audiovisual, es tener disponible un dispositivo que pueda mostrar la realidad a su manera y no depender de otros grupos.

Aun así, tampoco es necesario crear imágenes para producir contenido audiovisual. Internet es una inmensa biblioteca digital, en la que plataformas como Youtube nos dan acceso a billones de archivos de los cuales podemos hacer uso. *Rip, mix & burn*, técnica de mezcla que en español significa «recoger, mezclar e integrar», son las palabras mágicas para un sinfín de creaciones en las que el copiado y pegado, sumado a la mezcla y remezcla, permiten transformar en realidad lo impensado. Y lo más importante es que está siendo creado por los usuarios. En este sentido, los *mashups*, la mezcla de una o más canciones a manera de *collage*, ha pasado a lo audiovisual y nos encontramos con excelentes incorporaciones en las que la música de cámara y la cumbia generan piezas musicales únicas de gran calidad. Es un cambio interesante, dado que los extremos culturales en una sociedad no solo se tocan sino que se mezclan e integran, generando un contenido nuevo. El *stopmotion* pide ser tenido en cuenta, cuando ni siquiera hay necesidad de que nuestro celular pueda filmar videos. Sacar varias fotos en secuencias y una vez montadas crear la ilusión de movimiento, permite crear grandes relatos a partir de imágenes quietas.

Las posibilidades son múltiples, las herramientas están a su alcance, los modos son accesibles y solo requiere práctica y buscar experiencias parecidas para que pueda to-

mar ideas y reformularlas para hacerlas suyas. No se preocupe por hacerlo mal o bien, lo importante es poner manos a la obra. Ser prosumidor implica una mayor cantidad de producciones de los usuarios, la información es distribuida de distinta manera, los canales se multiplican y, como en el Edupunk, no debemos dirigirnos a los mismos lugares para recolectar información. Usted mismo puede ser fuente de información para otros usuarios. Ese es el camino del Edupunk, el que suena a *rip, mix & burn*.

Z. Salida en esta dirección

Usted llegó al final y se pregunta si eligió bien su camino, si no le habría convenido hacer otra cosa, si no se habrá perdido algo interesante. Se cuestiona por qué le habremos hecho esto (o le carcome la culpa por no haberse sumado al juego).

Nosotros esperamos que se haya sentido, al menos, un poco confundido y algo desafiado, porque eso fue lo que vivimos como alumnos de una experiencia Edupunk. Dejamos atrás el rol pasivo del estudiante que atraviesa una materia de principio a fin, con estaciones pautadas y nos subimos a la aventura de elegir nuestros recorridos aleatorios, personalizados de acuerdo con intereses propios. Aprendimos a disfrutar la incertidumbre y abandonamos la mala costumbre de recordar miles de textos en un examen, para olvidarlos un mes después. Cada concepto que incorporamos se encarnó en una experiencia y cobró vida.

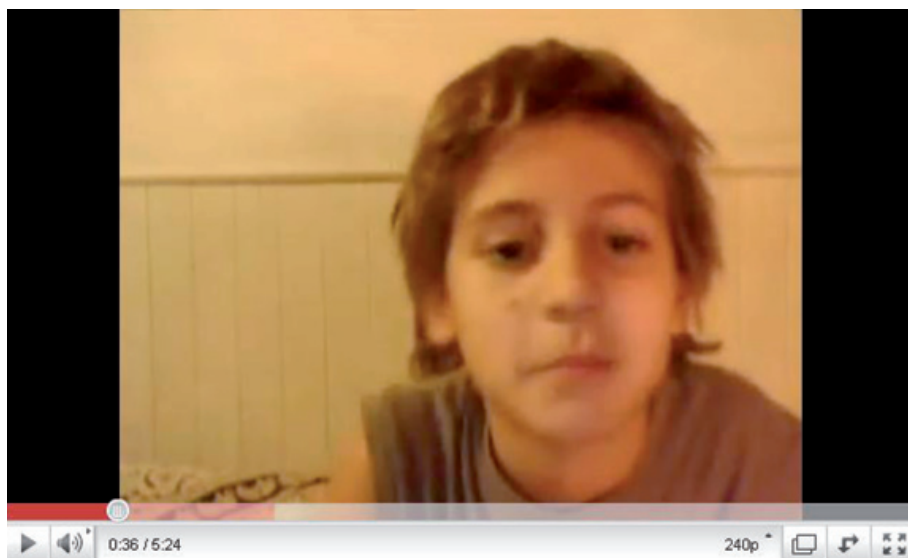
Paréntesis de Gutenberg

7. Circuitos de producción, enseñanza y circulación pública de procesos y productos en el cierre del paréntesis de Gutenberg	83
8. Aprendizaje pantalla a pantalla. La reinención como método pedagógico	93
9. <i>Exhibition Hall</i> , galería de proyectos Rediseñar	109
10. El paréntesis de Gutenberg	121
11. Remix teórico	135
12. De habilidades, actitudes y aptitudes	151
13. Impresiones sobre el <i>último</i> ¿teórico?	157

Circuitos de producción, enseñanza y circulación pública de procesos y productos en el cierre del paréntesis de Gutenberg

Alejandro Piscitelli

La escala crea el fenómeno. De por qué fracasan las tecnologías redentoras en el aula	84
La era de las desorganizaciones y los Labs	88
Lo retroprogresivo en la innovación educativa	90



<http://bit.ly/a6eThq>.

No hay reinención posible del aula que no pase por una reinención efectiva y comprometida de los docentes. Cuando el aula deviene laboratorio, los procesos del aula se convierten en proyectos. El aula se convierte en polifuncional y por la mañana es museo, por la tarde ágora y por la noche laboratorio. Es posible extender el aula a parainstituciones afines. Se aprende/enseña tanto dentro del aula, como fuera de ella, diseñando eventos públicos, participando en movilizaciones culturales o convirtiendo la transmisión en transacción. Un fin de cursada en tiempos de cierre de paréntesis de Gutenberg deviene concomitantemente: *happening*, intervención y desborde creativo colectivo (desde «*VJeando*» una cursada hasta *retwitteando* el *syllabus*).

La escala crea el fenómeno. De por qué fracasan las tecnologías redentoras en el aula

Escala, granularidad y comprensión de/en las ciencias blandas

La cita «la escala crea al fenómeno», del físico decimonónico suizo Charles-Eugène Guye, nos acompaña desde hace mucho tiempo, y la hemos visto probada mil y una veces en el campo de las ciencias duras, con el aditamento de que muchas veces no solo necesitamos cambiar de escala para ver (crear/descubrir) al fenómeno, sino que además tenemos que inventar el dispositivo –la teoría concretada–, que haga posible si-

quiera intuir que hay un fenómeno a ver, teorizar, diseñar, entender y finalmente convertir en dispositivo de persuasión.¹

Seamos menos enigmáticos. Sin microscopio no habría célula y mucho menos ADN o bases de ácidos nucleicos, y no habría cráteres en la Luna, ni anillos en Saturno, ni canales en Marte. Claramente, si alguien decidía inventar y arriesgar reputación y pecunia en esos emprendimientos era porque previamente la teoría llamaba a visibilizar esos fenómenos intuitivos pero aún no comprobados.²

Pero no solo en las ciencias duras se aplica la máxima de «la escala crea al fenómeno». Otro tanto ocurre en las humanidades, y gran parte de la redología, para no hablar de la teoría de la complejidad, dicen exactamente lo mismo.

Estamos hablando también de granularidad, es decir, de nivel de resolución. A medida que nos alejamos de las ciencias duras y nos acercamos a las humanidades y a las transdisciplinas, estas cuestiones se agigantan y nuestro desconocimiento –porque cuanto menos sabemos peor actuamos– llega a extremos brutales y autodestructivos. Como se ve en el caso de la educación y muy especialmente en el del uso de tecnologías en la educación.

Larry Cuban (2003), el gran crítico de las tecnologías, insiste en el tema y hay que respetarlo como *sparring*. Porque en gran parte de las discusiones a las que asistimos sobre estos temas hablamos con una granularidad genérica y desenfocada. Por eso, cuando nos encontramos con análisis acerca de las políticas digitales como los de Ismael Peña López (2010) y con críticas a la incorporación salvaje de tecnología en la clase, como las que hace el propio Larry Cuban (2010), nos ponemos colorados de vergüenza, imaginando que nosotros o alguien pudo alguna vez suponer que con dos pases mágicos –como invadir de máquinas el aula como está ocurriendo *pari passu* a nivel mundial– cambiaríamos algo (todo).

-
1. Como bien ejemplifica *Potencias de diez*, un corto documental escrito y dirigido por Ray Eames y su marido Charles Eames. En él se muestra la escala relativa del universo en factores de diez (es decir, en escala logarítmica de base 10 o en orden de magnitud). La película fue filmada originalmente en 1968 y se ha convertido en un clásico. En 1994 apareció un libro con el mismo título a cargo de Philip and Phylis Morrison, que contiene un conjunto de imágenes que barren un espectro que va desde el fondo del universo hasta niveles subatómicos infinitesimales. En total se trata de 40 potencias de 10, de las cuales nosotros, al ojo desnudo y sin teoría que amplifique –o lleve construir los instrumentos para ver más allá... porque suponemos que hay algo más allá–, solo tenemos acceso a 6. La historia de la ciencia es la historia de la conquista de las otras 34 potencias de 10.
 2. Dos obras al azar ejemplifican cómo opera la feliz y contradictoria combinación de nuevos paradigmas y de instrumentos inventados para apuntalarlos en contra de conocimientos adocenados y teorías ajadas. Se trata de *30 años que conmovieron la física* de George Gamow, y de *La lógica de la viviente. Una historia de la Herencia* de François Jacob. Recorrerlas en detalle es apreciar lo difícil que es cambiar de creencias –convertidas durante un lapso en saber firme–, y cuanto necesitamos de extrapolaciones semejantes en el campo educativo si queremos poder añadir las posibilidades de transformación radical que las tecnologías de la imagen y de procesamiento de datos –hasta llegar al *data mining personalizado* como expansión cognitiva Rowan (2011)– están provocando en el campo del aprendizaje. Y esto se encuentra a años luz de las hipótesis pedagógicas en boga.

Tal como fuera mencionado en nuestro libro *1@1. Derivas en la educación digital* (Piscitelli, 2010), Cuban no es santo de nuestra devoción, pero sus análisis son uno de los mejores *sparrings* que tenemos para mejorar nuestras intervenciones, aun yendo a contracorriente suyo.

Por eso haremos algunas consideraciones acerca del porqué del fracaso sistemático en el intento de introducir tecnologías redentoras en el aula puntual 2.0, previas a su intervención crítica. Paso indispensable antes de proponer un decálogo de formas poscubanianas para diseñar una aula puntual –como fue el caso de Datosuba y lo será próximamente la experiencia del colegio Sarmiento– para mejorar el aprendizaje.³

Hace mucho que enfatizamos la asimetría que existe entre la alfabetización digital de los docentes –creciente y en mejora continua– y la bajada de ese aprendizaje a la clase –prácticamente inexistente– (Eisner, 2002; Zmuda, 2006; Momino, 2008). Antes que atribuir este desfase a inextricables resistencias individuales –recurriendo a previsibles argumentos socioeconómicos o de falta de formación específica–, conviene contextualizar la movida mundial protecnologías 1@1, dentro de un ciclo histórico de largo plazo que, intermitentemente, busca adjudicarle a la escuela la solución final a los problemas macro. Para alternativa y cíclicamente sostener que la escuela no puede por sí sola o por sí misma solucionar las asimetrías socioeconómicas generadas por los ciclos capitalistas de acumulación (Martín Criado, 2010).

Lo actitudinal como variable estratégica

Como sucede en América Latina hoy, pero también en muchos lugares del mundo crecientemente, las elites identifican macroproblemas –desigualdad económica, ineficiencias productivas, inseguridades varias– cuya magnitud e impacto movilizan a las multitudes para su solución o corrección. En Estados Unidos ha sido sintomático identificar la escuela como la panacea –aceite *curalotodo*–, a través de la provisión sistemática de profesionales –especialmente médicos, ingenieros y científicos– como base de la solución de todos los problemas sociales (Jodar, 2007; Meirieu, 1998).

Para lograr esos rediseños, la propia escuela debería autotransformarse cumpliendo roles muchas veces incompatibles entre sí como: socializar, entrenar, alfabetizar, generar competencias laborales, etc. Aunque estas demandas inciden significativamente, no determinan ni la enseñanza ni el aprendizaje, ya que tanto los docentes como los padres también pujan epistémicamente dentro de la escuela, buscando que esta derive

3. Yendo en dirección de los ArtsienceLabs, tal como lo ha desarrollado David Edwards (2010) en *The Lab: Creativity and Culture* –especialmente en el capítulo 3, «Education»–, en referencia a cómo convertir a los alumnos del secundario en diseñadores, investigadores y creadores.

hacia su propia constelación de intereses, convergiendo las propuestas en la obtención de logros, credenciales y acreditaciones.

Y aun así, en casos no siempre aislados, hay escuelas y docentes que hacen diferencias. Pero muy raramente esas diferencias pueden ser atribuidas al uso de computadoras o a cualquier iniciativa aislada que, salvo en casos excepcionales, jamás se utilizan en forma creativa o disruptiva. Y la explicación de tal subutilización es clarísima y de naturaleza fundamentalmente actitudinal.

El rol académico exige que los docentes mantengan una distancia con los estudiantes para preservar su autoridad. Sin embargo, la demanda emocional/social exige que los docentes empaticen con los alumnos. Se trata de roles claramente contradictorios que se refuerzan mutuamente, con la introducción masiva de las *netbooks* en el modelo 1@1, relativizando la autoridad del docente y también su capacidad de sancionar contenido como que este se ha convertido en omnipresente.

Mientras, estas contradicciones afloran, muy especialmente en la demanda de los padres y de los ciudadanos, que quieren al mismo tiempo que las computadoras y las redes invadan la escuela, pero que los contenidos sean transmitidos en forma tradicional y se los evalúe de la misma manera. Por lo cual es impensable un cambio de/en la escuela si no cambia la visión que la sociedad tiene de ella. Algo que probablemente no ocurrirá durante largo tiempo.⁴

Además, con las sucesivas reformas en curso, que han buscado mejorar desde la enseñanza o el aprendizaje –alternativamente– hasta el espontaneísmo digital, siempre habrá enfrentamientos y disputas intraescolares permanentes. Porque cada grupo tiene voceros, inversiones y empresas que apuntan en una dirección o en otra. Y es imposible reconciliarlas.

Y, sin embargo, cual Barón de Munchausen, que se tira de sus propios cabellos para escaparse del lodo en el que está sumido, la escuela hace esfuerzos autocatalíticos para reinventarse. Y lo mismo ocurre con los docentes y los alumnos. Nada casualmente, en esta transmutación encuentra como aliados y pares a otras instituciones y otras modalidades de producir, distribuir y reciclar conocimientos. Entre ellas los laboratorios. En vez de tener laboratorios, la escuela se convierte en uno. Y en este proceso de reinención tiene ejemplos más que llamativos desde los que pensarse a sí misma.

4. En los contados casos en que los docentes quieran realmente implementar un enfoque alumnocéntrico basado en proyectos, su instrumentación es inviable dado que, generalmente, el docente se reparte en muchos cursos –a veces hasta cinco–, de 25 –hasta 50– alumnos cada uno. En esos casos, por más que uno quiera usar wikis y googledocs –y sepa cómo hacerlo– la logística patea en contra. Por eso son más que bienvenidas las iniciativas multidocentes en el aula (Otterman, 2011) y en la misma dirección va nuestra propuesta 1@1 alumno@alumno.

La era de las desorganizaciones y los Labs

Esta (nueva/vieja) historia comenzó hace mucho pero pasó el punto de no retorno con la inauguración de *Le Laboratoire*, en el otoño europeo de 2007. Poco tiempo antes, en el verano del mismo año, Ken Arnold había abierto en Londres la *Wellcome Collection*. *A free destination for incurable curious*; y pocos meses después, el historiador del arte Michael John Gorman abrió en Dublín la *Science Gallery*. «*Something was in the air.*»

Estas tres instituciones tienen en común el hecho de ser un híbrido emergente que presagia una reorganización de la ecología de las instituciones del conocimiento, que pronto se verá reflejada –si es que no lo está ya– tanto en nuevos circuitos de producción, como de enseñanza y de circulación pública de procesos y productos. A igual distancia de las universidades, los museos, y las fábricas y empresas tal como los conocemos hoy.

Si bien cada una de estas desorganizaciones tiene socios institucionales, al mismo tiempo sus primeros pasos se vieron profundamente influenciados por una red preexistente de iniciativas *arteciencia* que aún no habían acuñado su identidad lingüística.⁵

Postinstituciones mutantes y emergentes

No es el menor mérito, y lo que identifica a todas estas desorganizaciones, y muy especialmente a su conjunción, la falta de planificación y premeditación, y la enorme potencia de la autoorganización, tanto en su lanzamiento como en sus tareas habituales.

La historia de *Le Laboratoire* muestra este estado transicional permanente. Pensado para testear ideas en las artes visuales y performativas en el campo del diseño, se ha dedicado a hacer lo imposible para convertir las ideas en bruto y traducirlas en beneficios culturales, comerciales, educativos y humanitarios a través de un proceso de revisión de pares. A medida que se iba constituyendo les quedó claro a sus fundadores que no podrían vivir en aislamiento o fuera de una red de pares.

¿Y qué tiene que ver todo esto con la educación y encima la que tiene lugar en la escuela secundaria?

Con lo fascinantes que son estas iniciativas y experiencias para nosotros, particularmente lo que más nos interesa en este momento es la dimensión educativa de los Labs

5. Entre esos socios contamos con The International Society for Arts, Science and Technology, con su extraordinaria revista *Leonardo* (1968), Art & Sciences Collaborations (ASCI), 1988, Symbiotic A, UCLA Art/Sci Center, y la *École des Arts Politiques* fundada por Bruno Latour en 2009.

Artscience. En la visión de Edwards (2010) los Labs Artscience educativos están endeerezados a convocar a estudiantes de la escuela secundaria y de la universidad a través de un recorrido por los sueños innovadores. Se trata de laboratorios de traducción de ideas.

O sea, que los estudiantes aprendan a aprender en entornos reales, al mismo tiempo que tratan de empujar esa realidad hasta sus límites. Los proyectos de los estudiantes empiezan como *ideas* semilla propuestas por artistas, diseñadores, científicos, *entrepreneurs*. Partiendo de ese inicio puntual, y contando con la iniciativa y la creatividad de los estudiantes en proyectos colaborativos en arte o diseño, y a menudo en implementaciones duraderas en la propia sociedad.

Y aunque aprender traduciendo ideas pueda parecer poco convencional, en rigor es la forma más antigua que conocemos de aprendizaje. Desde la cuna al colegio primario todo lo que aprendimos surgió a partir del cambio de reglas, objetivos y encuadres. Cambios dramáticos en nuestros entornos siempre nos advirtieron, generalmente en forma dolorosa, de cuanto no sabemos.

A medida que el entorno se vuelve estable –cosa que pasará cada vez menos y sobre todo en el tercer mundo marginalizado–, perdemos interés y habilidad en improvisar o cuestionar(nos). Inventarnos entornos inesperados es un catalizador bienaventurado de nuevos aprendizajes, como bien lo anticipaba David Perkins (2010) con su noción de jugar de visitante.

Dos maneras muy distintas de aprender

Si los científicos de renombre mundial han comprobado que sus chances de innovar son más grandes cuando se evaden de la especialización y se extravían de los terrenos donde descollan, aunque ello suponga eventuales descalificaciones de los pares, ¿por qué habríamos de evitar esa posibilidad en el caso de los estudiantes y adolescentes que tienen todo por ganar y muy poco por perder en estas apuestas?

Cuando un matemático quiere innovar en un campo que le es totalmente ajeno como puede ser el tráfico celular, tiene que aprender muchas cosas tanto del campo de los teléfonos celulares como de la biología molecular. Pero no necesita saberlo todo acerca de ese campo desconocido, como sí lo puede o debe hacer un estudiante de la especialidad. Lo mismo sucede cuando queremos comprar desde un zapato a una computadora. No es necesario conocer todo el proceso de la manufactura para hacer una buena elección de compra. Lo que tanto el matemático como el comprador hacen es trasladar una idea a la realidad.

La educación y la innovación científica se basan ambas en aprendizajes. Pero son dos casos muy diferentes de aprendizaje. Porque mientras uno parte de lo particular, el otro

lo hace desde lo general. El primero promueve la sorpresa, el descubrimiento e incluso la incertidumbre acerca de la verdadera naturaleza de la novedad. El segundo promueve la repetición, el conocimiento ya descubierto y busca reducir la incertidumbre.

Los científicos aprenden como chicos, los estudiantes aprenden como adultos. La diferencia es abismal y explica las diferencias brutales de enfoque y de logros entre el sistema de innovación (los *labs*) y el sistema de reproducción (la escuela).

El aprendizaje en los Labs Artscience se parece entonces mucho más a cómo aprenden los chicos que a cómo aprenden los grandes. Lo mejor pasa fuera de lo esperado, lo curricular, lo *preseteado* y lo determinado por las pedagogías de la enunciación. Pero las cosas nunca son unilaterales. A veces importa más la intuición que los datos, otras es al revés. Lo más importante es cambiar de idea, de enfoque, de propuesta todo el tiempo, porque es solo este juego de estabilidad/diferenciación lo que cataliza la creatividad.

Lo retroprogresivo en la innovación educativa

La educación deviene cada vez más en arte, pero no tanto porque esté más cerca de la intuición que del método, sino porque lo propio del arte es la novedad. Partiendo de lo dado, el artista tiene como objetivo indagar qué posibilidades permanecen aún sin explorar.

Pero no se puede romper con lo que no se conoce. Y no se puede inventar si no es contra el fondo del inmovilismo, la conservación y el mantenimiento de lo preexistente (Groys, 2005).

En este sentido, la analogía artista/docente es más que explícita y bienvenida. Ambos operamos como operamos porque hemos sido formados en corrientes artísticas/pedagógicas organizadas en torno a ciertas exigencias.

Laddaga (2010) nos recuerda una fórmula de Peter Sloterdijk (2006) de suma actualidad. Es aquella que reza: «El concepto fundamental, verdadero y real de la modernidad no es la revolución sino la explicitación.»⁶

Ser moderno es llevar al primer plano lo que permanecía en el trasfondo, manifestar lo que se ocultaba, desplegar lo que estaba replegado, hacer visibles las condiciones. Y por eso las redes sociales e internet están llegando a este nivel de actualidad, porque en ellas esta tarea de explicitación se hace más visible que nunca.

6. Muy afín al comentario de Michel Foucault en *El nacimiento de la clínica* (1963), según el cual los modernos estamos condenados a la interpretación.

Pero sin profundizar en estas interesantísimas relaciones que podríamos establecer entre docentes y artistas (McEwan y Egan, 1998; Saranson, 2002), queda claro que las líneas de tensión que componen el presente –muy ligadas a la desarticulación del tejido enhebrado por el paréntesis de Gutenberg hace muchos centenares de años–, están íntimamente ligadas a la descomposición de las formas institucionales, organizacionales e ideológicas constituidas desde mediados del siglo XIX, y que hasta hace poco definían nuestra vida común.

Como bien dice Touraine (2005), probablemente estemos ante la época final no ya del libro, de la escuela o de la cultura sino de las sociedades como tales. Hasta ayer nomás el contexto para los actos individuales eran sistemas integrados y portadores de un sentido general definido en términos de producción, significación e interpretación.

Estamos ingresando en un universo postsocial en el que los individuos no aceptan subordinar la construcción de su propia vida al beneficio de las totalidades, llámense nación, clase, partido o alguna otra forma de la causa.

La caída de las causas tiene un impacto pleno en la puesta en cuestión de la educación, ya que ella misma fue una causa durante casi dos siglos y lo sigue siendo hoy.⁷

Pero estamos entrando en la etapa de creación de las vidas propias, de mano de las tecnologías de proximidad como la televisión, internet y los celulares. Construimos nuestra vida propia en una cultura crecientemente científica.

En esta parte del libro, daremos los primeros pasos para introducir estas distinciones y problemáticas en la forma en que estamos revisando nuestras prácticas docentes, y al mismo tiempo las pensamos/rediseñamos desde la problemática más amplia de la mutación epocal, y muy particularmente en su relación con el cierre del paréntesis de Gutenberg. En la próxima y última parte de este libro desarrollaremos estrategias y movimientos para diseñar experiencias edupunk en la cantidad más variada posible de niveles del sistema educativo.

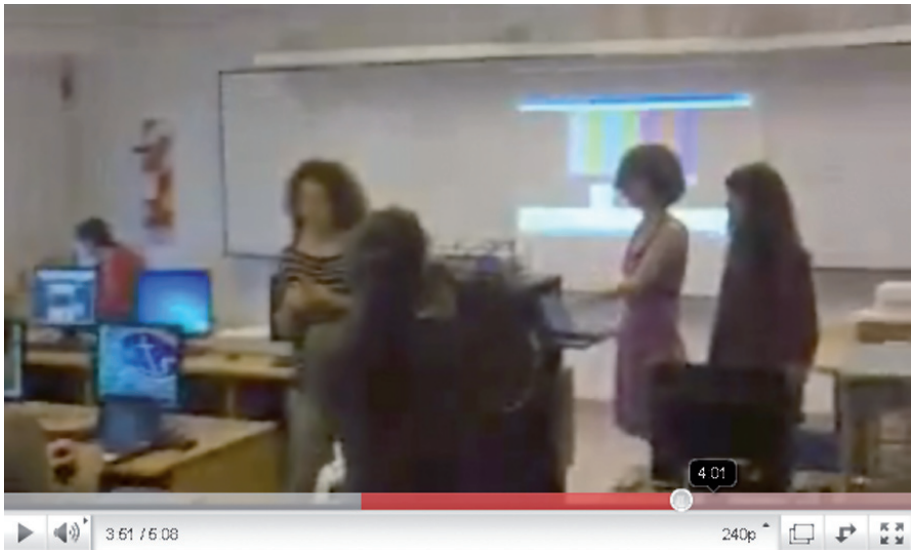
7. Tal como trasluce en el libro crónica de Andrés Oppenheimer *Basta de Historias* (2010). Según Oppenheimer, el bicentenario de la independencia de varios países latinoamericanos ha desatado una oleada de necrofilia: varias naciones están literalmente desenterrando los restos de sus próceres de la independencia en medio de una creciente obsesión con el pasado. Para él esta obsesión con la historia es algo que está distraendo a los países de la urgente tarea de concentrarse en el futuro, para hacerse más competitivos y reducir la pobreza. Algo que solo se puede hacer rindiendo honores a la causa de la... educación.

Capítulo 8

Aprendizaje pantalla a pantalla. La reinención como método pedagógico

Luz Pearson
Agostina Riganti

Nuevas profesiones para una nueva era	95
Nuevas maneras de aprender juntos	96
En la frontera habita el cambio	101
Lo fugaz, cuando ocurre en internet, perdura	105



<http://bit.ly/ck6mz2>.

Salimos de la universidad. Qué nos posibilita y en qué estamos limitados a la hora de lanzar una propuesta por fuera del ámbito universitario. Nuevas profesiones para una nueva era. Nuevos espacios de encuentro. Propuestas, análisis del proceso, cierre.



Las cosas importantes se dicen cara a cara, los compromisos se dejan por escrito. La convergencia de estas dos fuerzas expresivas, la oralidad y el registro escrito, son tierra fértil para el aprendizaje. Bienvenidos a un curso conversado que se escribe para decirse.

Nuevas profesiones para una nueva era

El curso en línea Reinventate 2.0 se presentó así: El contenido es libre, está en todos lados, lo producen los consumidores, las audiencias, los alumnos, los clientes. Para periodistas, profesores, publicistas, políticos, *publishers*, el surgimiento del *peer* (este sujeto prosumidor que no necesita de ellos para acceder a contenidos ya que él mismo los crea o gestiona) significa un rotundo cambio. La transformación puede tener varias explicaciones (muchas de las cuales se relacionan con el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) y una emergencia: reinventarse o morir.¹

Cuando establecimos que el proyecto final del curso era la reinención profesional no sabíamos cómo debía realizarse, entendíamos que se trataba más de un proceso que de un producto final. Fuimos descubriendo en qué consistía a partir de lo que los participantes fueron haciendo y expresando como reinención.

Tenemos muchos registros, @gracatala, por ejemplo, lo expresó así: «Aprendí muchísimo. Y estoy agradecida de haber formado parte de esta tribu que busca la reinención constante. Me siento virus y donde estoy trato de contagiar esta necesidad de reinventarse».² Un participante que de manera autónoma avanzó sobre la misma estructura del curso haciéndose cargo de una de sus secciones, el kiosko,³ entendió su proceso como «largos espacios de reflexión que me ha generado. Lo que más me ha gustado es entender que hay otros como yo. Son lo mejor de este año todos los no estudiantes y todo el equipo de #reinv2010».⁴

Para guiar y posibilitar esta ambiciosa propuesta, creamos siete escalones hacia la reinención. Cada uno de ellos era un módulo semanal; teníamos un bosquejo de estos temas pero fuimos definiendo el plan de cada semana en función de lo que iba sucediendo:

- Semana 1) Analizar la propia identidad digital, verse con los ojos de los demás, *googlearse*.

1. «Reinventate 2.0» Consultado 4 de enero de 2011 (<http://bit.ly/hEpkWM>).
2. Catalá, Graciela (2010). Participante del curso. Comentario en «Reinventate 2.0». Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/fwaS50>).
3. Véase: «Kiosco digital: las golosinas digitales de @anitaclarita» en «Reinventate 2.0». Consultado 4 de enero de 2011 (<http://bit.ly/gu9v4B>).
4. Durán Hernández, Manuel (2010). Participante del curso. Comentario en «Reinventate 2.0». Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/9k870b>).

- Semana 2) Ser conscientes del caos, tratar de encontrar sentido en la complejidad de nuestra realidad. Diseño del entorno personal de aprendizaje (PLE).
- Semana 3) De qué trata el mundo de las redes sociales. Para entender por qué puede implicar un nuevo paradigma y por lo tanto nuevos vínculos y transformaciones en cómo hacemos las cosas, propusimos un paneo sobre algunos *e-conceptos* que creíamos fundamentales: aprendizaje continuo, autonomía, colaboración, descentralización, DIY (*do it yourself*), educación expandida, educación invisible, facilitación, folksonomía, innovación, inteligencia colectiva, *long tail*, *mash ups*, narrativas digitales, nativos o inmigrantes o residentes digitales, nodo, *hub*, conector, conectivismo, *openess*, *rip*, *mix & burn*, sociedad de la transparencia, sociedad del conocimiento, software libre, Web 2.0, Web 3.0.
- Semana 4) Hacer un primer boceto de la reinención profesional: crear un nuevo perfil profesional en la red *Linked-in*.
- Semana 5) Segundo boceto de la reinención: crear un diagrama de reinención a partir del PLE realizado y poniendo en el centro del mismo la respuesta a ¿Qué quiero ser? Como este diagrama implicaba la reinención del entorno personal de aprendizaje, lo llamamos entorno personal de le reinención (*EPRI*).
- Semana 6) Ingredientes web para la reinención: investigar herramientas, personalizarlas, reinventarlas a la medida de lo que uno quiere o necesita.
- Semana 7) Puesta a prueba de la reinención profesional: postularse para un nuevo rol.⁵

Para las 3 semanas restantes del curso habíamos decidido previamente que el diseño estaría en mayor proporción en manos de los participantes. Y algo así fue lo que sucedió.

Nuevas maneras de aprender juntos

*Docendo Discimus, Séneca (aprendemos mientras enseñamos)
tweet de @anadiez454, participante de #reinv2010.*⁶

Nuestro plan

Definimos Reinventate 2.0 como un curso de aprendizaje colaborativo en red. Tomando del formato MOOC (Massive Open Online Course) la apertura y gratuidad, establecimos

5. Usina de la semana (2010). «Semana 7: Postulate con un AMAZING CV». Consultado el 10 de enero de 2011 (<http://bit.ly/dntYt0>).

6. Véase: <http://bit.ly/asCd9l>.

los siguientes requisitos de inscripción: tener un blog, usuario en Twitter, perfil de Facebook, completar el formulario de inscripción al curso y publicar un *tweet* con el *hashtag* del curso *#reinv2010* a modo de presentación. Sabíamos que gran cantidad de los potenciales interesados no podrían resolver estos requisitos con facilidad. Abrimos la inscripción una semana antes del comienzo para que todos tuvieran tiempo de probar y aprender a hacer lo que pedíamos. El curso tenía requisitos técnicos pero de ninguna manera estaba orientado al aprendizaje de herramientas. Nuestra postura fue totalmente *edupunk* al respecto: *DIY! (do it yourself)*. Además, al tratarse de un curso gratuito, pensamos que establecer un filtro podría darnos un número de inscriptos real y abordable.

El curso fue planteado como descentralizado y se previeron tantas modalidades de cursada como participantes hubiera. Sus ejes fueron la conversación, el intercambio entre participantes y la producción de contenidos.

Formalmente, Reinventate 2.0 constaría de 10 módulos y una sesión sincrónica semanal con invitados especiales. La participación esperada implicaba hacer todo o algo de lo siguiente: dejarse inspirar por insumos de las usinas de cada semana; producir en el propio *blog*; involucrarse en discusiones en el foro de *Moodle*; participar de las sesiones sincrónicas en la sala virtual de *Illuminate*, presentar en ellas los procesos del propio proyecto, encontrarnos en Twitter; acceder a los recursos y las secciones del curso ya que todo estaría (estuvo y sigue estando) disponible de manera libre en internet. La propuesta final era desarrollar un proyecto de reinención profesional.

Durante la planificación previa establecimos que el curso duraría diez semanas, comenzaría el lunes treinta de agosto y terminaría el cinco de noviembre de 2010. Esta pauta fue la única que hubiésemos querido reinventar, pero no tuvimos el valor de hacerlo. Según el devenir del curso, con 8 semanas habríamos logrado los objetivos propuestos (llegamos a la conclusión que diez semanas fue un exceso).

Imaginamos el aprendizaje colaborativo en red como una experiencia de transformación. El curso se trataba de zambullirse en las redes sociales, ser parte de ellas, conectarnos. El objetivo principal era encontrar un nuevo lugar como profesionales en un nuevo mundo.

Desde un principio, Reinventate 2.0 planteó la necesidad de cambio y propuso una estrategia para realizarlo: colaborar y hacer en red.

Las reinenciones

Según @vrodes, participante del curso, el cambio implica riesgos pero, para lograrlo, hay que intentar primero ser el cambio que uno quiere ver en el mundo (Rodes, 2010).

Reinventate 2.0 es nieto de Proyecto Facebook, hijo de Rediseñar2010. La reinención del sujeto pedagógico y la transformación del docente devenido maestro ignorante⁷ se inicia en la cátedra Datos en 2009, o incluso antes. Como explica Piscitelli, se busca acortar la distancia entre la universidad y la calle, entre el análisis y el diseño, entre los alumnos y los docentes y sobre todo entre la acción y la reflexión (Piscitelli, 2010). Dolors Reig resume la transformación educativa así: «De aprender contenidos a aprender a ser» (Reig, 2010).

Parados sobre estos pilares, sabíamos que la reinención del aprendiz y del docente era posible. Diseñamos y rediseñamos a cada paso un curso para sus (no) alumnos, confiando en que ellos eran aprendices comprometidos con su propio aprendizaje y querían convertirse en prosumidores en vez de repetidores. Y efectivamente lo eran, @cristinasayat comentó que en Reinventate 2.0 lo que sucede es que uno hace conciencia de ser simplemente un consumidor pasivo e inicia el camino para dejar de serlo, animándose a errar.⁸

La reinención del curso como tal es lo que llamamos *planificación ad hoc*, es decir, un borrador abierto a los emergentes.

El primer cambio en Reinventate 2.0 sucedió antes de empezar: decidimos cerrar la inscripción a pesar de haber planeado un curso abierto. Cuando vimos que minuto a minuto la inscripción crecía, pensamos que podría llegar a un número inmanejable para nuestro formato: queríamos realizar un seguimiento cuerpo a cuerpo de los participantes. Entonces hicimos la siguiente cuenta: somos 7 facilitadores, ¿Cuántos participantes podemos seguir cada uno de nosotros? Determinamos que no más de 170 en total.

Segunda reinención del curso: Alejandro Piscitelli había conformado, en la planificación previa, una lista de invitados,⁹ todos *profesionales reinventados*, para que nos visitaran en nuestra sala virtual, el encuentro sincrónico de cada jueves. La sesión inaugural fue una charla con Piscitelli a la que asistieron aproximadamente 50 personas. Al día siguiente @srivero comentó que le pareció un encuentro improvisado por haber sido desestructurado. Si bien esa había sido nuestra intención, el comentario sirvió para que buscáramos un modo de ordenar esta charla entre muchas personas. Surgió entonces la idea de armar un documento compartido (*google docs*) con todos los participantes del curso, con el fin de redactar juntos, antes de cada sesión, un cuestionario para entrevistar a los invitados.¹⁰

En las primeras semanas observamos que los momentos más interesantes del curso eran aquellos en lo que nos encontrábamos convocados por una actividad colectiva,

7. Véase: Rancière, Jacques (1987). *El maestro ignorante*. Barcelona, Editorial Laertes, 2002.

8. Sayat de Vitar, Cristina (2010). Participante del curso citada en «Atala que se escapa» por Ariana Atala, facilitadora de Reinventate 2.0. Consultado el 2 de enero de 2011 (<http://bit.ly/a0i43m>).

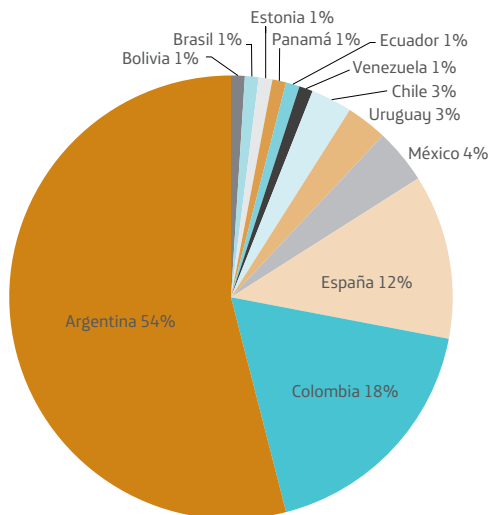
9. Lista de invitados para sesiones sincrónicas en «Reinventate 2.0». Consultado el 9 de enero de 2011 (<http://bit.ly/b9JxAD>).

10. Primera reinención de las sesiones sincrónicas en «Reinventate 2.0». Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/gsg4L2>).

creativa y lúdica. Si bien las charlas con especialistas (A. Piscitelli, D. Reig, J. Gallo, H. Primavera) habían sido interesantísimas, decidimos cambiar de planes y desinvitar a los que restaban para transformar el espacio de sesión sincrónica en algo diferente. Realizamos entonces la tercera reinención del curso: convertimos las sesiones sincrónicas en un taller que llamamos Pogo de Ideas.¹¹ Un espacio que los participantes intervinieron decisivamente: @maggieamundson propuso cómo organizarnos, que el chat fuera el espacio de interacción oficial y que la pizarra fuese el espacio de microblogging. Así lo hicimos. Y tomamos también otras propuestas de funcionamiento, la modificación más importante: esta vez los moderadores de las sesiones sincrónicas fueron los participantes.

La cuarta reinención del curso nació de la siguiente circunstancia: fueron pocos los participantes que se mantuvieron productivos en las cuatro semanas finales. Hicimos una revisión del desarrollo del curso y publicamos nuestro análisis.¹² Participantes que no estaban visibles entonces, aparecieron para aportar su mirada. Transcribimos algunos comentarios: @aleredin explicó su falta de tiempo, un factor común que surgió en mu-

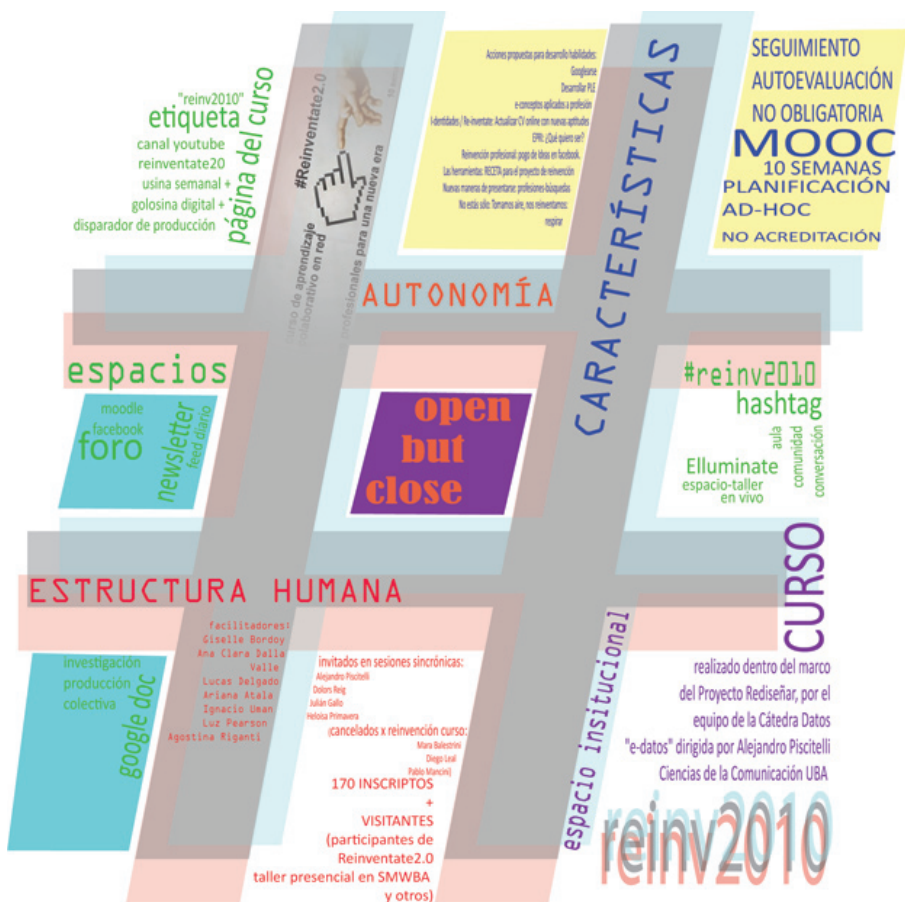
Estadística Reinventate: ubicación geográfica de 170 inscriptos



11. Segunda reinención de las sesiones sincrónicas. En «Reinventate 2.0». Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/hntZYV>).

12. Revisión del desarrollo del curso en semana 7. «Reinventate 2.0 reloaded» en Reinventate 2.0. Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/fLNLEh>).

chos «creo que cada uno de los que formamos Reinventate intenta participar todo lo que puede, aunque nuestras tareas nos resten ese gran tesoro: tiempo».¹³ @agusfontaine, también explicó su poca visibilidad de esa manera: «arranqué con enorme entu-



<http://reinventate.pbworks.com/w/page/27801266/Proyecto-de-Investigacion:-Reinventate20>
www.educalab.com.ar/e-datos
contenidos indexados por Google con etiqueta reinv2010: 7.780 resultados entre entradas de blogs, tumblr, wiki, videos, notas en medios digitales (al 5/01/2011)

Un no curso, con no docentes, para no alumnos, deja pocos números estandarizables pero arroja un caos de datos del que pueden obtenerse múltiples sentidos.

13. Redin, Alejandra (2010). Participante del curso. Comentario en «Reinventate 2.0». Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/gkJVD9>).

siasmo al inicio, postergando cosas, pero luego vino el apuro de terminar esas cosas que fui postergando; miro con mucho cariño la experiencia, arranco cada semana con todas las ganas de sumarme». ¹⁴ El tiempo es un recurso limitado. Lo significativo de estos comentarios es que, como el curso no representaba una obligación para los participantes sino algo relacionado con el placer, se convirtió en aquello que en general postergaron frente a exigencias o deberes de su vida cotidiana. Nos interesa resaltar que los participantes relacionaron este espacio de aprendizaje con el ocio y el juego. Se trataba de un evento que lamentaban perderse. @gracatala confirma esta hipótesis cuando afirma «¡Reinventate es mi recreo!». ¹⁵

Modificamos el curso en las últimas semanas, convocando a los participantes solamente a encuentros sincrónicos. De esos Pogos de Ideas surgieron producciones colectivas como, por ejemplo, el Manifiesto de la Reinención Profesional ¹⁶ y el Mural ¿Qué quiero ser? que creamos en el momento, juntos, en la página Facebook del curso. ¹⁷

En la frontera habita el cambio

Reinventate 2.0 surge desde adentro de la Universidad de Buenos Aires y se desarrolla por fuera de ella. Su fuerza reside en habitar el límite. En las fronteras hay más libertades: la experimentación está permitida, el error es parte esencial del aprendizaje, la burocracia de los resultados y la estandarización se reemplaza por el puro proceso individual, las agendas prefijadas ceden lugar al ritmo de cada uno.

En la frontera de lo no institucional, Reinventate pudo invitar a sus participantes a hacer (o no, nada fue obligatorio), acercó propuestas semanales con la *usina de la semana*; introdujo nuevas herramientas como *golosinas digitales* en el kiosko; propuso sesiones sincrónicas con invitados *profesionales reinventados*; favoreció un espacio de conversación descentralizada con el *hashtag #reinv2010* en Twitter; mostró abiertamente el proceso de trabajo (*tracking* diario) de sus facilitadores en una *wiki* de investigación pública en la que todos podían leer nuestras observaciones diarias.

Al encontrarnos en un espacio de educación no formal como la web, Reinventate 2.0 generó un equipo de facilitadores, docentes en formación (o con experiencia en clases presenciales), dispuestos a enseñar mostrando cómo aprendían.

14. Fontaine, Agustin (2010). Participante del curso. Comentario en «Reinventate 2.0». Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/eyD35L>).

15. Redín, Alejandra (2010), Op. Cit.

16. Creación colectiva (2010) «Manifiesto de la Reinención» en google docs. Consultado el 9 de enero de 2011 (<http://bit.ly/h0q3bV>).

17. Página Facebook de Reinventate (<http://on.fb.me/aqo6Ux>).

En la frontera de lo no institucional, en Reinventate 2.0 no se cuantificaron los resultados del curso porque no se evaluó lo aprendido de manera tradicional. Cada facilitador, uno por día de la semana, seguía lo producido por los participantes. Interpretábamos y discutíamos lo que sucedía y en función de esto realizábamos una planificación *ad hoc*, a la que denominamos reinención del curso. Lo único planificado *a priori* fue el diseño de los espacios de encuentro (página del curso, sala virtual, etiqueta reinv2010, foro, blogs, newsletter), pautas de trabajo, ejes temáticos y la reinención como método pedagógico. Nos permitimos muchas modificaciones sobre la marcha. A pesar de que, para quienes eran ajenos a nuestros objetivos, la transformación constante podía entenderse como falta de reflexión, nosotros sabíamos que tal grado de espontaneidad era una manera exigente y rigurosa de planificar el aprendizaje.

Por otro lado, estar afuera de la institución no nos permitió certificar lo aprendido por los participantes. Y creemos que procesos de aprendizaje como los que posibilita un curso como este, no pueden ser acreditados de manera externa a quien aprende. Un certificado de curso (o un título de carrera) suele establecer que un determinado corpus fue leído y memorizado. Pero cuando el eje está puesto en la experiencia de aprendizaje ¿cómo certificar que la transformación personal ha ocurrido? Solo quien aprende puede dar cuenta de su aprendizaje. Sabemos que han aprendido cuando vemos sus producciones. Pero en un curso abierto, la mayor parte de lo aprendido se lleva a otra parte: se aplica en el trabajo, modifica hábitos, se lleva a la vida, a las propias redes.

Lamentamos ahora no haber incluido dentro de la estructura del curso una herramienta para que los participantes realizaran una reflexión metacognitiva donde pudieran completar datos que compondrían una matriz de seguimiento personal de su proceso. Hubiese sumado un trabajo más pero hubiera enriquecido sus experiencias de aprendizaje, les habría permitido una reflexión muy interesante; y, sin duda, a nosotros nos hubiera dado más datos para investigar el formato del curso. Además, posiblemente, quienes no se atrevieron o no querían tener una participación activa, habrían encontrado un espacio de participación de perfil más bajo. Nos queda esta inquietud para el próximo diseño.

Un espacio no formal como la web, nos dio el beneficio –propio de todo *e-learning*– de la asincronía y superamos la dificultad de la condición apresencial con un uso intensivo de las redes sociales.

Einstein tenía razón: locura es continuar haciendo lo mismo una y otra vez y pretender obtener resultados diferentes. Nos arriesgamos al cambio y obtuvimos nuevos resultados. De la heteronomía a la autonomía. Quizás el mayor valor de esta experiencia no hayan sido las certezas obtenidas sino las preguntas abiertas.

¿Cómo y para qué certificar el desarrollo de una aptitud para la reinención, una adaptación creativa al cambio? Cuando se es autónomo se está en estado beta constante. No

se obtienen certificaciones por ello, sino el beneficio de poder aprovechar las diversas oportunidades que presenta el mundo en que vivimos. Cuantificar lo cualitativo, el uso y desarrollo de lo aprendido, hasta ahora parece, al menos, poco probable.

Nada motiva como las fechas límite establecidas por otros

Reinventate toma su modelo de diseño de los cursos MOOC, término con que Dave Cormier y Bryan Alexander describen a los cursos masivos, abiertos y en línea, sin costo y sin certificaciones. Las posibilidades y los límites de este tipo de cursos en línea están siendo actualmente tema de discusión entre quienes iniciaron esta modalidad de cursada y los educadores que participaron en ellas. George Siemens preguntó en su blog «What's wrong with MOOCs? (¿Qué está mal con los MOOC?)» (Siemens, 2010) y estableció 3 problemas que, según él, tiene esta modalidad de cursada:

- Tasas importantes de deserción.
- Alta habilidad técnica como requisito.
- Desorientación frente a la cantidad de información generada por los numerosos participantes y la falta de filtro o directivas por parte de los facilitadores. Estado propio del cambio de modalidad: de pautas rígidas de cursos tradicionales a mayor libertad y autonomía de los participantes.

En Reinventate observamos los mismos hechos que plantea Siemens. Como anteriormente habíamos tenido otra experiencia de diseño y facilitación de un MOOC (T10D10), además de haber participado de distintos MOOC, previmos el conflicto más importante: la falta de vínculo directo de los facilitadores con los participantes. Entonces, nuestra estrategia fue formar un equipo de 7 facilitadores (muchos más de los que comúnmente facilitan los MOOC). Quisimos tener un seguimiento similar al que se puede dar en un taller más que en un curso; estar disponibles para sus demandas, acompañarlos, conversar con ellos como pares. Diseñamos un MOOC paradójico: abierto pero cerrado en el sentido del establecimiento de un vínculo cercano. En la clasificación de las distintas modalidades de MOOC que realizó Lisa M Lane (Lane, 2010) en su blog (abierto-abierto, abierto-cerrado, cerrado-cerrado) habría que sumar entonces el modelo que utilizamos en Reinventate 2.0: abierto pero cercano.

La deserción como rasgo de autonomía

Generalmente, los cursos tipo MOOC sufren abandonos. Al manejar grandes números de inscriptos (a veces miles), los que se van antes de terminar también son muchos. En un MOOC no es obligatorio terminar: no hay evaluación, ni certificación, ni pago realizado que dé culpa desperdiciar. El esfuerzo que requiere el aprendizaje suele ser fácilmente relegable.

con el *tag* del curso *reinv2010*. Pero, en un curso en línea, que alguien no tenga visibilidad no quiere decir que no esté. Llamamos *lurker* a alguien que no participa activamente en un curso. Pero esto no quiere decir que esta persona no aprenda, mucho menos, que no esté. Lo que en realidad define a un *lurker* es que no podemos saber qué está haciendo, solo suponemos que está espiando. Mirar a otros es la base del aprendizaje humano. Leer y ver lo que hacen los demás es un uso muy extendido en todo curso o contenido de libre acceso en la web. Cómo aplica o desarrolla un *lurker* lo aprendido o tomado de un curso es algo que todavía no podemos establecer ni rastrear.

Nuestra experiencia en aprendizajes autónomos en la web nos indica que uno se va cuando ya encontró lo que buscaba, cuando necesita tiempo para digerir algo, cuando se aburre o cuando elige seguir lo que propone un *link* y termina llegando a donde no sabía que quería ir.

Sospechamos que la preocupación por la deserción de los cursos responde a una lógica de control del aprendizaje que querríamos transformar. Un nuevo paradigma pedagógico necesita nuevos conceptos y nuevas reglas para medir y medirse.

Lo fugaz, cuando ocurre en internet, perdura

En la tercera semana repasamos la genealogía del curso.¹⁹ Lo pusimos en su contexto de creación, fuimos a su línea histórica para analizar lo que estaba pasando. Vimos que Reinventate 2.0 era fiel a su ascendencia pero un poco rebelde: estaba siendo mucho más oral que sus antecesores.

Esta oralidad la veíamos en el léxico de las entradas de sus blogs²⁰ y, fundamentalmente, por sus participaciones en Twitter. El curso en su tercera semana estaba encontrando su código, su idioma común que nos permitía comunicarnos. Se trataba de una oralidad escrita que leíamos con los oídos.

Oralidad y escritura tienen una diferencia fundamental: el tiempo. La escritura es pasado (perdura), la oralidad presente (fugaz). «La oralidad está sumamente ligada a la experiencia vivida, y por lo tanto es agregativa o unitiva, a diferencia de las propiedades de la escritura, que son de carácter diarético, disyuntivo o analíticas. Sin olvidar el carácter evanescente de la palabra que se extingue en la propia ocurrencia de la emisión» (Piscitelli, 2011).

Sin embargo, en una conversación distribuida como la que sostuvo este intercambio de experiencias, contenidos y afinidades que fue Reinventate 2.0, los tiempos de la orali-

19. Ver presentación de Luz Pearson: <http://bit.ly/dezuX8>.

20. Véase: Sánchez, Arianny (2010), participante del curso. «Muevan mi queso, para reinventar mi camino:*)» en U-Experiencias 2.0. Consultado el 4 de enero de 2011 (<http://bit.ly/iiDRf>).

dad y la escritura convergieron, dando lugar a la *multicronía*²¹ del *timeline*: conversaciones que duraron 24 horas unieron hablantes de distintas partes del mundo, con husos horarios con diferencias de hasta 5 horas.

En esta convergencia entre pasado y presente que posibilita la conversación digital, perdemos el poder de análisis de la escritura pero a cambio ganamos la potencia creativa de la oralidad. Y cuando a esta fuerza sumamos los aportes de muchas personas conversando *multicrónicamente*, la inteligencia colectiva surge y da sus frutos. En palabras de @ticsmasele: «El cráneo social. Una cosa es pensar y otra cosa es PENSAR. Pensar es lo que hace todo el mundo todo el tiempo. PENSAR es mirar fijo una cuchara hasta que se dobla. La inteligencia colectiva nos permite doblar cucharas y sacar punta a los lápices. Los lápices son para dibujar montañas con el sol de fondo.»²²

Lo perfecto es enemigo del aprendizaje

Lo que permite incorporar al error es bueno para el aprendizaje. Con las TIC, la edición es una norma. *Editar o edición* son acciones fundamentales en todos los servicios web. En el mismo sentido, las simulaciones, los prototipos y las nuevas versiones –de cualquier cosa en línea– hechas sobre la puesta a prueba, son la posibilidad para equivocarse y volver a hacer como sistema de funcionamiento.

Según @crisayat, Reinventate cumple con las características de su contexto: «De diferentes modos, desde perspectivas diversas, desde la inteligencia del corazón y del intelecto, sin temor al error; porque es desde el cual se aprende.»²³

Un antropólogo que está ahora doctorándose en *Cornell University*, comenta que él casi no escribe *papers* (uno por año a lo sumo) porque cree que deben ser demasiado buenos, sino en la *peer review* lo despellejan y «de eso nunca te levantas». La escritura conserva pensamientos tanto como los clausura, perdiendo la naturaleza conversacional del conocimiento.²⁴ Cuando por conservar pasamos al conservadurismo la frescura de la oralidad es necesaria para crear (y salir del *status quo*). Creemos que algo de eso es lo que nos está pasando culturalmente y por eso Reinventate 2.0 ocurrió. Nosotros, como facilitadores, solo creamos el espacio para que la conexión sucediera.

Quienes escribimos blogs cometemos errores de tipeo, ortográficos, de fuentes y seguramente realizamos saltos mortales conceptuales (este puede ser uno). Pero estamos

21. Multicronía es un concepto acuñado por una de las participantes del curso. Véase: <http://bit.ly/dMmwFz>.

22. Ver blog de Carlos Godoy: <http://bit.ly/aADXUb>.

23. Sayat de Viatar, Cristina (2010). Participante del curso. Citada en «SEMANA 6: El «para qué»: ¿Para qué me quiero reinventar? ¿qué quiero ser? ¿qué quiero lograr profesionalmente? (Mi tracking-patchwork de citas!)» en www.agosriganti.blogspot.com. Consultado el 8 de enero de 2011 (<http://bit.ly/dMmwFz>).

24. Cfr: Latour, Bruno «La fuerza de un argumento» (Mimeo).

lanzados al juego de crear, necesario para pensar un nuevo mundo. Usamos las herramientas del pasado y del presente. Sin miedo (o a pesar del miedo).

La educación, atrapada en el paréntesis de Gutenberg,²⁵ abstrayendo la realidad para aprenderla, corre actualmente el riesgo de ser el espacio menos creativo del mundo. Corre el riesgo y no se salva.²⁶ Reinventante 2.0, con todas sus desestructuraciones, idas, venidas y eternos retornos, le dio rienda suelta al aprendizaje en el presente, conservando la menor cantidad de formas de la educación tradicional, justamente porque se trataba de reinventarla, con el deseo de también reinventar a los profesionales que produce.

El resultado fue un curso hablado del cual tenemos un registro. Una experiencia fugaz a la que se puede volver. Quienes participamos en el encuentro de Reinventate 2.0 vivimos otra manera de aprender tanto como otra manera de ser.

Nadie nos quita lo conversado.

25. Véase: Piscitelli, Alejandro (2010). «Teórico 1 El paréntesis de Gutenberg» en Cátedra Procesamiento de Datos #Rediseñar2010 (<http://bit.ly/d8Aqje>).

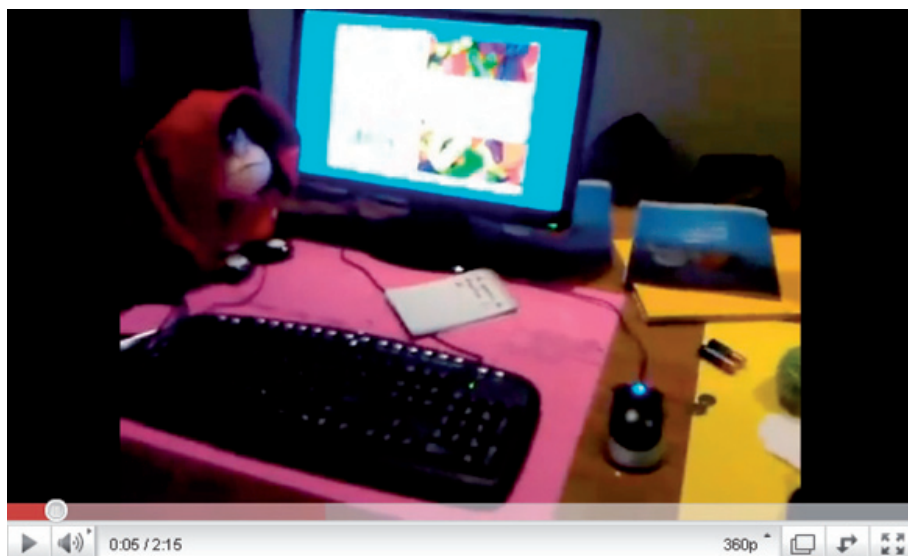
26. Véase: entrevista a Ken Robinson, «Las escuelas matan la creatividad» en <http://bit.ly/9F0WAC>.

Capítulo 9

Exhibition hall, galería de proyectos Rediseñar

Sofía Alamo
Daniela Escobar
Marina Federman
Lilén Rodríguez

Introducción	110
Inteligencia colectiva al servicio de la creación	111
Educación expandida	114
La historia y los medios al banquillo	116
El futuro no se parece (tanto) al pasado	118
Cerrando el paréntesis	120



<http://bit.ly/aMfoBA>.

En este capítulo haremos una descripción de ocho proyectos de persuasión web nacidos en el marco del Proyecto Rediseñar. Desde su concepción hasta su ejecución. Qué funcionó y qué no, y cómo se desarrolló el proceso. Por qué se exhibieron durante el seminario ¿El paréntesis de Gutenberg?

Introducción

El seminario ¿El paréntesis de Gutenberg? se realizó en el marco del encuentro multidisciplinario Cultura y Media 5, organizado por el Centro Cultural General San Martín de la Ciudad de Buenos Aires. Este fue atravesado por la discusión sobre cómo las tecnologías han cambiado la forma de hacer arte y han permeado en el modo de pensamiento –y acción– típicamente gutenberguianos. Los dispositivos –que llamamos tecnologías– son nuevos y, sin embargo, este cambio que producen no trae pensamientos y modos desconocidos a la conducta humana, sino que desentierra accionares de los artistas y el común de las personas de la era preimpresión.

La jornada, que desde lo teórico presentó a oradores de diferentes puntos del mundo, se ancló fuertemente en las experiencias que podríamos llamar intermedias o aledañas, pero que de ningún modo enmarcaríamos como accesorias. Tanto desde el diseño del espacio como de las actividades y propuestas, uno de los intentos de quiebre del espa-

cio institucional gutenberguiano y unidireccional constituyó el *Exhibition Hall*, una galería de exposición de proyectos de persuasión web.

Ahora bien, ¿qué se pretendía exhibir? Los frutos del gran Proyecto Rediseñar. ¿De qué modo? En consonancia con la puesta pedagógica en acción en manos de un colectivo inmenso de docentes y estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires. En definitiva, de cómo resultaron estos proyectos de dispositivos de persuasión interpersonal masiva en redes sociales.

En el contexto del seminario, entre tantas palabras y oídos quietos, fue necesario mostrar los resultados emergentes más representativos del accionar de más de 600 alumnos en el año 2010. ¿Qué tienen que ver estos ocho proyectos con Gutenberg, su paréntesis y lo que viene después?

Inteligencia colectiva al servicio de la creación

Ensambla2.0

<http://bit.ly/fplXuF>

Este fue un proyecto del primer cuatrimestre del año 2010. Su objetivo fue enfocarse en la música dentro de un proyecto colaborativo que se valiera de la red de usuarios para formar una orquesta 2.0. ¿Cómo? Creando videos de canciones específicas cuyos insumos –audio e imagen– provinieran de videos enviados por diferentes personas. La propia esencia del proyecto era la participación, ya que sin una colaboración activa de los usuarios no hubiera podido existir. Más precisamente, se trata de una participación hiperactiva, tanto por el alto grado de exposición que implica el filmarse a sí mismo como por el gran compromiso de ocupar tiempo para seguir el ritmo de las consignas que se sugerían en los sitios del proyecto: conseguir materializar un video –hacerse con una cámara, celular, etc.–, descargar ese archivo a la computadora y subirlo a la web para que otros lo descarguen; competencias que no son cotidianas para muchas personas. El desafío era incitar a los participantes a correrse del lugar de consumidores pasivos para transformarlos en creadores activos de piezas de arte colectivo.

Para lograr esta calidad de participación, el proyecto no podía ser vacío; debía mostrar –más que demostrarse– lo que se pretendía lograr. Así, comenzaron con un video de tres participantes. La canción elegida fue *Sin documentos* de Los Rodríguez. La aceptación del primer ensamble –materializada en los comentarios y el pico en cantidad de visitas– junto con un combo de propuestas de participación (elegir qué tema sería el próximo a ensamblar, etc.) fueron logrando un interés mayor, que quintuplicó la cantidad de videos para el siguiente ensamble.

La idea inicial era convocar a músicos –personas con conocimientos musicales concretos–, invitarlos a que enviaran sus videos tocando o cantando la canción propuesta para editar el video final. A medida que el proyecto fue avanzando, los ensamblados (usuarios que mandaban sus videos) distaban de ser profesionales, replanteando la idea inicial y proponiendo otras alternativas. Demostraron que no era necesario ser músico para poder participar, trayendo nuevas ideas y nuevas estéticas *low-fi*.

Trabajando en equipo, se fueron conquistando las diferentes plataformas y redes sociales. A cada una se le asignó una función: ya fuera informativa, interactiva, de seguimiento (aprovechando su arquitectura específica).

La red Twitter favoreció al intercambio intra y extracátedra. Los límites de la comisión se ampliaron, se compartieron no solo resultados sino los procesos con otros equipos de Rediseñar; se intercambiaron videos, formando una intertextualidad audiovisual y lazos de cooperación.

La propuesta de baile tuvo su auge recién en el tercer ensamble, *Let's Twist Again* de Chubby Checker, demostrando, sin embargo, que la idea era factible pero no estaba correctamente dirigida en un primer momento. Una vez más, la sabiduría popular trajo sorpresas, videos de silbidos y chasquidos de dedos, osos bailando y una fiesta de expresiones primarias y corporales casi carnavalescas, durante mucho tiempo subestimadas por la autoridad del texto escrito.

El desafío final se basó en cruzar la blanda frontera virtual/real. El último ensamble del cuatrimestre se realizó en una sala de ensayo. Se confirmó que la sinergia de Ensambla2.0 era la misma y que solo un pequeño paso separa las acciones en las redes sociales de un encuentro corpóreo potencial.

Si bien se sabía desde un comienzo que la exposición corporal sería un objetivo difícil de conseguir, la interacción y el manejo de las redes virtuales, fueron haciéndolo posible. La música es un elemento primario que respalda la disolución de los egos, la hermandad, la colaboración; rescata la sabiduría popular y nos conecta con lo primario. Como dijo Nietzsche, ¡la vida, sin música, sería un error! Ensambla2.0 rescató y escuchó las propuestas rítmicas o corporales que trajeron los usuarios; su código fuente estuvo totalmente abierto. Como en la era pregutenberguiana, resuena la inexistencia del autor en pos de la experiencia colectiva.

Oíd mortales

<http://bit.ly/c1r5o1>

Otro de los proyectos expuestos durante el seminario ¿El paréntesis de Gutenberg? fue Oíd mortales, cuyo objetivo se centró en buscar y generar espacios para crear *webpoems*

en mp3, audiolibros creados por y para prosumidores (productores y consumidores) atravesados por las herramientas de la Web 2.0.

Se trata de un proyecto literario que busca experimentar con los nuevos formatos, pero sobre todo dar lugar a la experiencia de «leer escuchando», crear narrando y hacerlo colectivamente.

La construcción de la definición de *webpoem* fue la que definió y determinó el objeto de expresión y análisis: no solo porque permitió explicar los objetivos centrales del proyecto, sino que se trató de una experiencia sintetizadora entre la experiencia y la teoría. La construcción colaborativa del concepto obligó a los alumnos a trabajar en red (*networking*) para poder establecer sólidos lazos con las propuestas que surgieron.

Esa primera experiencia de trabajo colaborativo se consolidó con la publicación de la definición en Wikipedia (véase Webpoem en <http://bit.ly/cScA1V>). Los *webpoems*, entonces, son productos de expresión creados digitalmente. Tras el cierre del paréntesis de Gutenberg, la literatura se expande, se transforma y se plasma en diversas materias de la expresión: el dibujo, la pintura, el audiovisual, el audiovisual interactivo, la música; es literatura expandida, es arte 2.0.

Existen *webpoems* en diversas versiones: pueden ser microcuentos escritos en 140 caracteres vía Twitter, poemas analógicos grabados en mp3, poemas-imágenes en plataformas que soportan fotografías subidas desde un celular, poemas colaborativos en plataformas de *microblogging* (poemas en construcción permanente), *blogs* con pequeñas entradas literarias, poemas representados en Youtube, *collages* de poemas, minicuentos o poemas narrados colectivamente, notas de voz compartidas desde un celular, entre tantas otras; otras ya conocidas y otras por conocer. Los *webpoems* son la vanguardia del arte digital.

Una de las propuestas más exitosas de Oíd mortales fue la creación de cadáveres exquisitos *online*, llamados *#webpoemsinlive*: los prosumidores se juntaban en Twitter, fijando fecha y hora, y utilizando la etiqueta *#wil*, inspirándose o no con imágenes *twitteaban* libremente durante un tiempo determinado. Se recuperaba todo lo escrito en un archivo, en un documento o utilizando la herramienta Tweetdoc, se grababa en mp3 y luego se compartía. La experiencia de crear colectivamente resultaba tan gratificante para los usuarios que redoblaron la apuesta enviando los textos realizados, musicalizados y cantados, sin ser necesaria la intervención de quienes gestionaban el proyecto.

A diferencia de los productos culturales de la cultura preparentética, todas las instancias de creación post-Gutenberg, como las que desarrollaron los proyectos de **Ensambla2.0** y **Oíd mortales**, pueden ser recuperadas, a pesar de haberse realizado en un tiempo determinado y que pronto formará parte del pasado; posibilidad que inauguró la cultura impresa. Sin embargo, muchas de las características de la transmisión oral (co-

tidiana, concreta, sencilla, espontánea, emocional, colectiva), también son propias de la comunicación digital, lo que nos hace pensar en una oralidad secundaria, tal como llama Walter Ong (1982) a este fenómeno.

Las culturas orales, previas al desarrollo de la escritura, se caracterizaban por vivir en comunidades limitadas en el espacio. El conocimiento, pero también el arte (la literatura, la música) se conservaban a través de las narraciones orales, a menudo de manera comunitaria. Con el desarrollo de la escritura y, posteriormente de la imprenta, estas características se vieron modificadas: la imprenta dio lugar a la individualización, el distanciamiento, la objetividad y el pensamiento abstracto y analítico.

La oralidad secundaria es propia de una cultura postimprensa: se basa en aspectos de la cultura escrita y recupera algunas de las características de la cultura oral. Las comunicaciones digitales permiten superar la barrera espaciotemporal que limitaba las culturas orales, de manera que la oralidad secundaria permite construir comunidades con sensación de pertenencia pero, a la vez, tiene en cuenta la subjetividad, la empatía y la cercanía. Bajo esta concepción se pueden comprender los dos proyectos mencionados: ambos se inscriben bajo la posibilidad de formación de comunidades distantes que se unen para favorecer la creación artística colaborativa (VV.AA., 2007).

Las experiencias colectivas hacen visible la forma en que el ser humano crea, dice, actúa: su expresión es producto del contacto con otros, de sus conversaciones con otros, de interacciones pasadas, presentes y futuras. La idea de artista original pierde importancia ante este tipo de fenómenos.

Educación expandida

Pizarrón 2.0

<http://bit.ly/atlwDD>

El conocimiento y su trasmisión hacia ambos lados del paréntesis, que comprende los quinientos años de cultura impresa, está unido a hacer y aprender mediante la práctica. Pizarrón 2.0 es otro de los proyectos seleccionados cuyo objetivo fue generar y compartir material sobre el uso de las tecnologías en la educación. Se dedican a recuperar y discutir ideas, opiniones y debates. Trabajan en pos de reducir la brecha generacional que separa a los nativos digitales (alumnos) y los inmigrantes, o directamente extranjeros, digitales (profesores). Lograr que entren en conversación es parte del desafío, y para «enseñar» a los docentes con qué tipo de alumnos se están relacionando, desarrollaron una serie de videos que muestran cómo las nuevas tecnologías, en general, y los videojuegos, en particular, han influido en el desarrollo cognitivo de los niños. Son niños que aprendieron a aprender distinto, aprendieron a leer imágenes y material audiovisual, más allá de textos escritos. Otras competen-

cias se ponen en juego, entonces ¿por qué pensar que se puede seguir enseñando de la misma manera?

Mateo, un nativo digital entrañable, es sin duda el personaje estrella de este proyecto. Su video –<http://bit.ly/dPoFX4>– fue uno de los más vistos de todos los producidos por los proyectos de Rediseñar2010 y uno de los de mayor alcance. En él, resume una serie de conocimientos históricos específicos incorporados con o a partir de algunos videojuegos. Consideraron imprescindible analizar qué tipo de pensamiento desarrollan estos nativos digitales, cómo interiorizan reglas, hacen y actúan para cumplir una misión, reciben una gratificación y desarrollan un pensamiento simbólico complejo.

Buscando respuestas, lograron contactar, mediante el uso de distintas estrategias de persuasión, con docentes que se hacían las mismas preguntas. Encontraron de este modo un desafío aún mayor: hacerse cargo de sus propuestas y no solo recomendar el trabajo en red, sino ponerlo en práctica.

No es innovador constatar que las instituciones educativas dejaron de ser el centro de las instancias de aprendizaje. El monopolio *gutenbergiano* del conocimiento culmina con las experiencias de educación expandida e invisible y los entornos personales de aprendizaje. El conocimiento se democratizó gracias a la imprenta, pero también dividió a quienes podían leer y los que no. La nueva era que cierra el paréntesis ha demostrado mayor integración, mayor acceso y, en particular, la posibilidad de prescindir de ciertas instancias formales. ¿El rol del docente está en peligro de extinción?

Reinventate 2.0 <http://bit.ly/e9oEEQ>

Tal vez sea cuestión de reformular la profesión del docente. En esta línea se creó Reinventate 2.0, otro de los proyectos expuestos que seguía con la línea educativa, aunque no fue del todo diseñado y gestionado por alumnos. En cambio, fue un curso colaborativo en red de 10 semanas de duración, llevado a cabo por docentes, pero también por muchos exalumnos de la cátedra como la versión virtual del Proyecto Rediseñar.

Se pensó en cada semana como una usina para la reflexión y la producción en la que cada participante podía elegir su propio recorrido sin tener que leer o hacer todo lo que se proponía. La intención era que cada uno de ellos pudiera elegir qué leer, ver, hacer, a quién seguir o sumar a sus contactos, qué herramienta usar.

A través de distintas estrategias, semana a semana se propusieron diferentes actividades. Se publicaron entradas en la página principal a través de *microposts* con enlaces a textos, videos, imágenes, entrevistas, películas, etc., en los que se indicaba un contexto de contenidos para cada semana.

También se estableció un foro para generar espacios para la conversación, la discusión, el debate teórico, pero también para compartir experiencias. Twitter fue un punto de encuentro en el que la barrera virtual/real desaparecía por completo. La etiqueta utilizada fue #reinv2010. Fue tal la apropiación de esta etiqueta que no solo se empleó como canal para generar y compartir información, sino como espacio para la conversación, interacción y como búsqueda recomendable para usuarios ajenos al curso. Aplicaciones, plataformas, recursos que favorecían la creación de hábitos de aprendizaje y trabajo eran compartidas bajo el nombre de «golosinas digitales».

A partir de la segunda semana del curso, todos los participantes se encontraban un día a la semana en sesiones sincrónicas, similares a clases virtuales, para compartir presentaciones de invitados relevantes para cada una de las profesiones a reinventar y también presentaciones de los participantes del curso.

En este tipo de proyectos se promueve la búsqueda de entornos personalizados de aprendizaje (*Personal Learning Enviroments*), en los que cada participante diseña su estrategia de aprendizaje: sus fuentes, sus horarios, sus propias formas de apropiarse del conocimiento.

Es por este motivo, que tanto Pizarrón 2.0 como Reinventate 2.0 se mostraron como «propuestas» o «alternativas» pedagógicas, no como defensores de un modelo único. La educación en la era post-Gutenberg también rompe con el modelo *broadcasting*, dando lugar al autoaprendizaje, a la personalización y autogestión del conocimiento.

La historia y los medios al banquillo

La ContraTapa
<http://bit.ly/iiczMi>

En el contexto de la carrera de Comunicación, este grupo de alumnos comenzó a hacer un análisis semiótico de los medios. «Somos un grupo de jóvenes que tenemos memoria y nos propusimos aportar una voz más a todas las voces que están asomando... Queremos que vos también te sumes para que no nos engañen los mismos medios de siempre.»

Así se definía La ContraTapa, un colectivo que pensó que era mejor no tomarse la información procesada por los medios masivos tan en serio. Con ironía e ingenio abrieron el juego en la web, para cuestionar los principales temas políticos tocados en la agenda mediática. Gran parte del contenido textual y audiovisual retomaba hechos del pasado reciente, *remixándolos* con noticias de actualidad.

En Facebook, de arquitectura participativa e interdinámica, se colocaban frases acerca de lo que estaba ocurriendo en el terreno político, acompañado de la pregunta «¿Qué

opinás?». Los usuarios que tenían entre sus páginas a La ContraTapa empezaron a ver en su *feed*, además, imágenes *remixadas* de superhéroes, políticos, CEOs, periodistas y videos de alto contenido político editados con humor.

Comenzaron con videos de archivo recordando las frases más famosas o más tétricas de políticos, que se fueron complejizando hasta un *rip, mix & burn* de una publicidad de cerveza Quilmes, enteramente adaptada al relato histórico-político. En el contexto del comercial, la alteración de las imágenes resignificó en un cien por ciento el relato que Dios dio a los argentinos.

Los creadores del proyecto fueron definiendo una línea clara de comunicación, basada en el sarcasmo y el humor negro, utilizando juegos *online* y trivias como sus principales dispositivos web, colgados en el *blog* y viralizados en Facebook, Twitter y Youtube. «¿No te gusta ningún político? ¿Escuchás hablar al que votaste y te arrepentís? ¿Querés tirarle con algo? No te preocupes, La ContraTapa te da la solución: ¡Armá el político que más te guste!»

Posts, *tweets*, trivias, juegos *online*, videos, imágenes y varios *remixes*, traían a la memoria –y al corazón– fragmentos de la historia argentina. La ContraTapa ofrecía a los participantes de sus plataformas la oportunidad de conversar con la política de una manera diferente. Como este, hay una gran cantidad de espacios en la web en los que los usuarios están hablando de temas coyunturales. Hay otro tanto que, además, está produciendo y resignificando contenidos que antes solo estaban en las manos de pocos.

La otra forma de la historia

<http://bit.ly/bmEMjB>

Un proyecto similar apareció en la segunda fase de Rediseñar. *La otra forma de la historia* surgió con la idea de contar de manera diferente hechos históricos. Después de varias redefiniciones decidieron quedarse con temas de la historia reciente, siendo el año límite 1989. Escogieron dirigirse a la comunidad de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, así que varios de los temas tratados tenían que ver con aquello que estaba pasando en la política universitaria.

Los integrantes de *La otra forma de la historia* empezaron a buscar ideas que pegaran, que fueran comprendidas, recordadas y tuvieran impacto duradero. A través de juegos *online* y *mashups*, lograron levantar temas relevantes para la comunidad de Sociales. «Bueno, como todos sabemos la Facultad de Ciencias Sociales de UBA está tomada por cuestiones edilicias. Acá planteamos un juego para ver si Caletti escucha los reclamos de los estudiantes.»

Con humor, lograron atraer usuarios con dispositivos que hacían un guiño a la realidad política del país y también de la universidad. Los usuarios participantes empezaron a

querer compartir la experiencia con otros y así el proyecto se fue expandiendo, entre los estudiantes principalmente. Se había abierto un nuevo espacio, extrainstitucional para hablar de lo que estaba ocurriendo en la facultad.

Los juegos, trivias, y muchos *rip, mix & burns* funcionaron como disparadores virtuales que juntaban en un mismo espacio a personas interesadas en mayor o menor medida por los temas tratados. Se ofrecía un lugar en el que se podía compartir con los demás participantes problemáticas comunes a todos. Lejos del consumo individual del texto impreso, las plataformas permitían un consumo de la información en red además de abrir la posibilidad de ser productores o *remixadores*.

La presencia de La ContraTapa y de *La otra forma de la historia* en el *Exhibition Hall* quería dar cuenta de lo que está pasando hoy, post-Gutenberg, en cuanto a la construcción del imaginario social de la realidad. Demostraban que era posible hacer múltiples recortes, diferentes a los impuestos por los medios de comunicación y otras fuentes avaladas por la maquinaria institucional. La mejor parte: lo podíamos hacer entre todos, reunidos en la web.

¿Estamos volviendo al pasado? En la época isabelina los temas coyunturales eran tratados de forma colectiva, el saber popular transmitido oralmente era clave en la construcción de imaginarios. En los siglos que abarcó aquel paréntesis, se dejó de lado el lenguaje oral, el rumor, la ironía, el juego, el humor y estos pasaron a ocupar lugares periféricos.

Estos dos proyectos demuestran que es posible tocar temas de importancia política sin marginar la oralidad, el humor y el saber popular. Lo que ocurre en la web tampoco es periférico, no es casual que la revista *Time* haya escogido como personaje más influyente del año, ya en 2006, a los usuarios de la web (Gruffat, Carolina, 2006). El campo de lo virtual no está escindido del accionar real, es importante valorizar el alcance de los contenidos editados, producidos y evaluados colaborativamente, principalmente en formatos audiovisuales y lúdicos.

El futuro no se parece (tanto) al pasado

Abuelos Pop

<http://bit.ly/i6tS00>

Nacido en el segundo cuatrimestre de 2010, este proyecto tuvo como objetivo principal visibilizar a las personas mayores en las redes sociales, dando principal importancia a la alegría, sabiduría, ganas de crecer, de seguir aprendiendo y de divertirse que muchas veces tiene esta generación, pese a que la mayoría de las veces es olvidada por los jóvenes.

Por medio de las plataformas de la Web 2.0, los alumnos intentaron persuadir a los jóvenes –nativos digitales– para que modificaran su pensamiento y comportamiento respecto de las personas de la tercera edad –inmigrantes digitales–.

Con respecto a las plataformas web, Facebook fue la que les brindó mayores resultados ya que fue la que generó mayor cantidad de seguidores. Los alumnos incitaban a los usuarios a subir videos de sus abuelos realizando actividades placenteras. El primer video lo subió una de las integrantes del grupo, pero, aunque los seguidores compartían videos de Youtube de otros «abuelos pop», hacían lo mismo con videos producidos por ellos mismos específicamente para el proyecto.

En un segundo período el proyecto tuvo que rediseñar la estrategia participativa variando el modo de persuasión comunicativa. Los alumnos se dieron cuenta que pedir un video implicaba algunas limitaciones (abuelos que no querían ser filmados, distancias, etc.), por lo que comenzaron a proponer otro tipo de actividades relativamente más «fáciles» y «accesibles».

El cambio de esta estrategia consistió en publicar consignas semanales como: «¿Dónde vive tu abuelo pop? ¿Cómo se conocieron tus abuelos? ¿Qué anécdotas nos podés contar de tus abuelos pop? ¿Cuáles son las frases preferidas de tu abuelo pop?», entre otras. En esta segunda etapa aumentó notoriamente la participación y algunos usuarios se animaron, además, a publicar fotos de sus abuelos.

El lugar de los Abuelos Pop se relaciona con el saber desde la experiencia, al conocimiento construido a lo largo de varios años de vida. Cuando el saber no se encontraba en los libros impresos, solíamos acudir a nuestros mayores. Sin embargo, son sus nietos quienes hoy se acercan y enseñan a sus abuelos las maravillas de la Web 2.0, un mundo en el que la exposición no es un problema y en el que hasta los temas marginales tienen su lugar central.

La tuta que te tatió

<http://bit.ly/adVufJ>

El proyecto «Retutteá» tuvo como principal objetivo generar un espacio virtual de catarsis audiovisual, es decir, de queja. Los alumnos utilizaron varias plataformas de la Web 2.0 para llevar adelante su proyecto. Facebook y Twitter fueron otras plataformas que el grupo de trabajo supo aprovechar. Pero, sin duda, su canal de Youtube fue la plataforma que alcanzó mayor éxito: en ella se encuentran videos con *retutteadas* y cada uno de ellos con una gran cantidad de visitas.

Pudieron crear una fuerte comunidad virtual para el proyecto. Casi a diario subían «quejas» a Twitter, que además se multiplicaban por medio de los *retweets*. También se creaban consignas semanales en las que se proponían temas para poder hacer «catarsis»

en el muro de Facebook, lo cual les fue dando una fuerte imagen que se sigue manteniendo hasta hoy.

Es curioso, la «puteada» durante el reinado de la cultura impresa, no era más que oral, algo que se perdía a lo largo del tiempo y sobre lo cual no se tenía ningún tipo de registro más que el testigo presencial de esa situación particular. Nuevamente, estamos ante una situación marginada no solo de los libros, sino también del arte, de la expresión: similar al lugar que ocupan los grafitis en otros ámbitos de la cultura.

Una de las características principales de estos tipos de proyectos –Abuelos Pop y Retutteá– fue que generaron exitosas estrategias comunicacionales propias de todos sus productos audiovisuales, aprovechando las posibilidades estéticas que estos les brindaban. El uso de *mashups* también formó parte de esta propuesta estética: apropiar y resignificar, recontextualizar: todo vale para decirlo todo, espontáneamente, sin censura. El paréntesis tuvo que cerrarse para que este tipo de temáticas y manifestaciones pudieran salir de la periferia y permanecer en el centro de la controversia.

Cerrando el paréntesis

¿Qué viene después? Podría parecer que los 500 años de cultura impresa fueron tan solo un paréntesis, aunque bastante largo, dentro de una civilización abocada a la oralidad, el préstamo y la creación colectiva. Los ocho proyectos escogidos para conformar el *Exhibition Hall* nos conectan con estas antiguas formas de producción, circulación y consumo que se vuelven a manifestar hoy, en plena era digital, sin dejar de lado sus claras innovaciones: los dispositivos web permiten un amplio acceso a contenidos y herramientas que posibilitan la apropiación y resignificación de sentido en red. Son una muestra manifiesta de la manera en que estas antiguas prácticas son retomadas desde diferentes áreas de la cultura: la educación, el arte, la política e incluso aquellas temáticas que la cultura impresa marginó.

Después de años de la cultura del *read only* engendrada por la imprenta, estamos frente a plataformas y herramientas que nos permiten llevar a cabo prácticas mucho más complejas que la lectura. Proyectos como los mostrados en el *Exhibition Hall* son solo *sampleos* de una nueva narrativa que traiciona la cultura parentética, desafiando la composición original, individual, autónoma, estable y canónica en pos del *sampleo*, el *remix*, el préstamo, el rediseño, la apropiación y la recontextualización.

Capítulo 10

El paréntesis de Gutenberg

Carolina Gruffat
Yasmín Blanco
Giselle Bordoy

Todo comienza con una buena idea	123
Interactivo, transdisciplinario y lúdico	124
Interlúdicos	126
Remixando <i>tweets</i> . El código fuente del paréntesis de Gutenberg	132



<http://bit.ly/d0lgvd>.

La diagramación y organización de un seminario en el que la estructura estuvo en consonancia con nuestra idea de desorganizar organizaciones. La transformación del tiempo y el espacio: 34 exposiciones de 15 minutos cada una, intervenciones, oradores múltiples, interlúdicos, hall de exhibiciones y materiales audiovisuales. Una apuesta interactiva y transdisciplinaria para pensar la era post-Gutenberg.

*We chased our pleasures here
Dug our treasures there (...)
Break on through to the other side
Break on through to the other side.*

The Doors

En el mes de octubre nos convocaron para diseñar colectivamente el seminario ¿El paréntesis de Gutenberg?, en el marco de la 5.ª edición del Festival Cultura y Media que se realizaría del 11 al 14 de noviembre de 2010, organizado por el Centro Cultural General San Martín. El diseño de dispositivos de interacción nos había ocupado todo ese año. Incluso unos meses antes habíamos armado las Jornadas de Intercátedras Edupunk con docentes y alumnos de Digicom en la ciudad de Rosario. Sin embargo, la participación en ¿El paréntesis de Gutenberg? marcaría un antes y un después en nuestra historia como colectivo por varios motivos.

Por un lado, el desafío que nos planteaba el seminario consistía en armar un equipo para ese fin y poner en marcha una nueva forma de trabajo, por módulos interconectados, combinando diferentes habilidades para potenciar las líneas de trabajo que veníamos explorando en el Proyecto Rediseñar2010. Además, al extendernos por fuera del ámbito académico, aparecía la exigencia de lograr un producto más profesional que *amateur*, destinado a una audiencia más amplia y variada que la que conforman nuestros alumnos de cada cuatrimestre.

Poco a poco nos habíamos ido abriendo a diferentes comunidades y desarrollado presentaciones en formatos poco convencionales. En ocasión del *Social Media Week*, en septiembre de 2010, habíamos realizado dos talleres: uno sobre diseño de proyectos con medios sociales y otro sobre nuevas profesiones, como extensión del curso virtual Reinventate 2.0. Un mes más tarde, mientras estábamos en pleno diseño de lo que sería el formato del seminario, hicimos una presentación a muchas voces para estudiantes del profesorado del Instituto del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), en la que primaron las intervenciones cortas y audiovisuales, que dinamizaron la conversación con los presentes.

El diseño de dispositivos para la participación sería uno de pilares del seminario ¿El paréntesis de Gutenberg? y el Centro Cultural San Martín nuestro laboratorio de experimentación y aprendizaje en esos días. Había que encender la chispa de la creatividad y amplificarla a través de los intercambios con otros creadores y agentes culturales de distintas disciplinas. Algunas preguntas disparadoras para este diálogo fueron: ¿Cómo será la comunicación cuando todos estemos conectados? ¿Y la creación? ¿Se puede enseñar sin libros? ¿Se puede actuar sin libros? ¿El alfabetismo audiovisual superará al lectoescritural?

Todo comienza con una buena idea

¿Y si los 500 años de historia del texto impreso no hubieran sido más que un paréntesis en el mundo oral de casi toda la historia?

Alejandro Piscitelli

Alejandro Piscitelli puso la piedra fundamental al proponer, como eje del seminario, la tesis del paréntesis de Gutenberg. Basada en los trabajos de Marshall McLuhan, Walter Ong y Eric Havelock, esta idea fue formulada recientemente por el profesor Lars Ole Sauerberg,¹ del Institute for Literature, Media and Cultural Studies de la University of Southern Denmark. Su tesis sostiene que 500 años de textualidad impresa no habrían

1. Sauerberg forma parte de un grupo de trabajo que recientemente lanzó el proyecto *The Gutenberg Parenthesis Research Forum*. Para profundizar en este trabajo remitimos al sitio del proyecto <http://bit.ly/db5vH9>.

sido más que un paréntesis entre el mundo oral de casi toda la historia, desde la oralidad previa a la invención de la imprenta hasta la oralidad secundaria que estaríamos viviendo a partir de la invención de internet.

Como ocurre con toda hipótesis, su valor radica básicamente en aquello que permite pensar. Y sobre la idea del paréntesis de Gutenberg es posible trazar una serie de paralelismos o analogías entre la cultura anterior a la imprenta (preparentética) y nuestra cultura internética (posparentética). El *sampleo*, el *remix*, los préstamos, la recontextualización, típicos de la cultura digital (posparentética), recuperan las características de la cultura anterior a la imprenta (preparentética), colectiva, recreativa, contextual, inestable, a tal punto que investigadores como Thomas Pettitt (2007) sostienen que el futuro parece estar en el pasado.

Sin embargo, la parte del paréntesis más dura de roer no es tanto esa idea como la afirmación de que la cultura parentética, centrada en la composición, y que tiene sus valores en la originalidad, autonomía, individualidad y estabilidad de la obra, esté condenada a la disolución. ¿Cómo se redefine la relación entre originalidad y autenticidad de la obra en la cultura de la copia? ¿Puede haber pensamiento crítico y creativo en la era de los bárbaros de Google? ¿Habrà vida después de Gutenberg?

Interactivo, transdisciplinario y lúdico

Gutenberg hizo una cosa muy importante: poner la primera piedra para la democratización de la cultura. Y ahora estamos dando otra revolución: la de los dispositivos. (...) Tenemos que pensar en el objeto libro de otra manera: expandido, abierto, conectado.

Òscar Martínez Ciuró, video para el seminario

Las ideas estaban sobre la mesa. El desafío ahora era traducirlas a un formato que permitiera experimentarlas. Sabíamos qué era lo que no queríamos: la mera emisión de discursos, sin facilitar que estos pudieran ser respondidos, refutados, reelaborados, continuados. Tampoco queríamos un seminario más, al que los oradores llegaran para hablar, así como el público para escuchar, para luego irse prácticamente igual como llegaron. El objetivo era, por el contrario, promover todos los contactos e interacciones posibles entre los participantes del seminario, oradores, producciones y contextos.

Los que llevamos a cabo la organización de este encuentro desde hace varios años estamos atravesados por la maquinaria escolar. Nos hemos desempeñado como estudiantes y docentes en un espacio donde, por lo general, la palabra la tienen los que saben. Cuando el conocimiento legítimo (legitimado) mira desde arriba, desafiante, cuesta

mucho opinar porque da temor que nos juzguen. Y se embotan nuestros sentidos en el camino. Apostar por la participación y por formas de organización más horizontales nos ayuda a crecer y a pensar, a recordar que no hay que dar por sentado lo que nos dicen, y, por qué no, a no aburrirnos.

Se decidió entonces que los oradores, 34 en total, hablarían 15 minutos cada uno, y que las mesas estarían intervenidas por distintas propuestas interactivas y lúdicas, destinadas a conectar los conceptos con experiencias y a abrir la conversación entre los participantes. Las presentaciones de los oradores debían ser cortas y audiovisuales —a cada uno le pedimos un video de presentación personal y una reflexión sobre la propuesta del paréntesis de Gutenberg—. El *hashtag* #pGutenberg en Twitter, y el *blog* del seminario serían amplificadores de nuestras conversaciones previas, durante y posteriores al seminario.

Cada una de las mesas tenía una idea-fuerza, vinculada a la cultura digital (posparentética), y un maestro de ceremonias, encargado de introducir y moderar las conversaciones entre los seis oradores y los participantes del seminario. Los títulos de las mesas fueron: 1. La civilización digital, 2. Diseñando prototipos, 3. Emergentes, 4. Remixando, 5. Transdisciplinario y 6. Desorganizaciones. El eje de cada mesa era transversal y agrupaba oradores de perfiles muy diferentes: emprendedores de proyectos culturales, artistas multimedia, *VJs*, productores, diseñadores de videojuegos, educadores, filósofos y críticos culturales, periodistas y arquitectos, entre otros. Aquí, los expositores:

1. La civilización digital:
Hervé Fischer (Canadá), Alejandro Piscitelli (Argentina), Juan Insúa (España), Brian Lamb (Canadá), Óscar Martínez Ciuró (España), Gonzalo Frasca (Uruguay).
2. Diseñando prototipos:
Juan Freire (España), Sylvie Durán (Costa Rica), Julián Paredes (Argentina), André Stangl (Brasil), Diego Sáenz (Argentina), Carolina Gruffat (Argentina). Con la participación de alumnos y docentes de TIC de la Escuela Técnica ORT.
3. Emergentes:
José Ramón Insa Alba (España), Iván Adaime (Argentina), Andrés Durán (Chile), Beatriz Busaniche (Argentina), Martín Groissman (Argentina), Emiliano Causa (Argentina).
4. Remixando:
Naief Yehya (México), Sofía Coca (España), Mariano Sardón (Argentina), Rafael Cippolini (Argentina), Mara Ballestrini (Argentina), Pablo Mancini (Argentina). Con la participación de Matías Najle (Argentina).

5. Transdisciplinario:
Germán Rey (Colombia), Joana Varón (Brasil), Prokop Bartoníček (República Checa), Diana Domingues (Brasil), Jorge Zuzulich (Argentina), Mariana Maggio (Argentina).
6. Desorganizaciones:
Pavel Sedlak (República Checa), Pedro Mizukami (Brasil), Pedro Jiménez (España), Isabel Torres (Uruguay), Roxana Levinsky (Argentina), Heloísa Primavera (Argentina).

Una de las claves para romper el paradigma de *broadcasting* fue lo que llamamos interlúdicos, en el marco de los cuales se realizaron diferentes intervenciones para promover la experimentación y la participación del público. Estos dispositivos fueron diseñados especialmente por un equipo integrado por ayudantes y alumnos del Proyecto Rediseñar,² buscando entrelazar contenido y continente en cada una de las mesas. Como en el cuento de Rodolfo Walsh (1967) estas «notas al pie» fueron ganando espacio al «cuerpo principal del texto», conformado por las presentaciones de los oradores, se fueron mezclando con él para expandirlo y potenciarlo.

Por último, siguiendo la premisa de que el conocimiento no es una situación de hecho sino, más bien, un proceso del cual podemos formar parte, buscamos crear otros espacios de intercambio fuera de programa. Uno de ellos fue el *Exhibition Hall* de proyectos diseñados por alumnos del Proyecto Rediseñar2010 y dispuesto a la entrada del lugar donde se realizaron las charlas (véase capítulo 11). Estos proyectos propusieron a los asistentes experimentar y reflexionar sobre algún aspecto de la cultura y la educación posparentética, a través de una propuesta de interacción web.

Hubo también otros espacios de intercambio, como el taller titulado Código Fuente Audiovisual Colectivo, a cargo del colectivo español Zemos98, y una conversación sobre educación expandida con Juan Freire –ambos en el espacio de la Fundación Telefónica–. Además, reeditamos los dos talleres que habíamos dado meses atrás sobre diseño de proyectos con social media y Reinventate 2.0 dedicado a las nuevas profesiones. Sumado a esto, los últimos días realizamos las Segundas Jornadas de Intercátedras Edupunk, coorganizadas con el colectivo de Dígicom, y que esta vez contaron con la participación de Brian Lamb.

Interlúdicos

Históricamente el carnaval ha sido siempre una breve interrupción que pone al mundo patas para arriba.

Simon Reynolds, El sueño imposible: situacionismo y pop

2. Ver listado de diseñadores, colaboradores y productores al final del capítulo.

Provocando

La jornada del jueves 11 de noviembre debía dejar en claro que el juego era para todos. Por eso, se implementó un dispositivo que recurriera a las ideas de la audiencia como materia prima. La propuesta, básicamente, buscaba darle valor a las múltiples voces que conformaban el seminario. Así fue que los interlúdicos eligieron concretar su primera intervención mediante el uso de *webpoems*.

¿Qué es un *webpoem*? Parece claro que la palabra alude a la construcción de un híbrido. Y, efectivamente, de eso se trata. El término fue creado por estudiantes que formaron parte del Proyecto Rediseñar. Los (no) alumnos –hoy convertidos en (no) ayudantes y, podríamos anticipar, en desorganizadores– definieron al *webpoem* como una forma de expresión que combina el poema breve con la dinámica de la Web 2.0. Ejemplos de emergencia creativa si los hay. Afortunadamente, el colectivo de la cátedra puede afirmar que tiene unos cuantos.

En la intervención del seminario la experiencia consistió en producir un poema colectivo en el que los participantes pudieran realizar sus aportes y manifestar sus reflexiones a través de *tweets* o *post-its* distribuidos entre el público. Para introducir la propuesta de un modo más familiar, y de paso recordar los paralelismos entre nuestra cultura internética o posparentética y la cultura anterior al paréntesis de Gutenberg, los interlúdicos recurrieron a la analogía entre dos formatos cercanos a la oralidad: una publicación en Twitter (*tweet*) y un haiku.

El separador formó parte de la mesa La civilización digital que inauguró el seminario, encabezada por Alejandro Piscitelli y Hervé Fischer, y abrió el debate sobre el paréntesis de Gutenberg y el modo en que tecnologías disruptivas como internet, la imprenta o el alfabeto han rediseñado las prácticas culturales. La tesis despertaba controversias y posicionamientos distintos; por lo tanto, la irrupción elegida en este caso debía operar como articulador/desarticulador de los debates.

Una vez inmersos en el dispositivo, existía la posibilidad de que la actividad se estancara. Dialogar, confrontar, cuestionar la cultura letrada no es fácil cuando uno se siente dentro de ella. Los interlúdicos no dejaron de lado esta cuestión; al contrario, se ocuparon de evidenciarla, haciendo pasible de manipulación su producto más elemental: el libro. Así fue que se repartieron entre la multitud a los grandes intelectuales que fundaron y dieron forma a la modernidad a través de sus obras. *El contrato social* de Rousseau, *El origen de las especies* de Darwin y *El discurso del método* de Descartes, fueron algunos de los textos que circularon.

Después de pensar y escribir reflexiones condensadas en 140 caracteres, ese poema colectivo se convirtió en una desopilante oración evangelizadora, que fue interpretada por dos de los organizadores y repetida por el público en algunos fragmentos. A

continuación, entonces, algunos pasajes que formaron parte de la experiencia #pGutenberg:

¿La supremacía digital es una profecía?

El desafío en la era digital es reevaluar la concepción de #valor.

¿Quién dijo que la realidad no existe?

Mi pensamiento crítico me critica, ¡cállate tonta!

No solo somos un avatar bonito.

Las líneas de código son poesía.

Hoy vamos a morir de un ataque digital.

No se trata de elegir entre lo analógico y lo digital. Hace rato que estamos inmersos en la tercera cultura.

Interviniendo



Más avanzados en el debate, al día siguiente se profundizó la instancia del juego y se arriesgó un poco más. La mesa sobre prototipado había planteado que en el mundo post-Gutenberg no alcanza con enunciar, además, hay que hacer. Había mostrado alumnos y docentes trabajando en sus proyectos con Arduinos, en un formato de clase

abierto simultáneo a las presentaciones de los oradores y dialogando por momentos con ellos y con el público. La idea entonces, para este segundo día, consistía en doblar la apuesta y poner a la gente a producir; convertir el seminario en un entorno de aprendizaje participativo, pero ¿cómo?

En primer lugar, vale decir que la actividad fue propuesta en el marco de las discusiones que se dieron en la mesa de *Emergentes*. El eje central de este módulo estaba puesto en los cambios de la ecología de los medios y las nuevas arquitecturas de participación, que llevan a repensar el rol de las instituciones tradicionales. En función de esta idea rectora, desordenar el espacio e insubordinar a la audiencia parecía la tarea apropiada. Tras un breve tutorial y una explicación muy simple sobre cómo armar un led, se repartieron los materiales –pilas, leds, papeles y cinta adhesiva– y enseguida se desató la locura, mejor entendida como *Led-Madness*.

Como dicen, la realidad supera a la ficción. Con solo presentar una idea simple, pegadiza, e invitar a la participación, la respuesta del público fue inmediata: chicos, grandes y hasta el personal del San Martín, comenzaron a levantarse de sus asientos y pedían los elementos para armar sus leds, que ya se veían iluminando la sala. Aquellos más ágiles en armar sus «lucecitas» ofrecían ayuda a los más rezagados; otros dejaron sus publicaciones en Twitter para filmar con sus cámaras lo que veían a su alrededor. En poquísimos minutos, ese agrupamiento de gente se conformó como una red de colaboración. Mientras tanto, algunos llegaban hasta la plataforma que habíamos dispuesto para lanzar los leds, completando así la propuesta de *Leds Throwies* del interlúdico.

El cuerpo fue a habitar el espacio y a explicarse desde su propia inteligencia con el entorno. La escena nos recordó la famosa conferencia de Ken Robinson de 2006 en TED, en la que, refiriéndose especialmente al mundo intelectual, dice que debemos dejar de vivir en el hemisferio izquierdo de nuestros cerebros y debemos también dejar de entender al cuerpo solo como una forma de transporte de nuestras cabezas. Lo que estaba sucediendo con los leds nos ponía en contacto con nuestra capacidad de pensar el mundo a través de todas las maneras en que lo percibimos.

Casi promediando la actividad, el panorama dentro de la sala del centro cultural producía un efecto alucinógeno. El ambiente estaba totalmente revolucionado, lleno de leds de colores que iban adornando cabelleras, anteojos y vestimentas. Las luces adornaban e, indudablemente, quedaron prendidas en más de una cabeza.

Remixando

La mixtura de estilos se hacía presente en cada lugar, principalmente al momento de hablar de apropiación, de remezcla y darle nuevos sentidos a nociones básicas de la cultura letrada como la de originalidad, identidad y autenticidad de una obra. La estéti-

ca del *remix* y *low-fi* fue una constante del seminario, en el que cada uno de los oradores fue presentado con un video producido por un equipo de *VJs amateurs* ayudantes de la cátedra y una ex alumna que se unió espontáneamente.

La mesa *Remixando* se encargó de abordar estas cuestiones en varios campos –arte y cultura digital, periodismo, colectivos y desorganizaciones–. La misma debía estar combinada con un separador interlúdico que le hiciera los honores y es por eso que, en este caso, la propuesta consistió en la elaboración de un *remix* analógico. Así fue que entró en escena el dispositivo *Fluxus Cage*.

El término elegido para la intervención se corresponde con el movimiento artístico de ese mismo nombre que nació a principios de los años 60 en Estados Unidos. *Fluxus* es un modo de expresión que surgió como reacción y resistencia a la institución, entendida como obstáculo a la libertad creativa. Esta clase de (pos-)producción no podía ser concebida hasta que las categorías de productor/autor y espectador fueran disueltas. *Fluxus* implicaba dejar fluir, usar el arte como fuerza propulsora y extenderla hacia el orden de lo cotidiano. Queriendo evitar toda taxonomía, toda definición, el *Fluxus* se manifiesta como un estado del ser, un modo de vida que puede revelarse de la forma más inesperada.

La esencia de este movimiento encontró su lugar en el interlúdico que propuso explorar el mundo de lo sonoro y conectarse con el concepto de inteligencia colectiva que tantas veces había sido invocado en las aulas del Proyecto Rediseñar2010. Se entregaron radiograbadores, cada uno con grabaciones de diferentes sonidos: cítaras, guitarras y percusiones. Luego se apagaron las luces para que lo visual no embotara ni restara importancia a lo auditivo. Entonces comenzó la intervención que propuso jugar en el espacio y sumergir a los oradores, organizadores y espectadores en un todo no uniforme.

Cualquier cosa podía convertirse en un instrumento. La experiencia auditiva era la que venía a buscarnos y, al mismo tiempo, preparaba el terreno para ir en búsqueda del otro. Así se formaban configuraciones de dos, tres o cuatro personas, que se disolvían cuando el juego llegaba a su límite. Los distintos ritmos emergían alternativamente desde diferentes puntos de la sala. Se desenvolvían, desplegaban y cerraban intuitivamente, sin esperanza de resolver armónicamente lo que estaban desarrollando.

Experimentando

La quinta mesa del seminario centró sus conversaciones sobre el orden de lo transdisciplinario y lo que podríamos considerar una característica central de la cultura posparentética: la fusión de arte y ciencia en un laboratorio de experimentación. Dice David Edwards (2010) en su libro *The Lab: Creativity and Culture*, que estos laboratorios son espacios de aprendizaje a través de la experiencia, de exhibición cultural y producción, pero, sobre todo, de diálogo entre los creadores y el público.

Un enfoque de este tipo tiene que ver con un trabajo en permanente expansión. El hacer transdisciplinario dilata los límites de su forma expresiva originaria hasta estallarlos. De eso se trata, en definitiva, la traducción de una idea a un prototipo o un proyecto, que implica pasar del ámbito de la creatividad y la intuición al ámbito analítico o de la racionalidad, a través de la experimentación y del diálogo con los otros.

Esa sensación de vértigo, de exploración, de incertidumbre e intensidad que involucra la actividad, trató de traducirse en la intervención que fue montada para acompañar estos diálogos. Repentinamente, entre la gente, irrumpió una bailarina que, con leds adheridos a su vestimenta y un inocente tutú de papel, fue buscando recovecos, tanteando los niveles y regulando diferentes energías en su trayectoria.

Un videoarte que se proyectaba desde el frente del auditorio representaba la gestación del ser humano, al tiempo que daba continuidad al relato que se hilvanaba en la interpretación de la artista. La bailarina alternaba la fluidez de sus movimientos con quiebres espasmódicos que intentaban delinear una suerte de nacimiento. Aquella *performance* representaba la transición que viven las personas en su encuentro con la tecnología. Finalmente, la bailarina se transformaba en un *cyborg*, para renacer en el contexto en el que fue gestada.

Desorganizando

Todo comenzó cuando los interlúdicos repartieron espejos y encendieron el láser. A ello siguió la propuesta: entre todos debían lograr que la luz llegara a un punto final pasando por todos los espejos que había en la sala que, al conectarse, formarían una red. Luego vino la pregunta que llevaría a tomar la primera decisión colectiva: ¿hacia dónde querían dirigir la luz?, ¿cuál sería ese punto final? Se decidió que el destino fuera uno de los parlantes. Una vez acordado esto comenzó el juego en el que algunos sostenían los espejos mientras otros, en rol de facilitadores, trataban de ayudar a sus vecinos para captar la luz que enviaba el último espejo y, cuando lograban captarla, proyectarla hacia otro destinatario.

Esto ocurría en la última mesa del seminario, dedicada al tema de las *desorganizaciones* que, tal como las define Scott Lash (2005), son nuevas formas de asociación que no necesariamente coinciden con las instituciones, y que se caracterizan por derivar en acciones concretas. Un objetivo en común —en este caso dirigir la luz del láser— hace de activador de una serie de conexiones latentes, formando así una red.

En la experimentación, uno va probando diferentes opciones y se da cuenta de que hay múltiples maneras de lograr algo. Alvin Toffler (1998) hace referencia a esta multiplicidad cuando habla de la *Blip Culture* en la que estamos inmersos: «Todos vivimos asediados e invadidos por fragmentos de imágenes contradictorias o no, relacionadas entre sí, que sacuden nuestras viejas ideas y nos disparan en forma de destellos rotos, sin cuer-

po.» Este carácter caótico e incierto fue parte de la interacción entre los participantes que, al conformar esa red, se sentían parte de algo más grande que de sí mismos.

Remixando *tweets*. El código fuente del paréntesis de Gutenberg

@zemos98: «hay que reinventar las metodologías y las formas de procesar las problemáticas» @pedrojimenez.

Técnicas como el *mashup* datan de tiempos inmemoriales aunque no lo creamos. Forman parte constitutiva del ser humano.

@preescolar: «el primer dispositivo para el remix es el cerebro» @marabales.

@luzpearson: «plagiamos al mundo en cada observación» @marabales.

Asimismo, la cultura de la copia implica un permanente proceso de relectura colectiva de historias pasadas que construyen nuestra identidad.

@marianogoren: «solo puedo contestar a la pregunta ¿quién soy? Si antes respondo a ¿de qué historias siento que formo parte?» @preescolar.

@aleredin: «nos metanarramos todo el tiempo, somos seres remezclables» @preescolar.

@sarok: «El copy-paste no es una excusa, es un verdadero proceso cognitivo» @preescolar.

@preescolar: «La remezcla representa una lucha contra la obsolescencia programada. Es un regreso al futuro.»

Por eso, debemos corrernos de un sistema restrictivo, que dificulta el desarrollo de estas prácticas, hoy potenciadas por las nuevas tecnologías.

@beabusaniche: «nuestras formas de cultura son ilegales».

@hernanvalenza: «Tenemos que empezar a mirar la web políticamente» @beabusaniche.

@hernanvalenza: «El dominio público está en retroceso. Defender el derecho a compartir cultura. Replantearnos otro derecho común» @beabusaniche.

@bordagreen: «Yo estoy en contra de que el derecho de autor del siglo XIX se use para cercenar la cultura del siglo XXI» @beabusaniche.

@beabusaniche: «No hay contradicción entre vivir de lo que se genera y liberarlo.»

¿Cómo gestionar los procesos creativos? ¿Qué tienen para decirnos las desorganizaciones y los laboratorios de innovación cultural?

@contrapunto RT @hernanvalenza: «La arq d la participación está. La tecnología está. Falta la idea de apropiarse #pgutenberg // Es la epistemología!!»

@preescolar: «"si el docente deja de ser un reloj burocrático obligatoriamente va a empezar a dudar" dice Levinsky».

@zemos98: «la educación se expande cuando se aprende a repartir nuevos mundos, no a repetirlos» @pedrojimenez.

@danielaescobar: «invertir el orden: de lo colectivo a lo individual. Llegar a lo individual como consecuencia de lo colectivo» @carogruffat.

@culturpunk: «transdisciplinariedad. O también metástasis conceptual como remezcla para la investigación (Mariana Maggio)».

@transitcultura: «"lo verdaderamente innovador es escuchar y no que la información sea commodity" citando a kaplún» @pedrojimenez.

@culturpunk: «los caballos de troya como estrategia para dinamitar las instituciones (todas) desde dentro, como señala @piscitelli».

@zemos98: «Seamos hackers culturales» @pedrojimenez citando a @sarok.

El seminario ¿El paréntesis de Gutenberg? La conversión digital como proceso civilizatorio – V Edición de Cultura y Media fue posible gracias a:

Curador Nacional: Alejandro Piscitelli (@piscitelli).

Curador Internacional: Hervé Fischer.

Directora General CCGSM: María Victoria Alcaraz.

Coordinación de proyectos CCGSM: Silvina Freiberg.

Coordinación y producción general: Carolina Gruffat (@carogruffat).

Diseño de plataforma web: Luz Pearson (@luzpearson).

Maestras de ceremonias: Anaclara Dalla Valle (@anitaclarita) y Ariana Atala (@arianata).

Equipo de curaduría audiovisual y producción de videos de presentación de oradores: Mariano Legname (@marianolegname), Julio Alonso (@julitoalonso), Laura Riera (@verdela).

Equipo de diseño y realización de Interlúdicos: Gino Cingolani Trucco (@ginocingolani), Ariana Atala (@arianata), Marina Federman (@sucocina), Martín Rodríguez Kedikian (@martinked), Giselle Bordoy (@giyuela), Matías Barreto (@devenirfantasma), Yasmín Blanco (@yasblanco), Sofía Alamo (@sophiealamo), Julio Alonso (@julitoalonso).

Equipo de curaduría e instalación del *Exhibition Hall*: Cecilia Sabatino Arias (@ceci-sabatino), Sara Borda Green (@bordagreen), Daniela Escobar (@danielaescobar), Yasmín Blanco (@yasblanco).

Prensa y difusión: Lucas Delgado (@lks1987).

Coordinación técnica: Martín Rodríguez Kedikian (@martinked).

Musicalización: Giselle Bordoy (@giyuela) y Marina Federman (@sucocina).

Remix teórico

Roberto Schimkus
María Andrea Guisen
Ariel Glazer

Sobre desplazamientos y adaptaciones	136
Del paréntesis de Gutenberg al Edupunk. De la transmisión a la transacción. El docente 2.0	137
¿Nos readaptamos? Nuevas prácticas. Nuevos roles	140
El dispositivo como elemento emancipador y contextualizante	144
La evaluación como instancia de aprendizaje	146
¿Por qué dan por supuesto que sabemos lo que es <i>mash up</i> ?	148



<http://bit.ly/gH2hNm>.

*Quien enseña sin emancipar, atonta.
Y quien emancipa no ha de preocuparse
de lo que el emancipado debe aprender.
Aprenderá lo que quiera, quizás nada.*

Rancière, 1987

Cuando hablamos de Edupunk abarcamos una metodología de trabajo en el aula, un paradigma filosófico que se vuelca en las prácticas que construyen los procesos educativos. ¿Es posible trasladar estas prácticas al contexto de la educación formal? Con Rancière como supuesto y el Edupunk como pretexto: saber es hacer, *learning by doing*. Objeto y sujeto fundidos en un mismo proceso condicionado y condicionante. El aprendizaje emerge como fenómeno en el que transformamos la información en conocimiento, y el conocimiento en acciones transformadoras.

Sobre desplazamientos y adaptaciones

Walter Benjamin no le hubiera hecho ascos a hablar de las *Crónicas* de Narnia, del Hip Hop, o de *Lost*. En su ensayo sobre la mutación, Alessandro Baricco nos lo recuerda cuando describe a Walter Benjamin como alguien que «no intentaba entender qué era el mundo, sino saber en qué se estaba convirtiendo». Lo que le interesaba a Benjamin

eran las transformaciones, aquellos cambios que anuncian un mundo que está por venir: «lo que le fascinaba, en el presente, eran los indicios de las mutaciones que acabarían disolviendo ese presente (...) Para él, comprender no significaba situar al objeto de estudio en el mapa conocido de lo real, definiendo qué era, sino intuir de qué manera ese objeto modificaría el mapa volviéndolo irreconocible» (Baricco, 2005).

Se requiere una mirada especial para percibir estos desplazamientos. Como las cosas, en un momento dado dejan de funcionar y, sin que haya un cambio sustancial, de pronto son diferentes y ya no van a volver a ser de la misma manera. Benjamin era «el genio absoluto de un arte muy particular, el de descifrar las mutaciones un momento antes de que acontezcan. Fotografiaba el devenir y, también, por eso mismo, sus fotos salieron, por decirlo de alguna manera, siempre un poco movidas y, por tanto, inservibles para instituciones que pagaban un sueldo y objetivamente duras para quien las miraba».

Baricco es nuestro Benjamin. Su ensayo sobre la mutación, en el que narra su visita a la aldea de los Bárbaros, es imprescindible. Pensar estos desplazamientos en el marco del Proyecto Rediseñar implica dar cuenta sobre cómo nosotros, docentes formados en la explicación, nos fuimos readaptando al Edupunk. ¿Desconfianza? ¿Recelo? ¿Dudas sobre lo «nuevo»? ¿Qué pasa con los docentes, pero también con las instituciones?

Cuando Brian Lamb y Jim Groom acuñaron el término Edupunk habían pasado poco más de veinte años desde que Jacques Rancière publicase *El maestro ignorante* y sus cinco lecciones para la emancipación. ¿Cuántos desde la desescolarización de Ivan Illich? ¿Cuántos de Paulo Freire? Más de tres décadas de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. A estas alturas, habiendo superado las visiones deterministas, sabemos que el cambio es cultural y no tecnológico.

Con el Edupunk como pretexto y Rancière como supuesto: lo que importa son los procesos de aprendizaje que surgen con este pretexto y bajo este supuesto. Veinte años en los que las propuestas de Jacotot se leyeron y conversaron entre los docentes. Rancière incomoda, provoca, interpela, llama a la reflexión. Sin embargo, las instituciones educativas no se dieron por aludidas o las reducen a mera bibliografía «testimonial». Nos permitimos decir irónicamente: «es la institución la que no sabe ni quiere saber». O mejor aún: ¿es la universidad una fábrica de ignorantes?

Del paréntesis de Gutenberg al Edupunk. De la transmisión a la transacción. El docente 2.0

«El arte del maestro es vincular, en el tiempo real, los cuerpos vivos de los alumnos con el cuerpo vivo del conocimiento.»

Nachmanovitch, 2004

El Proyecto Rediseñar significó la adopción de una nueva propuesta pedagógica en la que el conocimiento se genera participativamente, colaborativamente, trabajando entre pares y estimulando el desarrollo de habilidades técnicas y sociales.

Conocer qué es el Edupunk es básico, porque si no te quedás pensando «¿Qué les pasa a estos pibes? Tienen menos ganas de trabajar que yo de estudiar», y te quedás reclamando cosas que no concuerdan con el estilo de trabajo planteado. Para poder transitar esta experiencia con soltura, tenés que saber por dónde viene la mano.

Bárbara Marcote, alumna del Proyecto Rediseñar

Aceptar la hipótesis del paréntesis de Gutenberg, asumiendo la actitud de la filosofía Edupunk y simultáneamente poner en práctica las ideas de Jacotot, genera nuevas e inquietantes preguntas. Por ejemplo: ¿será la segunda oralidad la que posibilite la emancipación?

La segunda oralidad o posparentética se apoya en las herramientas Web 2.0 (herramientas de código abierto, controladas por el usuario, en la cultura libre y, consecuentemente, en los recursos educativos libres). Fundamentalmente en la cultura del *remix*, del *mash up*; en el aparente bullicio del *sampling*, *remixing*, del tomar prestado, volver a darle forma, del apropiarse y recontextualizar, la posproducción y las estéticas relacionales.

Muchas de estas prácticas y técnicas surgen en el ámbito de la música y luego pasan al de la imagen. En términos musicales es más fácil asociarlas al Hip Hop que al Punk. El Hip Hop, como la música tecno, extirpa datos con el *sampler* y los une usando el *groove* y la técnica del *collage* (Diederichsen, 2005). Lo que hace a la naturaleza del punk es la cultura del «hazlo tú mismo» usando lo que esté a tu alcance, lo más fácil de usar, simple y contundente a la vez.

En nuestro caso, y siguiendo con la analogía musical, usando las herramientas Web 2.0 para tomar prestados materiales de otros, usar partes, desde una simple nota, una serie de *patterns*, un *break* de batería hasta un fragmento. Tomar muestras, remezclarlas, rediseñarlas, apropiarnos de ellas y recontextualizarlas. El punk se propone expresar una visión del mundo utilizando cuatro acordes. Cuestiona a las bandas «dinosaurio» instituidas como Emerson Lake and Palmer, YES o el mismo Genesis. El Edupunk es también una reacción al *establishment* tecnológico que pretende imponer «paquetes cerrados» de recursos educativos, una apuesta a la educación abierta. Y más: el Edupunk es estudiante-céntrico. El Edupunk crea comunidad.

Rancière genera resistencia. Las prácticas de Jacotot son, por naturaleza, la «no institucionalización». El método de Rancière no se lleva bien con las formas institucionaliza-

das, o con «esquemas de la psicología educacional que responden a un modelo de la clase dominante» (Tello, 2005). El método está dado por el lazo: las relaciones. Ponerle hoy, en el siglo XXI, el sello de anarquista a Jacotot es ser reduccionista.

La lógica implícita de los medios digitales obliga a nuestras instituciones educativas a generar un cambio. Solo entendiendo que estamos en momentos de transición, rediseñando nuestras instituciones, se hace posible pensar en que las propuestas de Jacotot o los valores de la pedagogía Edupunk tengan lugar en la educación formal.

Al mismo tiempo, como señala sir Ken Robinson, cada país está tratando de entender cómo educamos a nuestros jóvenes y reformular sus sistemas educativos para que tengan un sentido de identidad cultural. «(...) El problema es que tratan de llegar al futuro repitiendo lo que hacían en el pasado, alienando así a millones de jóvenes que no ven el propósito de ir a la escuela.»

Cuando nos damos cuenta de que las instituciones «así no van más», estamos hablando de una crisis en la que las instituciones deberían estar reinventándose. Tello se pregunta ¿qué papel ocupan los educadores, como intelectuales, en esa reconstrucción de la desinstitucionalización?

Tuvimos que armar el barco mientras navegábamos. Aprender junto a nuestros (no) alumnos a convertirnos en prosumidores (productores/consumidores). No nos preguntamos si el Edupunk puede o no entrar en el aula. Aceptamos el desafío de encontrar la manera de readaptar las instancias de transmisión teórica a los nuevos paradigmas Edupunk. En este sentido nos cuestionamos el lugar mismo de la transmisión.

Comenzamos este apartado con una cita del violinista Sthepen Nachmanovitch (discípulo de Gregory Bateson y seguidor de William Blake), el mismo que nos dice en *Free Play* (2004), «que la educación poco tiene que ver con contenidos/teorías que se deben “transmitir”, sino con el tipo de interacción docente-alumno. Lo que se transmite es la actitud, el desafío al que se invita y al que somos reinvitados, a las libertades liberadas». Esto implica la creatividad y la capacidad de improvisar. Para que estas interacciones sean posibles, consideramos como más adecuada la modalidad de taller, que ya habíamos adoptado como cátedra en el Proyecto Facebook.

Piscitelli plantea en *Nativos Digitales* (2009) pasar de la «transmisión» a la «transacción». Esto produce un doble movimiento: por un lado nos obliga a pasar de la figura del educador «explicador» al docente «mediador», lo que implica invertir el rol de docente que habla a docente que escucha (Primavera, 2010), por el otro pone la responsabilidad de «transmitir» en los (no) alumnos.

El lugar de la transacción exige un docente con habilidades en comunicación. Todo docente que se precie debe ser un maestro en competencia comunicacional (H. Jenkins,

2008), Rancière agrega: «Saber no es nada, hacer es todo», este hacer es, básicamente, acto de comunicación.

Pero además, si se quiere ser escuchado y entendido, se debe ser capaz de emocionar, ser un maestro en inteligencia emocional y, aunque suene a jerga publicitaria, se debe saber «vender», persuadir, seducir acerca de las características del viaje al que está invitando.

Poner el lugar de la transmisión en los (no) alumnos es darles la palabra. Para desplegar la virtud poética de la que habla Rancière: «(...) hablar es la mejor prueba de la capacidad de hacer cualquier cosa. En el acto de la palabra el hombre no transmite su conocimiento sino que poetiza, traduce e invita a los otros a hacer lo mismo. Comunica como artesano: manipulando las palabras como herramientas. (...) Comunica poetizando: como un ser que cree su pensamiento comunicable, su emoción susceptible de ser compartida. Esta es la razón por la cual la práctica de la palabra y la concepción de toda obra como discurso son, en la lógica de la enseñanza universal, un preliminar a todo aprendizaje. Es necesario que el artesano hable de sus obras para emanciparse, es necesario que el alumno hable del arte que quiere aprender» (Rancière, 1987).

«Hablar de las obras de los hombres es el medio de conocer al ser humano», y esto vale desde las preguntas más simples al comienzo de cada práctico (¿qué pasó en el teórico de ayer? ¿qué les pareció? ¿qué les llamó la atención? ¿hay algo que no se entendió? ¿algo de lo que se vio puede serles útil para sus propios proyectos?), pasando por la presentación de los avances cada semana (en las que se discutían los trabajos, se les evaluaba grupalmente, y se les orientaba), hasta la misma instancia de exposición en los teóricos, su publicación posterior y la medición de su impacto.

¿Nos readaptamos? Nuevas prácticas. Nuevos roles

Enmarcados en el paradigma Edupunk, los proyectos que impulsó el Proyecto Rediseñar comenzaron en algunas clases con la dinámica *The followers*, una suerte de Twitter analógico. Se trató de una sorpresa para todos: manifestar qué cosas nos tenían hartos, qué necesitábamos imperiosamente, qué queríamos cambiar desde lo individual, ¡incluso toda la sociedad! Las pasiones y los propios intereses fueron la puerta de entrada para empezar a conocernos.

La consigna enunció destapar un «grito social», escribirlo en palabras claves y ponerlo literalmente a caminar en el salón. En silencio, el resto de los integrantes del juego podían oponerse a la idea sentándose en el piso o adherirse al grito siguiendo a su representante.

¿Demasiada exposición? Ponerse en juego fue uno de los principios que asentaron las bases de la experiencia. De a poco, pasamos de las voces tímidas a los gritos convencionales; los seguidores no solo avanzaban formando un camino, sino que también suma-

ban sus voces, levantaban las manos, festejaban la adhesión. Formatos y lenguajes se entrelazaron. Ya no se trataba solo de escribir, sino de formar caminos, ponerse en movimiento y poblar de sonidos el aire. Aquellos que no conseguían *followers*, duplicaron la apuesta poniendo a jugar un grito que no solo representara los conflictos sociales que lo movilizaban en lo individual, sino en aquellos que convocarían a otros.

El maestro emancipador, impulsa al alumno a actualizar su capacidad. ¿Cómo? Encerrando su inteligencia en el círculo arbitrario de donde solo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. El maestro edupunk es un diseñador de lo que Rancière llama «círculos de la potencia»: contextos de aprendizaje para la construcción conjunta del conocimiento como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza. «Hacer» y «saber» entendidas como acciones inseparables, se aprende haciendo, *learning by doing* en la resolución conjunta de problemas casos, en la superación del círculo (Wenger, 2001).

Si bien existe una minuciosa planificación de la cursada, sus tiempos y metodología de trabajo, el círculo de contención se hace invisible. El Edupunk está en toda la estructura (o desestructura) del aula. Los alumnos, acostumbrados al dispositivo *broadcast*, evaden la incertidumbre y piden textos que leer y repetir. Evocan los modelos de inyección *top-down* de contenido genérico y personalizado. Pero esta vez, la arquitectura es la del *mash up* permanente. El logro se representa no en el producto, sino en el proceso creativo que le da origen; en el devenir autores y coautores del conocimiento y fuentes (no objetos) de aprendizaje. La puesta en marcha de la inteligencia colectiva ¡ya comenzó!

El abismo de la libertad

Dentro del marco de la universidad, la cátedra se destaca por la libertad que les otorga a sus alumnos. Una libertad que es celebrada, y luego devuelta. En primer lugar, los alumnos celebran poder elegir el propio rumbo. Pero llegado un punto, vuelven a los docentes pidiendo por favor una indicación certera. Es un juego extraño... cuando los alumnos se encuentran en el abismo de la libertad, vuelven corriendo al refugio de la docencia, reclamando ser dirigidos.

Mariano Legname, ex alumno y actual ayudante del Proyecto Rediseñar

La creatividad surge en respuesta a la necesidad. Para ser creativos será necesario identificar necesidades que cubrir y aceptar la incertidumbre como punto de partida. Lejos de ofrecer un «refugio» en el que volver a los tranquilizadores métodos de la educación formal, los docentes edupunk actúan como mediadores, como guías acompañando el proceso creativo.

No basta con alimentar la cháchara respecto al paradigma constructivista, se trata de *ponernos a construir* un espacio colaborativo de emancipación real que reconozca al

alumno como sujeto capaz de ser y hacer en la producción de conocimiento. Edupunk es estudiante-céntrico. Por un lado el maestro deberá arriesgarse a una experiencia educativa innovadora, en la cual se expondrá a movilizar su inteligencia y voluntad en el acompañamiento de un proceso creativo con demandas no definidas de antemano. Por el otro, será el alumno quien asumirá un protagonismo, muchas veces incómodo, en el que pondrá en juego su compromiso.

Sujeto y objeto de estudio se funden en un proceso condicionado y condicionante. El sujeto, como interfaz orgánico-tecnológico (Lash, 2005), se propone analizar las formas tecnológicas de vida, el efecto que el uso de su creación tecnológica genera sobre sí. El observador no es diferente del observado. El conocimiento ya no reflexiona sobre el hacer, sino que el hacer es al mismo tiempo conocer. Lo que el maestro ignorante busca es una transformación del sujeto, y del sujeto sobre el objeto: nuevas actitudes, formas de pensar y proceder, y nuevas aptitudes, formas de hacer mediante el uso de herramientas informáticas.

Se hace necesario ejercitar la desconfianza y la confianza. Desconfianza hacia aquellos datos que nos llegan constantemente, como verdades absolutas, de los medios masivos, la web o el gran maestro explicador. Emancipación es el acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma. Confianza hacia nuestra capacidad de transformar la información en conocimiento, y el conocimiento en acciones para transformar el mundo (Castells, 2006). El método educativo del *broadcast*, nos dice «estas son las palabras del conocimiento acreditado, no las tuyas». Consiste en lanzar un velo de ignorancia sobre el estudiante. Es el maestro quien decreta «ahora va a comenzar el acto de aprender». Confianza en uno mismo es empoderamiento, es abandonar los antiguos (pero vigentes) métodos para ponerse en el centro de la cuestión, es atreverse a aventurarse, creer en el *background* que portamos como seres sociales, y en que nuestro hacer puede ser creativo e innovador.

La teoría como un insumo más

Durante las primeras semanas en la cursada del Proyecto Rediseñar notamos que, si bien algunos alumnos ya conocían nuestra metodología de trabajo, les resultaba difícil dejar de esperar los ansiados textos. El mecanismo con el que llegan los alumnos indica: «si logro comprender los conceptos que menciona el texto, memorizar el autor del mismo y asociarlo con otros autores, apruebo la materia». Supuesto implícito: aprender más o menos, bien y rápido.

Y los textos llegaron, pero no como objetivo en sí mismo, sino como un insumo más de trabajo:

(...) las clases y actividades no se van a construir desde lo teórico, sino desde el interés y la inquietud del (no) alumno puesto en la actividad práctica, desde el proyecto de persuasión de cada grupo. Se va a apoyar en lo teórico, pero no lo va a

«asimilar» para repetirlo, sino que lo va a aplicar en su proyecto. Cada grupo se autoadministra lo teórico como más le guste, es decir, utiliza conceptos e ideas de autores operativa y creativamente, sin una fórmula o esquema preconcebido por el docente. Lo teórico le sirve para abrir su cabeza, para generar nuevas ideas y producciones, para pensar él mismo. Cada (no) alumno viene con su librito, lo lee y lo aplica él mismo en su actividad práctica, sin recetas o métodos tradicionales de evaluación. El (no) docente como facilitador no impondrá una mirada o certeza sobre lo teórico, sino que abrirá un abanico de preguntas y problemáticas.

Ignacio Uman, docente de la cátedra

El alumno deviene autor, emancipación-empoderamiento. Ha cambiado el orden de las cosas, «vale tener una base de conferencistas fanáticos de los hoteles y el break de café, pero más vale confiar en la experiencia y en lo que nuestras acciones arrojan como resultado, sacar nuestras propias conclusiones», explica Mariano Legname.

Así, la teoría fue emergiendo como una suerte de «metalenguaje», una herramienta más para pensar e impulsar el proceso creativo. Nadar por la superficie de los contenidos (*surfear*), observar, identificar, mezclar y encontrar un nuevo sentido aplicado al contexto concreto, aprender a buscar la esencia de aquello que queremos decir para luego otorgarle una estética pregnante, ejercitar la metáfora, pensar en imágenes, maximizar los recursos tecnológicos *low-fi* para crear verdaderos *memes* (ideas fácilmente apropiables, resignificantes y retransmisibles) constituyó un gran desafío, «un círculo de la potencia». Un modo de hacer que encarnó el sentido de Rediseñar.

Las clases teóricas fueron el escenario en el que cada grupo tuvo su espacio de presentación. «Es mucha gente... y yo parada en el frente, no sé si voy a poder» (ex alumna Proyecto Rediseñar). Cada instancia de presentación, se transformó en una oportunidad para poner el cuerpo, desarrollar capacidades comunicativas superlativas, transformarse en maestros de la competencia comunicacional.

El juego para la creación colectiva

The Followers fue solo el comienzo de una dinámica de trabajo que se instaló en el aula: complejidad como disparador de nuevos fenómenos de interpretación-acción. El docente, como creador de contextos de aprendizaje, borra la línea divisoria entre los pupitres y el pizarrón para dar lugar a fenómenos grupales superadores. Se posiciona como mediador del conflicto, facilitador del aprendizaje y orientador de soluciones.

El objetivo de las dinámicas lúdicas es invitar al alumno a «ponerse en juego» como protagonista del aprendizaje colaborativo; plantear situaciones conflictivas donde no hay manera de salir si no es poniendo a jugar al verdadero yo. Mientras se recorren los pasillos angostos del laberinto, se descubren las estrategias para el hallazgo de soluciones.

El Proyecto Rediseñar se convirtió en una cátedra-laboratorio en la que se construyen prototipos que encuentran su origen en las pasiones de los alumnos. Dispositivos como *The Followers*, y los que se planificaron luego (Taller de diseño crítico, Nube de *tags* y Tomar la toma) a partir de las demandas que se fueron planteando en el aula, mantuvieron enlazadas las acciones del proyecto con los verdaderos intereses que movilizan a los estudiantes.

Una red densa de interacción se forja dentro del aula, se expande, llega a otras aulas. La suma de las comisiones conforma una comunidad de conocimiento en la que la producción conjunta se construye en la medida en que el saber del otro impulsa la propia creación. Es un acercamiento que promueve una pedagogía del aprendizaje por el compromiso y la actividad dentro de una comunidad educativa auténtica. Una comunidad en la que se practica la disciplina, en vez de meramente hablar sobre ella. (Downes, 2010.) Parafraseando a Robinson: «¿Cómo que no puedo copiarme? ¡Si en *Datos* me dicen que eso es colaboración!».

El dispositivo como elemento emancipador y contextualizante

Estamos en el aula viendo unos videos que corresponden a personajes mediáticos muy particulares que han adquirido enorme popularidad en la web. Estas son las figuras conocidas como Wendy Zulca y el Delfín. Personajes de la cultura latinoamericana popular que han cobrado una enorme notoriedad con sus videos. Este fenómeno nos abrió la posibilidad de debatir cómo se dan los procesos de viralización y participación activa de las audiencias, que son los *memes*, así como también la relación entre estos personajes, su público, los nuevos medios y los medios tradicionales.

Termina el video, se prende la luz y estamos listos para entrar en acción. Lanzamos la pregunta de rigor: ¿Qué piensan de lo que acaban de ver? «Es re limado.» Esa fue la primera respuesta con la que nos sorprendió, un (no) alumno, que no dejó de expresar lo que pensaba la mayoría de sus compañeros: ¿Qué hace que alumnos acostumbrados a estudiar y analizar infinidad de textos sobre las producciones culturales de las clases populares, no puedan resaltar lo rico del contenido que estábamos mostrando, aun cuando este podía resultar «bizarro» o «gracioso»? La clase siguió adelante y nos pusimos a debatir qué es lo que hace que la gente comparta un video o interactúe con una aplicación de Facebook. Fueron varias las respuestas. Intentamos pensar los temas desde la diferenciación de las aplicaciones para obtener actitudes determinadas por parte de las audiencias, hasta entender cuáles son los impulsos emotivos que trabajan y se ponen en juego en un proceso de viralización. El broche de oro y sentenciador lo aportó una alumna haciendo referencia a una frase publicitaria de una compañía de celular: «Es que al final, es como dice la publicidad: "Somos todos chusmas"» (campana publicitaria «*We are chusmas*»).

El viejo modelo pedagógico y la publicidad tradicional, nuestros enemigos íntimos

Vivimos en una relación íntima y caótica entre el viejo modelo educativo y los medios de comunicación tradicionales, siempre disputando la atención de los jóvenes, aunque desde posturas complementarias: la del maestro explicador y la de la cultura del *broadcasting*. Tanto el uno como la otra nos proponen dispositivos vinculados a la dinámica fabril, de repetición y estandarización de la que muy bien habla sir Ken Robinson en sus conferencias sobre educación, creatividad y pensamiento divergente.

Vemos que tanto los viejos medios como el sistema educativo tradicional forman parte de una historia que hay que animarse a dejar atrás para entrar en el mundo de la convergencia; no solo tecnológica y, por lo tanto, de dispositivos, sino de una convergencia cultural, en la que las figuras rígidas y jerarquizadas del docente y el alumno se vuelvan más flexibles y horizontales, apoyadas por prácticas que nos puedan guiar en la comprensión de esto que llamamos «la segunda oralidad».

Ya no se trata de competir o de horrorizarse, sino de entrar en la cultura de la mezcla, de la cooperación, de hacer con todo lo que tenemos a nuestro alrededor. (Re) mezclar y dar de nuevo, es el juego... ¡a jugar!

Del Telémaco de Jacotot a los dispositivos de interacción web del Proyecto Rediseñar. La llegada de la segunda oralidad al aula

De la misma forma que el libro permitió resolver la dificultad del idioma, que tanto Jacotot como sus alumnos tenían, entendemos que los propios proyectos de los alumnos han servido para resolver las incertidumbres y dificultades encaradas durante los cuatrimestres del proyecto.

Tratamos de enseñar un lenguaje que tiene que ver con la cultura digital y colaborativa:

Hablamos de lo que Henry Jenkins llama New Media Literacies o nuevas alfabetizaciones, no tanto para que los alumnos sean expertos en este tema sino para que estas competencias digitales o de los nuevos medios les ayuden a comunicar(se), diseñar y pensar de otra manera el mundo que les rodea... implica facilitar a los alumnos su comprensión a través del nuevo lenguaje de los medios y las gramáticas de las redes sociales.

Ignacio Uman, docente de la cátedra

En el sentido tradicional, (no) docentes y (no) ayudantes están en el lugar del «saber» y quienes están cursando el taller son «los que no saben». Esta relación es lo que Rancière llama «de inteligencia a inteligencia». Cuando lo que se propone es el diseño de

dispositivos de interacción web, estos cumplen la misma función que cumplía el libro en la experiencia de Jacotot. Quienes desarrollan e interactúan con los proyectos y aprenden son los (no) alumnos. Al estar alojados en internet, estos mismos van devolviendo situaciones que tienen que resolver y que, muchas veces, los (no) docentes no sabemos exactamente cómo encarar, tanto por la particularidad de cada proyecto, como por lo complejo y cambiante de los temas cuando estos son llevados a la práctica.

Entendemos que tanto el manejo de los Social Media como las TICs en general resultan ser claves para este proceso. Lo particular es que durante la cursada los alumnos diseñan el propio dispositivo web, con el que esperan encontrarse con sus audiencias. Al mismo tiempo este se convierte en un dispositivo para el aprendizaje.

Durante el cuatrimestre se presentan los avances de cada grupo en el teórico en, al menos, tres exposiciones. Se les exige que respeten los plazos, se les recomienda que sean rápidos en la elaboración de los proyectos y en el rediseño de los mismos. Se les pide que sean breves y ágiles en la exposición. Estas urgencias hacen resaltar un factor ya mencionado: el de la voluntad y el azar, dando lugar a una apreciación fundamental de Rancière: «Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación.» Esto solo es posible si el (no) docente logró interesar, motivar, comunicar.

Los problemas a resolver que plantea la cátedra, generan una tensión entre teoría y práctica en los que los textos de lectura «obligatoria» se van subordinando y mezclando con las propias experiencias que surgen de los proyectos. Muchas veces se va a «ciegas», como menciona Rancière: adivinando y probando qué acciones resultan ser más beneficiosas para cada proyecto.

En este contexto, estamos ante una segunda ruptura. Aparte de la del maestro explicador, se comienza a romper con el texto como dispositivo que valida (o no) lo que se «debe hacer» o «saber» (como teoría para repetir). El texto como insumo se subordina dentro de una experiencia concreta que sucede por fuera del mismo. Entran en competencia, pero también convergen el mundo del libro y el mundo vinculado a la experiencia de la interacción web. Esta segunda ruptura nos vincula a todos en la aventura por el aprendizaje de nuevos lenguajes, en los polialfabetismos de la segunda oralidad.

La evaluación como instancia de aprendizaje

Es más común que las innovaciones lleguen con más o menos facilidad al campo de las estrategias de aprendizaje que al de evaluación. Por lo que podemos encontrar propuestas muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. La evaluación en sí misma es (o debería ser) una instancia de aprendizaje. No tiene sentido separada del aprendizaje.

El maestro explicador buscará que sus alumnos subordinen su inteligencia a la suya. El momento de evaluación, entonces, no tiene que ver con la propia creación, sino con la habilidad de memorización de los mecanismos del maestro. ¿Qué sucede cuando lo que se quiere evaluar son procesos creativos? El alumno ya sabe, pero no sabe que sabe. El desafío está en el salto cognitivo que puede dar cuando, guiado por sus intereses, se ve obligado a resolver situaciones conflictivas. El alumno se transforma en autor, no repite palabras ajenas, se ha atrevido a aventurarse y ahora nos hace partícipe de esta aventura. ¿Puede un número (símbolo ancestral de la educación formal) representar la altura de este salto cognitivo?

El viejo método de la educación tradicional, en la que se aparta la instancia de aprendizaje de la de evaluación y se las ordena de manera secuencial, contradice los proyectos de educación alternativa. Edupunk es proceso-céntrico. El aprendizaje se impulsa bajo la autoevaluación y la evaluación par a par constante. La evaluación se concibe como una instancia más de aprendizaje que no sucede de una vez y para siempre congelando la experiencia en un número, sino que abre nuevos desafíos y orientaciones hacia los que seguir avanzando. El maestro emancipador, no decretará hacia dónde caminar, porque la evaluación no es un instrumento de «poder» sino de acuerdos dialógicos (Sabirón y otros, 1999) y construcción conjunta.

Entonces, ¿qué se evalúa? El proceso creativo de desarrollo de los proyectos. La adquisición de nuevas habilidades, actitudes y aptitudes. ¿Dónde? En el cotidiano seguimiento personalizado y comprometido, y en instancias de presentaciones multimedia innovadoras. ¿Cómo? Mediante la autoevaluación, la evaluación par a par, y la mediación docente en la búsqueda y hallazgo de soluciones.

Algunas advertencias, especificidades inherentes a esta (no) metodología

1. Es necesario que la evaluación esté altamente sistematizada, lo que implica la coordinación de un grupo docente amplio para el seguimiento constante, y la gestión de la participación colectiva, a fin de «pasar en limpio» los datos emergentes de la autoevaluación y evaluación par a par.
2. La devolución al grupo no puede asentarse solo en el análisis del impacto de sus proyectos en la audiencia.
3. Autoevaluación y evaluación par a par, implica un nivel elevado de autodisciplina y compromiso para la participación por parte de los (no) alumnos.
4. La precisión en los tiempos para el cumplimiento de metas intermedias se hace fundamental, así como la logística en las instancias de presentación y el almacenamiento de datos y producciones audiovisuales.
5. No siempre hay garantía (tampoco las pretendemos) de que con todas las actividades que se propongan resulten proyectos «exitosos» y producciones audio-

visuales «exquisitas». El objetivo está en el aprendizaje que resulta del proceso creativo, no en los resultados.

¿Por qué dan por supuesto que sabemos lo que es *mash up*?

Este comentario de una alumna del Proyecto Rediseñar fue escrito de forma anónima en un *post-it* en el cierre de la cursada. Plantea un requisito básico, previo a cualquier contrato. Poner en un lenguaje común aquello que pretendemos hacer. Se trata de comunicar. Correr del lugar del docente explicador, significa silenciar el yo y descubrir la palabra del otro. Encontrar su perspectiva. Descubrir que hay un contrasentido cuando les pedimos que «sean espontáneos». Cuando les ordenamos que «sean creativos». A propósito: ¿quién quiere ser emancipado?, y ¿para qué? ¿Y si en principio comenzamos por motivar, interesar?

Llevarlo a cabo no es lo mismo que la explicación de cómo se lleva a cabo. Y esta fue la parte más rica del cuatrimestre. Porque nosotros hacíamos. Todo el tiempo estábamos produciendo cosas que eran nuestras, nadie nos decía cómo debían ser. Y el texto acompañaba, no era incidencia directa sobre nuestro laburo. Los proyectos en sí son Edupunk. La forma de concebirlos, de crearlos, de hacerlos proyectos reales. Las presentaciones en los teóricos...

Barbara Marcote, alumna de Rediseñar2010

Remix teórico es el pretexto del Edupunk y el (no) método de Rancière es el supuesto, ambos en la situación posparentética de Gutenberg. También que los textos teóricos son un insumo más de trabajo que el docente facilitador administra según las necesidades de cada grupo. Sir Ken Robinson define el pensamiento divergente como una capacidad esencial para la creatividad: es la habilidad de ver muchas posibles respuestas a una pregunta, muchas formas de interpretarla. Es el comienzo de la apertura pero también el de la búsqueda de soluciones. El mismo proceso de invención y creación del dispositivo demanda los insumos teóricos a su debido tiempo. El docente que genera el problema no conoce la respuesta pero ayuda a encontrar las herramientas para resolverlo.

Los (no) alumnos buscan solos la teoría justamente porque no es impositiva, y porque la presentamos como un insumo que los puede ayudar en el desarrollo de su trabajo; la encuentran funcional, interesante y anclada en algo real.

Daniela Escobar, ex alumna y ayudante 2010

Proyecto Rediseñar2010, en su conjunto, contó con un amplio grupo docente que «siguió de cerca» los proyectos en el espacio real y virtual de las clases prácticas, interac-

tuando entre comisiones, provocando dudas allí donde había certezas, brindando información para el desarrollo de habilidades, sugiriendo, criticando, participando. Evaluando formas de pensar y hacer, y creando espacios de reflexión-acción para la emergencia de nuevas actitudes y aptitudes.

Así llegamos al final del segundo cuatrimestre de esta experiencia Edupunk, en el escenario de una facultad que es literalmente una fábrica reciclada (y a punto de mudarnos en febrero a otra fábrica reciclada), orgullosos de que en todo este despliegue se hayan escuchado más fuerte las voces de los prosumidores, los nuevos bárbaros: los alumnos emancipados.

Si esto es verdadero Edupunk, este método se autodestruirá

Capítulo 12

De habilidades, actitudes y aptitudes

Roberto Schimkus
María Andrea Guisen
Ariel Glazer

Voluntad y atención	152
Saber hacer en equipo	152
Autoevaluación	153
Evaluación par a par	153
Diseñar. De la idea al prototipo	153
Rediseñar. Del prototipo al <i>meme</i>	154
Rediseñarse. El salto cognitivo	154
Expansión y participación. Proyectos 2.0	154
Visibilidad y seguimiento. Hacer es publicar	155
Estática transversal. Identidad	155
Buscar y asumir desafíos. El empoderamiento del alumno	155



<http://bit.ly/gKZHeG>.

Si lo que se evalúa es el proceso creativo para el desarrollo de proyectos y la adquisición de nuevas habilidades, actitudes y aptitudes que puedan emerger de él, entonces ¿cuáles son las capacidades que movilizar con este proceso?

Voluntad y atención

La inteligencia se moviliza cuando la voluntad pone en práctica la atención. «Se trata en todos los casos de observar, de comparar, de combinar, de hacer y de atender como se ha hecho (...) y la posibilidad de avanzar siempre aportando la misma inteligencia a la conquista de territorios nuevos» (Rancière, 1987). Las diferencias de habilidades, actitudes y aptitudes adquiridas en el proceso creativo, se basan en la desigualdad de voluntades para prestar atención. Quien tenga voluntad para estar atento hallará nuevas competencias, modos de pensar y hacer.

Saber hacer en equipo

El trabajo en grupo es un desafío en sí mismo. La responsabilidad individual y la interdependencia positiva se transforman en factores claves. Muchas veces, los proyectos pierden consistencia a falta de sinergia entre los integrantes del grupo. «Saber hacer en

equipo» es una capacidad fundamental (a adquirir o actualizar) que da lugar al proceso de colaboración que propicia la interacción promotora.

Autoevaluación

El alumno como evaluador asimila la dirección de su proceso de aprendizaje. A medida que transita la autoevaluación, aprende a identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para alcanzarlos y a hallar los recursos necesarios para su implementación, a establecer los pasos lógicos de este recorrido y a valorar los logros.

En este sentido, el papel del docente es más el de un facilitador que el de un evaluador nato: contribuye a la formación de los alumnos para que desarrollen habilidades y puedan conducir sus propias evaluaciones. Para esto, es necesario que el alumno haga suyos los objetivos del aprendizaje, adquiera la capacidad para utilizar autónomamente procedimientos evaluativos, y seleccionar las evidencias que muestran los logros conseguidos.

Evaluación par a par

Como comunidad de conocimiento, las experiencias del conjunto de comisiones y las vividas en proyectos anteriores, como el Proyecto Facebook, se transforman en un insumo constante para la propia creación. No solo se trata de tomar ejemplos de otros grupos, sino también de apropiarse de sus críticas constructivas y posicionarse como constructores críticos. El resultado es un movimiento constante, un intercambio rico y complejo. El compromiso de la evaluación par a par basado en la participación debe ser asumido e impulsado.

En el marco específico del Proyecto Rediseñar se hace posible distinguir algunas estaciones en la línea de trabajo. En cada una de ellas los alumnos se enfrentaron a nuevos desafíos, situaciones conflictivas en las que la búsqueda de soluciones les impulsó a la adquisición de herramientas cognitivas. Cada uno de estos pasos fue puesto a jugar en el ágora de la evaluación.

Diseñar. De la idea al prototipo

Diseñar un proyecto de persuasión interpersonal masiva implica identificar una idea propia y «ponerla patas para arriba», transformarla en un artefacto de diseño crítico. Generar una propuesta especulativa que apunte al desafío de preconcepciones y supuestos sobre esa idea en el espacio social, y convoque a la participación en torno a la

misma. Transformarla en un dispositivo de movilización para tomar conciencia, exponer supuestos, provocar acciones, motivar el debate o para entretener de una manera intelectual.

Rediseñar. Del prototipo al *meme*

Cuando todo parece andar bien, la calma de la audiencia comienza a inquietar al grupo. Una vez que el prototipo ya fue «vivenciado» por lazos fuertes, se hace necesario transformar la idea inicial en un *meme*, impulsar los cambios para la expansión de la propuesta hacia el espacio social de los lazos débiles. ¿Cuáles fueron los obstáculos que impidieron esta expansión?

Analizar el impacto de esta vivencia en la audiencia, su proceso de apropiación resignificación y retransmisión, y repensar las estrategias puestas en práctica para generar nuevas apuestas en los dispositivos de comunicación y participación, fueron instancias ineludibles que abarcar para el nacimiento del *meme*.

Rediseñarse. El salto cognitivo

Una vez que la «bola de nieve» de la participación comienza a andar, no responder a los requerimientos de este fenómeno puede devenir en una meseta donde la bola se frene y se derrita.

Las «indiecisas», integrantes del proyecto «Ensambla2.0», son fieles ejemplos de «enseñar aquello que no se sabe». Para dar sustento a la participación de la audiencia en su proyecto, tuvieron la necesidad de adaptar plataformas virtuales en función de soportar archivos pesados, diseñar tutoriales y aprender a utilizar sistemas de edición audiovisual *high-fi* entre otros desafíos. Identificar qué nuevos aprendizajes necesito adquirir para acompañar, impulsar y dar soporte a los requerimientos que se establecen para la participación de la audiencia, es construir herramientas cognitivas, desarrollar aptitudes para la acción.

Expansión y participación. Proyectos 2.0

No se trata de transmitir una idea sino de expandir un *meme*. El método *broadcast* es un camino conocido que tienta cada vez que la espera de la participación desespera. Lograr un proyecto que, desde sus orígenes, se piense como producto de un fenómeno colectivo es un desafío ortogonal. Implica diseñar una idea que responda a una necesidad real y colectiva de participación, «convencer» acerca de su veracidad, y lograr su auto-sustentabilidad, es decir, crear una comunidad virtual poblada de conversaciones, un

«mundo pequeño» en el que la red de interacción entre sus integrantes sea motivo para la participación continua.

Visibilidad y seguimiento. Hacer es publicar

«Hacer es publicar», estar presente en el espacio virtual por el que circula la audiencia actual y potencial. Las habilidades para la comunicación digital, la actitud de seguimiento en la participación constante y criteriosa y la aptitud para el uso de herramientas *social media* y otras TIC que funcionaron como medios y soporte para la vehiculización de los proyectos, se conjugan en una fórmula que debe ser evidenciada en constantes actos de comunicación que estimulen la creación de nuevos lazos y la expansión del «mundo pequeño».

La interacción constante con el contexto, salir del grupo hacia la comisión, intercambiar con otras comisiones y expandirse fuera del ámbito universitario, sostener la audiencia actual, orientarse hacia la audiencia potencial y despertar audiencias cautivas son desafíos a asumir en la expansión del *meme*.

Estética transversal. Identidad

Si «hacer es publicar», el proyecto se traduce en actos de comunicación que habitan el espacio virtual. Uno de estos actos, y quizás el más visible, es la realización de producciones audiovisuales que buscan la pregnancia, el impacto en la audiencia, haciendo abstracción del mensaje en imágenes y sonidos. Lograr una estética transversal en estas producciones es un trabajo (a veces forzado y arduo, y otras instintivo) que le otorga identidad al proyecto.

Familia Volt transitó por varios estilos comunicacionales hasta que encontró en el *stop motion* su *leit motiv*. Avanzó y mejoró en la utilización de esta técnica de producción audiovisual logrando una estética superadora en cada una de sus presentaciones.

Buscar y asumir desafíos. El empoderamiento del alumno

Asumir desafíos es identificar en el proceso de desarrollo del proyecto ideas descendientes que pueden considerarse fundadoras. Es decir, «darle una vuelta más al proyecto», devenirlo, impulsarlo... pero, ¿cómo hacer para llevar adelante estas nuevas ideas? Necesitaré construir conocimientos, utilizar recursos pagos («*closed sources*»)... entonces, ¿me retrotraigo?, ¿desecho la idea?

La otra opción es asumir el desafío, lo cual implica rediseñarse en la medida en que se pone a prueba la creatividad en función de lograr aquello que se propone con los recur-

son disponibles y, a su vez, aprender de manera autodidacta a utilizar nuevos recursos. Asumir el desafío es adaptar las ideas a las posibilidades actuales y lanzarse a la incertidumbre de ponerlas a jugar en el terreno de la práctica.

Un claro ejemplo es el grupo «2ruedas.0», que buscó la manera de lograr lo que querían, y no solo eso: cuando una idea se «lanza al mercado», se multiplica en nuevas oportunidades para la acción. En el caso de este grupo, la invitación a participar en un festival de cine.

Se trata del verdadero empoderamiento del alumno «yo puedo hacer esto, no sé cómo lo voy a lograr, pero no me voy a perder la oportunidad de intentarlo». Lo más interesante de «asumir desafíos» es que los resultados nunca son los esperados...

Capítulo 13

Impresiones sobre el último ¿teórico?

Matías Barreto
Sara Borda Green

Aquí estamos: una cartografía sobre el vacío	158
Teórico (?) modelo 2010	159
El suelo <i>apenas</i> se movió	160
Efecto Mateo	163
Sabotear el efecto Mateo	165
Productos-procesos-proyectos	165
<i>Post-scriptum</i> sobre las intervenciones y las investigaciones extradisciplinarias	166



<http://bit.ly/gYhsPH>.

Aquí estamos: una cartografía sobre el vacío

Lay down all thoughts, surrender to the void, it is shining, it is shining.

Lennon/McCartney, Tomorrow never knows

Una lluvia de verano humedece la ciudad; son casi las cinco de la tarde, momento en que, por unas horas, la ciudad se acelera. Voces comienzan a poblar el paisaje sonoro y mezclarse con bocinas de vehículos, *ringtones*, sonidos de teclas. Entre paraguas y cables, caminamos un poco inclinados hacia delante, leyendo pantallas diminutas. Nos parecemos al individuo, descrito por Andy Clark, que «gestiona cambiantes coaliciones de instrumentos, continuamente abiertas al cambio y que se filtran a través de la piel y del cráneo, anexando más y más elementos no biológicos como aspectos de la maquinaria de la mente misma» (Clark, 2003); andamos enredados en varios puntos de atención, en medio de una especie de cartesiana conciencia expandida. En este mundo red, en sociedades de control y de riesgo, adviene una nueva subjetividad: la subjetividad-red, flexible, nacida en los años 70 e instalada en América Latina a partir de las reaperturas democráticas.

Cielo gris. La ciudad huele a lluvia. Imágenes, aromas, ritmos, sonoridades, sabores, texturas: danza del sentido y de los sentidos en un mundo cuya imagen son las redes. To-

dos nuestros órganos sensoriales, indica la neurociencia, son portadores de una doble capacidad: cortical y subcortical. La primera, asociada al tiempo histórico y al lenguaje, nos permite aprehender el mundo en sus formas para luego proyectar sobre ellas las representaciones de las que disponemos, de manera de atribuirles sentido (Rolnik, 2005); la segunda (reprimida históricamente por la matriz occidental) nos permite aprehender el mundo en su condición de campos de fuerzas que nos afectan y se hacen presentes en nuestro cuerpo bajo la forma de sensaciones. Desde esta perspectiva, se disuelven las figuras de sujeto y objeto, y con ellas aquello que separa el cuerpo del mundo (Rolnik, 2005). Suely Rolnik denomina «cuerpo vibrátil» a esta capacidad de nuestros órganos.

Vivimos en red, atravesando, sin parar, los umbrales de lo virtual y lo actual. Viajamos de un pensamiento a otro de formas no lineales. El mundo de las instituciones disciplinares, del encierro, está desfondado y abre nuevas sensaciones sobre el vacío. Entre la percepción/referencialidad del mundo y la vibratibilidad del cuerpo, hay una relación de tensión que moviliza e impulsa la potencia de creación: las nuevas sensaciones, en el contexto de las sociedades de control y riesgo, que acarician nuestra textura sensible requieren nuevos modos de expresión.

Teórico (?) modelo 2010

En este contexto, pensar una clase de teóricos en la Facultad de Ciencias Sociales no es motivo de mayores complicaciones. Generalmente, incluye entrar por una de las dos puertas laterales del aula, con un pizarrón, una mesa y una silla a la derecha, donde se ubicará el/la señor/a profesor/a. A la izquierda, en un campo de pupitres defectuosos organizados en pretendida cuadrícula, tomarán su lugar los alumnos. Todos saben *a quién corresponde cada lugar*. Mientras cesa el barullo, ingresará un bedel, colocará el equipo del micrófono y dejará al profesor dando una clase sin moverse demasiado para que el cable no lo deje mudo; y, claro, para no errarle al recipiente donde verterá 120 minutos de discursividad ininterrumpida.

Cuando estudiamos sobre las microdisciplinas/microestructuras de poder foucaultianas intentando imaginarlas, no hace falta ir a hospitales o cárceles a observarlas. En la propia Universidad de Buenos Aires nos acostumbramos a ser recipientes contenedores-descontenedores, a los que de vez en cuando nos atrevemos a añadir una pizca de pensamiento propio en algún trabajo práctico, en algún parcial (el más osado); jamás –o raramente– en una clase de teórico, donde la fuerza de la cascada de conocimiento vertida apenas nos permite boquear. Entonces, nos sentamos en la cuadrícula, escuchamos, a veces oímos, tomamos apuntes, nos vamos. El ritual semanal de cada materia. Con este *habitus* compartido, entrar al *último teórico* resulta... Extraño, movilizante.

El suelo *apenas* se movió

Una parábola judía (comentada por Walter Benjamin) sobre el reino mesiánico, dice lo siguiente: para instaurar el reino de la paz no es en absoluto necesario destruirlo todo, ni dar nacimiento a un mundo totalmente nuevo; basta *apenas* con desplazar esta taza o ese arbusto o aquella piedra, y hacer lo mismo con cada cosa. Ese *apenas*, verdaderamente dificultoso (y que recuerda a la filosofía de la diferencia), es lo que puede hallarse en la apuesta Edupunk y sus (no) docentes y (no) alumnos; ese *apenas* es suficiente para movernos el piso.

Acerquémonos, de una vez, al aula desfondada (puesto que el paisaje sobre el cual se dibujan sus límites diferenciadores ya no existen): en distintas partes del espacio, tejiendo una red, se ubican: un *retuteario* junto a un muro intervenible para retutear (véase capítulo 11); en otro punto, un mapa (propuesto por Mochileros Federales) para indicar lugares a los que recomendás viajar; un teatrino donde se pone en escena a los personajes de *Como el agua y el aceite*; dos espacios-islas, enfrentados, donde se ubican las computadoras, equipos de audio y video, pantallas para proyección; y otros dos sitios donde se ubican sillas, abriendo, en medio de ellas, un gran espacio vacío.

Entramos al aula. Alejandro Piscitelli nos muestra un video sobre la cantidad de información que se produce, en el mundo, a cada instante; seguido, nos habla del *remix* y los prosumidores. Algo falla y lo que «debe» continuar no continúa, se altera el orden de las cosas. Los (no) alumnos, algunos sentados en sillas, otros en el suelo y, algunos, parados, miran. Comienza a oírse un raga interpretado por Ravi Shankar y sobre las pantallas, una a cada lado del aula, se proyecta un *timelapse*: nubes que anuncian una tormenta. El espacio se divide en cuatro y se pide que cada sector inicie chasquidos de dedos a un tiempo propio, sin superponerse a otro. «Cierren los ojos y escúchense, sientan las gotas sobre sus cuerpos», así interviene Proyecto Magritte, cuya propuesta está centrada en las artes y su posibilidad para inventar mundos... «Para crear hay que estar aquí y ahora.»

El espacio, ahora, habilita nuevas y desacostumbradas circulaciones de intensidades, afecciones y afectos, al interior de la institución universitaria. El dispositivo (de normalización) aula encuentra una línea de fuga y se transforma en un espacio de experimentación donde la conciencia se expande: la institución mortal, muere; nace el laboratorio y su «inestética» que deja ver los rastros del prototipado, del proceso abierto. El laboratorio se inserta en el devenir y acciona sobre él; las lógicas de las sensaciones que se despliegan exhiben las potencialidades, dejan ver los «errores», los olvidos, las múltiples direcciones posibles de las propuestas; todo es abierto, modificable, intervenible.

Las personas que viven el espacio en fuga lo van marcando con sus pasos; los muros de Rettuteá (proyecto que propulsó la «catarsis audiovisual») comenza-

ron a ser escritos por retuteadores (seguidores activos de la propuesta, pues quien retutea –por ejemplo, «Estoy harto de los contestadores que llaman a cualquier hora. ¡Se pueden ir a la tutta que los tattió!»– tiene que hacerlo a través de un video que luego sube a un canal de Youtube). Frente al muro, un retuteario para hacer catarsis; quien entra es captado por una videocámara que registra la retuteada. Acción y producto. Prosumidores en vivo y en directo.

Al otro lado del aula, se presenta un teatrino con los personajes del proyecto *Como el agua y el aceite* (*storytelling* de un amor imposible entre una gota de agua y otra de aceite, al servicio del medio ambiente). La propuesta: que los seguidores de la historia construyan una escena que la continúe, una especie de *fanfiction*. También se registra la acción en video para luego subirla a Youtube.

Por otro lado, un mapa en la pared al estilo Google Maps espera ser intervenido por los usuarios con indicaciones de lugares que se recomienda visitar. Se trata de la propuesta de Mochileros Federales, constructores de una comunidad de viajeros que intercambian experiencias a través de la web.

Poner en juego el juego

En este laboratorio emergente, los científicos-cientistas no tienen un título enmarcado colgado en la pared. Retutteá, *Como el agua y el aceite*, Proyecto Magritte y Mochileros Federales, Laura Riera son representativos de tantos otros proyectos que durante el año se constituyeron en motor de la cursada. Ofrecen su participación en el evento, proponiendo actividades relacionadas con sus proyectos, reafirmando su compromiso con el trabajo de un cuatrimestre y su confianza en la modalidad de cursada. A diferencia de los dibujos animados, aquí no se trata de sujetos solitarios de últimos cabellos desordenados y guardapolvo blanco. Esta es la generación Y, que se anima desbaratar la cuadrícula, tomar el micrófono y ensayar participación. Se anima a jugar a la ciencia. Los cuatro grupos deciden apropiarse de la actividad lúdica como dinámica de aprendizaje: jugar a graffitear, jugar a los títeres, jugar a la música. Y los (no) docentes adaptan el dispositivo *interlúdicos* planificados del paréntesis de Gutenberg al nuevo escenario.

Desde los primeros años de vida, el juego nos atraviesa, nos invita a su fiesta de preparación para el mundo. En cada nuevo comienzo nos exige a sus invitados una intervención integral, que ponga en juego –redundancia pertinente– informaciones, habilidades y relaciones de poder previas, para luego desafiarlas a nuevas conexiones, creaciones y relaciones. El recreo es tan valioso como la hora de clase. La educación como instancia de formación de ciudadanos críticos, capaces de inducir cambios estructurales en la sociedad, y no simplemente individuos reproductores de estructuras de poder preexistentes y autoritarias, es nuestra responsabilidad. Por ello, los cambios deben partir del

propio sistema educativo, jugando a otras lógicas de funcionamiento, otras maneras de encontrarse con el entorno (lo otro) y con el prójimo (el otro). La vida en comunidad demanda colaboración y competencia en proporciones equilibradas. Citando a Jesús Martín Barbero, «no se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que las innovaciones tecnoproductivas y laborales le plantean al ciudadano en términos de nuevos lenguajes y saberes. Pues sería suicida para una sociedad alfabetizarse sin tener en cuenta el nuevo país que productivamente está apareciendo».

Un laboratorio bárbaro o ¡Dadme un espacio y os enfiestaré!

Un aula desfondada se fuga: ya no hay una inteligencia, sino que se dibuja un arco iris de múltiples inteligencias; ya no hay docentes y alumnos, sino (no) docentes y (no) alumnos; el espacio entero es atravesado por el deseo, puesto que el laboratorio implica la producción a partir de aquello que nos moviliza. Los flujos vitales del deseo destierran los elementos mortales de la institución arcaica. La maravillosa fórmula deleuzeana «n-1», es decir, la necesidad de sustraer lo Uno, los centros, los reyes para generar multiplicación, proliferación de las formas y los contenidos (Deleuze y Guattari, 1980), puede encontrarse aquí a partir de lo que denominamos «multiplicación creativa».

Las luces se apagan, entra música electrónica (el *remix* abunda, como un estilo de época que intenta soltar las formas y asesinar autores) que, rítmicamente, es acompañada por imágenes que remiten a los proyectos del último cuatrimestre del Proyecto Rediseñar. Algunas personas comienzan a bailar, a saltar.

Al otro lado del aula, sobre una pantalla que enfrenta a la anterior, un video nos muestra a Mateo# hablando sobre lo que aprendió a través de videojuegos e internet; al finalizar, Mateo ingresa al aula y proyecta dos o tres videos elaborados a partir de la técnica del *remix*.

Este espacio vacío, a través del cual se hacen atravesar los flujos del mundo (información, imágenes, sonidos), se abre performativamente a lo que Jenkins (2006) llama «convergencia cultural»; al mismo tiempo que sus actores, los bárbaros, comienzan a llenarlo de afecciones que se propagan por contagio. Digamos que es por la acción de los bárbaros (que van contra el presente, librando del peso de la historia, las tradiciones, de las normas) que este espacio se torna festivo; y es por las afecciones festivas (alegres) que se pierde el miedo a desbaratar las categorías que impiden el advenimiento de lo nuevo. Bergson define las afecciones como «una tendencia motriz sobre un nervio sensible» (Bergson, 2006), es decir, siempre que hablamos de afecciones nos estamos refiriendo al cuerpo vibrátil, a las cosas que afectan nuestros cuerpos. La potencia de la creación está ligada a la vida, por eso los bárbaros son agentes de cambio que experimentan-viven y luego piensan. Esto debe pensarse como «enacción» y no sugerir que la práctica reflexiva llega tardíamente; digámoslo claramente: el pensamiento bárbaro

está atado a la vida; a partir de las acciones bárbaras se libera el tiempo y el espacio y fugan hacia nuevos posibles.

Humo blanco flota en el aire; se reparten espejos de mano. Una voz explica que «vamos a intentar formar una red láser entre todos». Un láser verde atraviesa el humo que lo torna visible. Suena, de fondo, una melodía de ritmo lento y sugestivo.

Las personas comienzan a enviarse la estela del láser que va de un espejo a otro; lentamente —el juego requiere de cierta «conciencia expandida», puesto que implica estar atento a varios puntos de la red y no desatenderlos, pues si un punto cae, caerá la red completa—, comienza a formarse una red.

Silbidos, aplausos, sonrisas y mucho movimiento. Unas piñatas caen desde el techo. (No) alumnos y (no) docentes comienzan a patearlas o darles golpes con las manos, enviándolas de un lado a otro, hasta que estallan.

Todos y todas a posar para una foto, mientras se destruye el logo del Proyecto Rediseñar y se encienden morteros que salpicarán papel picado. ¡Whiskyyyy! Y ¡paf! Algo parece comenzar...

Este «cierre» de Rediseñar abrió la posibilidad de la experimentación. El Taller de Procesamiento de Datos es ahora un laboratorio que emerge a partir de varios desfondamientos: de la institución universitaria; de los modos de investigación; de los modos de colaboración. Y, también, de la fuga y de una instancia del «poder instituyente», es decir, así como hay desfondamiento, también hay un suelo que comienza a habitarse.

Vale decir que este espacio no es casual, ni azaroso; se corresponde con arduos tiempos de trabajos. Las posibilidades de un devenir se construyen, las líneas de fuga se exploran y, si decimos que este cierre fue una simulación de un posible, entonces la simulación de un nuevo territorio es, tal vez, hacer una pausa, bajarse del tren un segundo, para observar las posibilidades abiertas por ese devenir.

20.58 horas. El aula está sacudida o son nuestros cuerpos que aún vibran. Bajamos al segundo piso y traemos un escobillón ancho; barremos rápido. Dejamos algún indicio de que aquí hubo una fiesta; sugerimos que las cosas pueden ser de otro modo.

Efecto Mateo

Tomamos prestada la falacia del pasaje de la realidad a la virtualidad (y de vuelta) para introducir la presencia de un colega/condiscípulo de 11 años al que ya conocíamos por

un video de Pizarrón 2.0 (uno de los proyectos del primer cuatrimestre de Rediseñar), en el que a la pregunta de para qué sirve la tecnología en la escuela explica que «para buscar información... en Google», y agrega que internet le sirve para «bajar juegos, bajar música, ver videos, buscar trabajo». Este uso desenfadado de la red supone la apropiación de una serie de competencias y habilidades que le permiten manejarse como pez en el agua.

A pesar de la falta de consenso respecto al término nativos/inmigrantes digitales, podemos coincidir en la diferencia perceptible entre los usos de alguien que entró en contacto con el universo digital a los treinta años, por ejemplo, y Mateo, que hace y deshace a gusto. El empoderamiento del que goza de una manera casi naturalizada, lo autoriza a incursionar en el campo con la osadía de un baqueano en su tierra natal. ¿Cuántas pedagogías y teorías cognitivas desafió Mateo en un video de dos minutos? «Leí un libro que era como un diccionario de la mitología griega, otro que se llama *Alejandro*, y otro sobre *La Odisea*. Por el juego. Después del juego. Si no, no los hubiera leído.» ¿Cuántos docentes, padres y pedagogos mueren por escuchar a un niño motivado? Motivado a aprender, conocer, leer, ver, buscar, saber qué, dónde y cómo buscar. ¿Buscar qué?

La red, como carnadura de una inteligencia colectiva disponible a un clic de distancia, puede, sin embargo, llevar a la infoxicación. Con 255 millones de sitios creados hasta diciembre de 2010¹ –sin contar los flujos de información constantes– el nuevo desafío de docentes, padres y medios de comunicación es construir en sus alumnos/hijos/usuarios personas con capacidad de decidir qué información es relevante y cuál es la mejor manera de combinarla aquí y ahora.

Inteligencias a la carta

Si quisieras aprender mitología griega o sobre la Segunda Guerra Mundial, ¿dónde irías? Probablemente le preguntarías a un profesor de historia, buscarías en una biblioteca o *googlearías*. Pero Mateo se puso a jugar. Y con videojuegos como *God of War*, *Age of Mythology*, *Call of Duty* o *Age of Empires* aprendió sobre dioses griegos, Aliados y el Eje. Howard Gardner² diría que se valió de una combinación de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal cinética y hasta intrapersonal (según la teoría de las inteligencias múltiples). Aunque precisamos de todas ellas en diferentes situaciones, las dos primeras pueden ser consideradas *vedettes* históricas del sistema educativo, sin respetar que cada persona recorre procesos de aprendizaje diferentes según el tipo de inteligencia que tenga más desarrollada. Comprenderlo nos sugiere que no vale la pena insistir en un modelo educativo que homogeneiza y potencia apenas dos de ellas. Porque de esta manera no solo pierde quien, por ejemplo, se desenvuelve mejor

1. <http://bit.ly/haldWz>.

2. <http://bit.ly/fAzWyF>.

cinético-corporalmente, sino aquel otro que podría fortalecerse en ese aspecto. Justamente allí reside un valioso aspecto de la propuesta de trabajar con TICs: la posibilidad de aprender otra cosa de otra manera. Fue un videojuego, pero podría haber sido un *mash up*, un MOOC (curso abierto *online* y masivo, por sus siglas en inglés), o algo de lo que todavía no tengamos noticia.

Sabotear el efecto Mateo

Niños y adultos con más incentivo, formación, contención y acceso que otros, están mejor preparados para desenvolverse con destreza en un ambiente marca siglo XXI. Es como si el efecto Mateo se tiñera de una valoración moral por la innegable brecha económica y digital existente, a tal punto de movilizarnos e impulsarnos a producir el cambio desde el lugar de ex (no) alumnos y actuales (no) docentes.

Y encima cantamos retruco: sin dejar de apoyar iniciativas que procuren cerrarla en términos económicos y de acceso, apelamos a las múltiples capacidades de (no) alumnos con *habitus* y extractos socioeconómicos sumamente diferentes, apostando a potenciar sus inteligencias y experiencias de vida. «El proceso de institucionalización de las normas y reglas, y el desafío a dichas normas y reglas por parte de actores que no se sienten bien representados en el funcionamiento del sistema, se producen simultáneamente, en un movimiento incesante de reproducción de la sociedad y producción de cambio social» (Castells, 2009).

Con la humildad del maestro ignorante y la fiereza de los bárbaros, renegamos de fórmulas exitosas en otros contextos, de copiar pedagogías ajenas y de refugiarnos en jergas *geeks* (que lo único que logran es profundizar la distancia simbólica entre quien las conoce y quien las ignora). «La capacidad para lograr el consentimiento o al menos para instilar miedo y resignación respecto del orden existente es fundamental para imponer las reglas que gobiernan las instituciones y organizaciones de la sociedad» (Castells, 2009). Quizás sabotear este efecto Mateo sea el compromiso pedagógico, social y político que signifique la posibilidad concreta de un otro mundo.

Productos-procesos-proyectos

Mateo, Retuttea, Proyecto Magritte y cada uno de los productos-procesos-proyectos de Rediseñar se han convertido en una especie de hito, de parada obligada en cualquier argumentación a favor de incorporar la actitud del *DIY* en las aulas. Y fuera de ellas. Sabemos que uno no deja de aprender por dar un paso fuera del salón de clases, y el Proyecto Rediseñar tuvo en claro desde el hazlo tú mismo y valerse de pasiones individuales y colectivas para alcanzar sus objetivos no-curriculares. La práctica nos indica que solemos retener aquello que nos resulta interesante y/o útil, y descartar el resto. La

curiosidad se convierte en un arma única. El mentor debe ser capaz de abonar el terreno para que ella nazca, crezca y sea libre, construyendo el vínculo con su discípulo/*reverse mentor*, día a día, *mail a mail*. Una conversación constante.

***Post-scriptum* sobre las intervenciones y las investigaciones extradisciplinarias**

Allí donde un sastre remendaría su tela, donde un calculista hábil corregiría sus errores, donde el artista retocaría su obra maestra todavía imperfecta, la naturaleza prefiere volver a empezar desde la arcilla, desde el caos, y ese derroche es lo que llamamos el orden de las cosas.

Marguerite Yourcenar, Memorias de Adriano

Los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que les resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convenciones, sus opiniones; pero el poeta, el artista, practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar entrada a un poco de caos libre y ventoso (...)

Lawrence, El caos en la poesía

El mundo, de un punto a otro, está envuelto en las mismas imágenes, sonidos, informaciones, ritmos. El capitalismo, hoy, hace del mercado un lugar semiótico, es decir, el lugar en el que se encuentran signos y expectativas de sentido, deseos y proyecciones. El mercado construye y disemina (apoyado en la red y su velocidad) atractores de deseo a partir de la proyección de formas de vida.

Hacer clínica es posibilitar el advenimiento de lo nuevo. Para ello, son necesarios diagnósticos que hagan visibles las fuerzas que intervienen en el devenir: urge la necesidad de detectar las fuerzas que nos posibilitan el alejamiento de la subjetividad zombie fabricada por el capitalismo en su fase cognitiva.

Cuando señalamos anteriormente que por el espacio del laboratorio Datos pasaban los flujos del mundo, nos referíamos a que se hacían presentes los elementos que componen a la subjetividad zombie contemporánea y los elementos de la «ideología felicista» que intentan refrenar las potencias de acción de las personas; sin embargo, estos flujos eran invocados para establecer un combate cuerpo a cuerpo. El laboratorio es lo que permite recomponer, filtrar, experimentar; o, en otras palabras, separar aquellos elementos que constituyen la subjetividad de comunidades zombies (sometidas al poder) de los elementos que pueden dar lucha, combate y, sobre todo, activar las potencias de construcción de otros mundos posibles. Por esta razón hablamos de inestética, puesto que la estética es una reducción hegeliana, de las sensaciones experimentadas por los

cuerpos, al pensamiento. La inestética del laboratorio nos sumerge en el devenir mismo: en el caos, en un mar de indistinciones.

Los diagnósticos, en un contexto de experimentación, no son posibles en soledad ni desde una sola perspectiva. Aquí se hace necesaria la investigación extradisciplinaria con su nomadismo declarado: es necesario salirse, por ejemplo, de las artes e ir a las matemáticas para preguntarse ¿qué pueden darle las matemáticas a las artes? Las colaboraciones extradisciplinarias exploran modos de solidaridad que llevan a las ganancias infinitas. Este tipo de investigación, sin duda, puede complementarse con lo que Helga Nowotny llama «investigación en modo 2» (Nowotny, 2006), refiriendo a los problemas que se formulan «desde el principio en el contexto de un diálogo entre numerosos actores con sus perspectivas», en el que la resolución del problema depende de la conversación entre varios interesados. De esta manera, el laboratorio no debe ser imaginado como un gueto, sino como un «foro o plataforma» para el intercambio de conocimientos a través de actores y poblaciones heterogéneas.

Construir, colectivamente, diagnósticos del presente nos ayuda a intervenir sobre las fuerzas que imposibilitan y posibilitan acciones. Detrás de toda intervención que merezca dicho nombre, subyace la pregunta spinoziana «¿Qué es lo que puede un cuerpo?».

Pero no solo se trata de construir diagnósticos, sino de hacer memorias de las prácticas que puedan ser compartidas; unas memorias que hablen de los éxitos, las invenciones, los fracasos, los deseos de los grupos (Vercauteren, Crabbé, Müller, 2010).

Si los Sex Pistols cantaban *No future* y los Redondos que «el futuro llegó hace rato», nosotros elegimos soltar el tiempo (abandonar las categorías de pasado/presente/futuro, devenir intempestivos) y hacer diagnósticos para intervenir sobre el devenir, para posibilitar la construcción de otros territorios subjetivos.

Hace falta *apenas* un movimiento para agrietar la porcelana. Aquí estamos: sobre el vacío, sobre una grieta, nadando en la experiencia disolutoria del caos. De allí los artistas, científicos, filósofos y bárbaros, tomamos en nuestras manos, por un instante, un poquito de él para modelarlo y traer algo nuevo al mundo.

Aula expandida. Proyecto Sarmiento. Emprendedurismo colectivo

- | | |
|---|------------|
| 14. De una máquina por chico a un tutor por chico modelo 1@1 reforzado | 171 |
| 15. De cómo la barbarie digital llega a la educación | 181 |
| 16. Jugando el juego completo del 1@1 en el colegio Sarmiento | 193 |
| 17. Del aula ideal al aula real. O viceversa | 205 |

Capítulo 14

De una máquina por chico a un tutor por chico modelo 1@1 reforzado

Alejandro Piscitelli

Entornos personalizados de aprendizaje y posalfabetismos	172
Diseño e implementación de modelos 1@1	174
De una máquina por chico a un tutor por chico. Cada día esperamos más de la tecnología y menos de la gente	175
Así las cosas, ¿es imposible hacer nada para mejorar los aprendizajes?	177
Caminos a indagar	178
Derivas posibles	179



<http://bit.ly/dRd980>.

Imaginaremos cómo es y debe ser la implementación de modelos 1@1 en el aula, es decir, cómo debe ser la alfabetización digital masiva. En este capítulo elaboraremos una serie de pasos para una posible estrategia de intervención. En 2011 estaremos participando en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires donde pondremos a prueba el diseño efectivo de un Aula 2.0. Ahora implementaremos el Edupunk en el nivel medio.

Entornos personalizados de aprendizaje y posalfabetismos

Si hasta fines del siglo xx la educación reducía las potencialidades del aprendizaje supeditándolo a los medios de transmisión previamente existentes –fundamentalmente de carácter textual–, a partir de la Web 2.0 de ahora en adelante podremos imaginar una ecología pedagógica basada en una variedad enorme de competencias expandidas/distribuidas en forma diferencial entre la población de niños y adultos.

Remitiendo a su polémico libro *The Children's Machine: Rethinking School in the age of the computer* y acudiendo a anécdotas y evidencias personales, Seymour Papert (1993)

imaginaba hace dos décadas, la existencia de una máquina del conocimiento que permitiría que una niña de 4 años pudiese averiguar cómo duermen las jirafas, en un pie de igualdad con las capacidades de investigación de un adulto, abierto a experiencias de indagación sin fin, aun sin saber leer.

La conclusión de Papert –y en la misma dirección van las musitaciones de Pattanayak (1998) o Narashiman (1998), evangelistas ambos de la civilización oral– no es tanto que en un futuro, más o menos cercano, la gente no necesitará leer, sino que la lectura no será la única vía de acceso privilegiada al conocimiento y al aprendizaje, y consiguientemente que tampoco tendrá el lugar hegemónico que durante siglos o milenios ha ocupado/usurpado en Occidente (Chartier, 1992; Manguel, 1998; Dahl, 1991).

Obviamente, la distancia que hay hoy entre los dispositivos, programas y entornos que tenemos (desde *Alice for the iPad* o *Toy Story for the iPad* o las ontologías semánticas, desde los *Open Environments Resources* [OER] hasta la máquinas del conocimiento) es tan enorme que podríamos pecar de utópicos o de ilusionistas decretando a la postextualidad o a la neoralidad encarnada en los nuevos soportes y formatos de ese tipo como un *commodity* educativo.

Sin embargo, recordando las observaciones de Lévi-Strauss (1970) en *Tristes Trópicos*, la dinámica topológica de las lenguas,¹ y el modo como el *english* sucumbe cada vez más frente al *globish* (Kuper, 2010), las relaciones entre alfabeto, poder y capacidad de aprendizaje deben desensamblarse de los truismos que hemos sabido conseguir, muy especialmente en sus consecuencias educativas.

Al revés, esta denuncia debe ser problematizada y deconstruida en direcciones como las que emprendieron Emilia Ferreiro (1999), Barry Sanders & Ivan Illich (1988), Pierre Bourdieu (1978) o Ferruccio Rossi-Landi (1970) –provenientes de las escuelas más diversas– décadas atrás, y que solo la explosión de los nuevos soportes y formas de producir conocimiento en forma colectiva –*crowdsourcing*, inteligencia en red, *wikis*, *mesh computing*, *mediahacking*, *media design*, etc.– ha logrado reencender polémica y creativamente.

Como siempre, se avanza retroprogresivamente. Como siempre, es imposible entender estas complejidades tecnocognitivas sin yuxtaponer enfoques antropológicos, lingüísticos, históricos, epistemológicos, tecnológicos, sociológicos y la lista sigue y sigue.

Hace ya mucho que las preocupaciones pedagógicas sobrepasan el dominio y la inteligencia de pedagogos y docentes. En una sociedad del aprendizaje permanente el protagonismo se expande exponencialmente. Las decisiones sobre qué y cómo aprender

1. La Ley de Pareto del 80/20 también se aplica a la supervivencia lingüística. Los idiomas que habla el 97% de la población solo representan el 4% de las lenguas. Hoy existen solo la mitad de las lenguas que hubo a lo largo de la historia y de las 6.000 sobrevivientes, la mitad está condenada a la desaparición de aquí al año 2050.

dejan de estar centradas en guetos. Las escuelas no son el lugar privilegiado de socialización de la información. Los formatos cerrados, de *broadcast* y de certificación estandarizada, pierden crecientemente relevancia y eficacia, pero sobre todo reconocimiento y legitimación sociales.

Diseño e implementación de modelos 1@1

Todo lo anterior es un introito necesario previo a imaginar cómo es y debe ser la implementación de modelos 1@1 en el aula, es decir, cómo debe ser la alfabetización digital masiva. Porque no hay error más garrafal que imaginar una plácida combinación entre máquinas y docentes, entre fracaso escolar endémico y utopías imposibles de alcanzar mediante dispositivos mágicos que lo erradicarían.

Hasta ahora las discusiones sobre cómo lidiar con la incorporación masiva de máquinas han adoptado dos modalidades contrapuestas. En los casos de imaginar su implementación a futuro –algo sumamente infrecuente hasta el año 2007, pero la norma mundial de ahí en más (Cabrol & Severin, 2010)–, de lo que se trataba era de intentar domesticar a la máquina y de ponerla al servicio de la escuela realmente existente.

Con excepciones como Warschauer (2006), sobran ejemplos y análisis (muy especialmente los expuestos por Oppenheimer [2003] y Cuban [2003]) que descreían del valor pedagógico del uso masivo de tecnología, y de hecho tales actitudes empiezan a intensificarse –en vez de atenuarse– (Cuban, 2010) con la proliferación de políticas pro 1@1.

Dado que el ejemplo uruguayo de introducir las máquinas a sangre y fuego –contorneando al sistema educativo– cundió –y el mejor ejemplo es el propio plan *Conectar Igualdad* en la Argentina–, la segunda modalidad de lidiar con la introducción masiva de máquinas en el aula ha sido la resignación *post-hoc*.

Es decir, se ha aceptado la decisión política, las escuelas se han beneficiado con los pisos tecnológicos, la financiación por parte de organismos extraeducativos y la eficiencia logística y se ha dejado para más adelante la implementación pedagógica.

Decididos a convivir con las máquinas, tratando de limitar su impacto, el uso efectivo de las máquinas en el aula quedaría finalmente en manos de los docentes más flexibles, más resilientes o más interesados –difícilmente más del 20% de la planta total–. Y en eso estamos.

Pero hay otras alternativas más allá de esas críticas anticipadas y descalificantes por un lado, y de la aceptación tramposa de la tecnología buscando supeditarla al control efectivo del espacio escolar.

Aquí y allá vemos síntesis más ricas y llamativas que combinan distintos ingredientes coadyuvando a generar un círculo creativo que expande la tétada tecnología + educación + personalización + innovación. Es cuando se suma a la eficiencia, la logística, la infraestructura, la conectividad y la solución más o menos afiada de los problemas de implementación, la determinación de los docentes más interesados y arriesgados, y eventualmente la de los directivos docentes que en vez de frenar, aceleran, y que en vez de reiterar quejas y suspiros, se arremangan y apuestan por un futuro mucho más imprevisible, pero al mismo tiempo pletórico de posibilidades y riesgos creativos tanto para alumnos como para docentes.

En materia de innovación educativa, muchas veces la gran duda es por dónde empezar. Por suerte, a veces la realidad –el entronque entre propuestas y reapropiación– se nos anticipa y nos contesta no solo con interrogantes endemoniados, sino con algunos indicios ciertos y algunos resultados inesperados pero provocativos y contundentes. De la mano de proyectos innovadores y mediando apropiaciones significativas de los aprendizajes (Perkins, 2010).²

De una máquina por chico a un tutor por chico. Cada día esperamos más de la tecnología y menos de la gente

Los árboles tapan pues cada vez más el bosque. No nos pregunten cómo lo logran porque nos cuesta cada vez más entenderlo. Pero el fenómeno se ha convertido en un *commodity* y no hay día que pase, Twitter que nos llegue, comentario que aparezca en un diario de divulgación general o en revistas especializadas, *online* u *offline*, que no se refiera al fenómeno y lo naturalice sin más.

Queda claro que por motivos indecibles cada día esperamos más de la tecnología y menos de la gente –como fabulosamente bien subtítulo Sherry Turkle (2011) su último libro *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*–.³ Queda claro que cada vez –especialmente en el campo escolar– apostamos mucho más por el *software* y el *hardware* que por los átomos de carbono que forman esa entidad denominada docente.

A medida que las mediciones muestran resultados cada vez más endeble y lamentables en el aprendizaje formalizado y repetitivo, a más de uno se le aparece como inevitable la necesidad de reemplazar a los docentes-dicentes por robots de un tipo que aún

2. Tal ha sido la deriva de la Cátedra de Procesamiento de Datos a nuestro cargo en la UBA, especialmente a partir de año 2006 (Piscitelli, Adaime & Binder, 2010).

3. Que de paso le hace más que buen eco al famoso *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community* de Robert Putnam, 2001.

no existe, pero que se parecerían cada vez más a Sócrates y cada vez menos a mi profesor de historia del secundario.

Hay aquí tantas cuestiones entreveradas que no sabemos por dónde empezar a tirar de la piola, especulando con que en vez de perdernos más en el laberinto, llegaremos por fin a algún Minotauro, y que encima en vez de matarlo de lo que se trataría es de acariarlo y domesticarlo.

Porque no cabe duda de que los docentes –igual que la mayoría de los profesionales que trabajan sobre los otros– en su mayoría no están a la altura de los desafíos que un mundo complejo y mutante nos exige. Porque no cabe duda de que las autoridades políticas hace rato que se han extraviado, imaginando futuros parecidos a paraísos idílicos pre-existentes cuando cada día que pasa nos muestra una distancia cada vez mayor entre lo que hubo y lo que habrá en el aula, en la clase, en el proceso de aprendizaje, en la formación de los alumnos en sus capacidades para desplegar sus potencialidades en el mundo sin mucho de que alegrarse.⁴

Porque no cabe duda de que los egresados universitarios que se consideran especialistas en diagnosticar los males educativos endémicos hace rato que se han quedado sin herramientas y poco o nada entienden de la causalidad circular mutua que en general empeora en vez de mejorar al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto.⁵ Todo esto es sabido y aburre, y reiterarlo no ayuda a nadie seguir repitiendo o reclamando por su conjuro o su exorcismo.

Mientras tanto las autoridades educativas y los organismos internacionales, haciéndose eco o no, inundan al mercado de las ideas con máquinas jugando así a favor de la industria electrónica, gestando pingües negocios, es cierto, pero generando de una forma inesperada una alfabetización digital masiva, que trastoca el poder tradicional de la palabra letrada, de la cultura alfabética y del hombre tipográfico (McLuhan, 1967; Baricco, 2008), y provoca una interferencia cultural mayúscula con pocos antecedentes en la historia.

La sociedad masivamente se pone a crear y a inventar por fuera de los circuitos prefijados o establecidos. Interfiriendo con un movimiento fascinante decretado por las industrias culturales en el último siglo, que se enfrenta inesperadamente a un socavamiento interno.

4. Llama la atención cómo las teorías de la educación y la pedagogía no pueden entender que la masificación del sistema educativo que se produce desde fines de los años 50 y principios de los años 60 en todo el mundo, hace cada vez más difícil articular calidad y cantidad, y está en la base de las críticas recurrentes a la falta de eficacia del sistema. También que cuando internet y las redes sociales intentan generar algunas soluciones novedosas, se las resista y descalifique sin igual.

5. Como bien dice Ken Robinson en el primero de sus videos virales de TED, la función específica de la universidad es generar profesores universitarios, en una endogamia y una tautología institucional baladí e intocable.

Nos referimos concretamente al movimiento por el libre acceso a la cultura, apoyado en el uso masificado de las nuevas tecnologías, pero totalmente independiente de los modelos propietarios, *top-down*, impuestos por las grandes corporaciones, de las que forman parte la industria editorial y su nave insignia, los libros de texto, y supuestamente sujeto a sus designios y objetivos (López Cuenca y Ramírez Pedrajo, 2008; Smiers y Van Schijndel, 2008; Lessig, 2005).

Adicionando complejidad y confusión la idea de una constitutiva impertinencia del arte o de la estetización de la tecnología (Barrios, 2008), y la posibilidad de –y el *affaire* de la ley Sinde exigida por Estados Unidos en España así lo ratifica– que se pueda llegar a limitar legalmente el acceso a la cultura, nos sorprende y descoloca (Boeta Ángeles, 2008).

Mientras la aparición de nuevas fábricas de la cultura, y sobre todo la proliferación de múltiples modos de ser artistas como productores en internet, cambia completamente el modo que tuvimos hasta ahora de entender las prácticas culturales, de fomentarlas, de pensarlas y diseñarlas y, consecuentemente, de articularlas con otros sistemas de reproducción social, muy especialmente el de la enseñanza y el de los negocios, un trípico clave para entender las derivas meméticas.

Así las cosas, ¿es imposible hacer nada para mejorar los aprendizajes?

Ante los desafíos que nos plantea la complejidad cultural oscilamos con abrazar algún extremo, perdiendo en el camino los matices del medio. O declaramos que son inasibles, jugando a favor del *status quo* y de su intermitente cuestionamiento a manos de lo disruptivo, que no se sabe de dónde emerge y no podemos controlar, o los menospreciamos diciendo que en realidad los procesos complejos son evolutivos y no revolucionarios, y que con un toquecito acá y otro allá llegaremos más lejos y mejor.

En el campo educativo las opciones son siempre las mismas. Reformas profesionales hechas de arriba hacia abajo que nunca van muy lejos, explosiones caóticas que van de abajo hacia arriba –cuando se suma suficiente frustración o cuando aparece alguna bala mágica, como las *netbooks* e internet–, que cada tanto hacen mucho estruendo pero generalmente después de un tiempo lo dejan todo como estaba.

Por eso, críticas como las de Larry Cuban (2003), que comentamos más arriba, no sirven demasiado cuando queremos salirnos de esta dicotomía estéril. Y, en definitiva, refuerzan la resiliencia del sistema educativo que, como cualquier otra organización egoísta (Bronstein, Gaillard, Piscitelli, 1994), apuesta indefinidamente por su autoconservación, legitimada por las expectativas sociales contradictorias antes mencionadas.

Debemos operar sobre este trasfondo si queremos rediseñar un aula tal como es el objetivo del proyecto que imaginamos para una escuela del futuro, y para ello, dado que

en nuestro caso trabajaremos intensamente con tecnologías digitales y el modelo 1@1 –pero expandido y centrado en tutores humanos–, plantearemos una metodología participativa y una estrategia de diseño de proyectos en la que los estudiantes operen como *reverse mentors*.⁶

Llegados a este punto debemos ser concretos y precisos, a la vez que recuperamos convicciones epistemológicas y metodológicas que garanticen mínimamente resultados y estrategias.

Caminos a indagar

Una posible estrategia de intervención podría incluir alguno de los pasos siguientes:

1. Partir de una batería de contenidos seleccionados sobre la base del trayecto de cinco años de la orientación para la planificación de la enseñanza, según los aportes para el desarrollo curricular del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Los contenidos están organizados en 6 o 7 temas desglosados en los alcances y comentarios, y entre 6 y 8 objetivos por materia.
2. Estructurar las materias en nodos troncales que pueden ser temáticos, proyectuales, por *timeline*, por nodos significativos, o siguiendo una línea de trabajo de diseño a determinar.
3. Docentes especialmente elegidos impartirían las asignaturas, la estrategia no sería la transmisión de contenidos, sino la transacción de formatos y datos, basados en narrativas transmedia.
4. Hacerle a cada alumno un test de inteligencias múltiples previo al inicio de la cursada, tratando de determinar cuáles son sus fortalezas y debilidades en términos de canales sensoriales privilegiados para el aprendizaje.
5. Hacer un censo de habilidades tecnológicas sobre la base de ejercicios lo más realistas posibles tanto a los profesores como a los alumnos, para determinar niveles de competencia en el uso de herramientas digitales (Jenkins, 2006), pero también de disposición hacia formas más abiertas de autoaprendizaje.
6. En paralelo a la cursada del colegio se desarrollarán productos de potenciación del aprendizaje y de articulación de proyectos en algún curso universitario atendiendo a la definición de los espacios de trabajo denominados Artscience-Labs, que jerarquizan la puesta en conjunción de educación/producción/exhibición.

6. En nuestra obra gemela a esta, *El paréntesis de Gutenberg* (Santillana, 2011), dedicamos largas secciones a desarrollar los lineamientos de este proyecto.

7. Espejar en el colegio lo que se hace en la universidad y viceversa. Para ello se trabajará en varios planos concurrentes: temático, metodológico, *e-skills*, capacidades de presentación/exhibición, competencia en la gestión de proyectos y búsqueda eventual de financiamiento de los productos o prototipos a generar.
8. El proyecto se enmarcará en una estrategia de inmersión en cultura digital y pensamiento de la complejidad de alto rigor y suma fluidez, destacando nuevas formas de integrar contenidos, transaccionarlos entre alumnos y docentes, organización de todo el trabajo en torno a proyectos dinamizados por herramientas Web 2.0, y fundamentalmente centrarse en una tutoría individualizada de alumnos de la universidad sobre los alumnos de la escuela.
9. Dividir los cursos en 5/6 proyectos, un docente de la UBA actuará como *coach* del proyecto y cada alumno (o proyecto) en forma individual de la escuela tendrá su propio tutor.
10. Hacer mucho trabajo de campo. Todos los proyectos se orientarán hacia emprendimientos productivos y se buscará potenciarlos mediante alianzas institucionales con empresas.
11. Armar una bolsa de trabajo, desarrollar competencias profesionales entre los alumnos, participar en concursos y, eventualmente, hacer con algún grupo ganador algún entrenamiento de nivel aún más sofisticado en el extranjero.
12. Los trabajos finales serán expuestos no solo en el colegio sino en una galería de arte o fundaciones, y podrían ser el eje para seminarios o actividades de formación y extensión sucesivos.

Derivas posibles

La primera y previsible objeción al enfoque es su imposibilidad de escalabilidad. Y con razón. Es impensable tener un tutor por alumno. Con tantos jubilados con ganas de seguir aprendiendo y enseñando, con tantos estudiantes universitarios con ganas de brindar servicio social, con tanto surplús cognitivo potencial despilfarrado en tantas tareas irrelevantes no sería imposible generar un servicio universal de este tipo.

Además, cualquier fantasía acerca de cambios en la escuela de aquí a 10 años (Stange, 2010), etc., son tanto más radicales que esta propuesta y aunque difícilmente se implementen *urbi et orbe* van en esa dirección.

En cuanto a la tecnología en sí, para nosotros el desafío no pasa ni por la formación docente, ni por el desarrollo de objetos de aprendizaje, ni mucho menos por la policía de la red y la pasteurización de su carácter disruptivo.

Pasa por:

- un nuevo pacto generacional basado en una declaración de admisión de incompetencia del docente tradicional;
- un recontrato de los nativos digitales con el espesor y densidad de la historia;
- una tregua epistemológica, capaz de llevar a buen puerto las reformas planteadas por Alan Stange en su descripción de las 21 cosas que se volverán obsoletas de aquí al año 2020, en particular: computadoras, tests estandarizados, servicios por grado, currícula, etc.

Los distintos trabajos contenidos en esta tercera parte harán un inventario de muchas de estas dimensiones. En el trabajo concreto que estamos iniciando este año 2011 en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires, todas estas situaciones serán puestas a prueba y el diseño efectivo de un Aula 2.0 ejercitado de pleno.

¡Bienvenidos al Edupunk a nivel de la escuela secundaria!

Capítulo 15

De cómo la barbarie digital llega a la educación

Gino Cingolani Trucco
Cecilia Sabatino Arias

Sentando las bases	182
Pateando el tablero	184
¿Estandarización o barbarie?	188



<http://bit.ly/aRlctT>.

En el marco del programa Conectar Igualdad, el colegio Sarmiento recibió un cargamento de *laptops* que cambiará, esperamos, la manera de dar clases. Es así que dimos una serie de talleres sobre el universo de posibilidades de producción que abren las nuevas tecnologías en el campo del aprendizaje. Aquí, su descripción.

Sentando las bases

Fundado en 1892 como un desprendimiento del Colegio Nacional Buenos Aires, el Colegio Nacional N.º 2 Domingo Faustino Sarmiento, fue por más de cien años un espacio de formación de la elite porteña y de las clases medias ilustradas de la ciudad de Buenos Aires. Emplazado en el barrio de Recoleta, circularon por sus aulas personajes tales como Guillermo Kuitca y Roberto Cossa. Pero hace veinte años la situación cambió, el crecimiento de la Villa 31, uno de los asentamientos de emergencia más grandes de la ciudad, y su cercanía con dicho colegio, modificó la estructura socioeconómica del alumnado.

Muchas de las políticas que propiciaron el surgimiento del fenómeno de crecimiento de las villas miseria fueron también las que destruyeron y desfinanciaron sistemáticamente el sistema de educación pública del país. Los que sufren ahora las consecuencias son justamente los jóvenes de bajos recursos que no tienen otra opción que asistir a una

institución educativa pública y gratuita. Actualmente en el Sarmiento conviven esos jóvenes de bajos recursos con jóvenes de clase media. Es decir, lo que a principios del siglo xx en términos económico-culturales era la excepción, hoy es la regla.

En los últimos cinco años, las autoridades educativas de la nación comenzaron a implementar algunas políticas para revertir esta situación que, aunque sumamente insuficientes, plantean algunas modificaciones en la metodología y régimen de enseñanza.

El evento que impulsó la serie de encuentros que tuvimos con los alumnos del colegio y que nos motivó a escribir este capítulo fue la entrega de *netbooks* del programa Conectar Igualdad –intento de mejora educativa– a alumnos del secundario del colegio Sarmiento.

El programa Conectar Igualdad fue creado a principios del año 2010 y tiene como meta la entrega de 3 millones de *netbooks* en todo el territorio nacional. Según su página web, el objetivo es mejorar la calidad educativa de la escuela pública secundaria y especial mediante el desarrollo de competencias del trabajo en red. Se propone dotar a los alumnos de mayores posibilidades de inserción laboral y reducir la brecha digital para elevar el nivel de desarrollo del país.

En este marco y a raíz de la entrega de las computadoras en el mes de diciembre de 2010, algunos integrantes de la Cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Cátedra Piscitelli fuimos convocados por la vicerrectora del turno de tarde, Roxana Levinsky, para dar una serie de talleres sobre el universo de posibilidades de producción que abren las nuevas tecnologías en el campo del aprendizaje y la enseñanza. Nos centramos en productos y experiencias concretas, basándonos en estéticas post-Gutenberg¹ como *low-fi*, *mash ups*, *remixes* y *rip, mix & burn*. En última instancia, nuestro objetivo era mostrarles posibilidades de producción, expresión y creación a jóvenes que estaban en el instante mismo de recepción de un artefacto con un potencial único en la historia. Nos interesaba incentivarlos, que encendieran los motores para que pudieran sacar provecho de ese objeto, que no representa nada en sí mismo si el poseedor no logra desarrollar las competencias para utilizarlo creativamente.

La tarea no fue sencilla, la escuela nos era totalmente ajena y la educación media no es hace mucho tiempo nuestro ámbito natural. Teníamos que generar una conversación con casi 300 adolescentes y teníamos que ser lo suficientemente seductores como para mantener su atención. Tenemos claro que uno de los grandes problemas de la educación tradicional es la falta de herramientas para lograr que los jóvenes conserven la concentración durante 80 minutos seguidos mirando un pizarrón. Los dispositivos tecnológicos portátiles y la velocidad de lectura/escritura propiciada por la lógica de la red

1. Véase <http://bit.ly/dWXcjb>.

hicieron que algunos docentes vieran la innovación tecnológica como uno de los principales antagonistas de la educación media. Nosotros planteábamos algo totalmente diferente. Podemos decir que estamos a favor de todo lo que está en contra de la escuela media en lo referente al espacio áulico. Esos celulares, esa velocidad, esa capacidad de aprehender relatos audiovisuales e interactivos en simultáneo, pueden ser utilizados para aprender de otro modo, para mejorar la interacción con los docentes y para reducir el nivel de deserción en la escuela media.

Nuestro lugar es complejo, somos estudiantes de una institución educativa pública (Universidad de Buenos Aires) que presenta muchas similitudes con la que ellos están transitando en cuanto a la carencia de utilización de nuevos formatos de aprendizaje. Por otro lado, cumplimos un rol de docentes en el que intentamos incorporar esos nuevos formatos en la misma institución en la que simultáneamente nos estamos formando.

Cuando diseñamos los talleres lo hicimos colectivamente, trabajando sobre un documento compartido, agregando recursos y enlaces que nos permitieran ahondar y propiciar el entusiasmo que queríamos transmitir. Relatamos recorridos personales de aprendizaje en red y recopilamos experiencias de alumnos que cursaron el Taller de Procesamiento de Datos anteriormente.

Esta metodología de trabajo no es rara para nosotros, es la manera en la que trabajamos y nos nutrimos día a día. Creemos que es la forma de sumarle valor agregado a un proceso de aprendizaje: flexibilizando jerarquías, aprendiendo del docente y de los pares, trabajando con otros en una lógica colaborativa, haciéndolo nosotros mismos, pero a la vez con los otros. En definitiva, se trata de aprendizajes en la lógica de la red: descentralizada y par a par. El desafío consistía en transmitir a 300 adolescentes la importancia de trabajar de esa manera y, en un doble movimiento, seducir a los docentes que estuvieran presentes para demostrarles que se podía mejorar la experiencia educativa sustancialmente. ¿Cómo comunicar todas estas ideas base en un encuentro de una hora?

Pateando el tablero

Cuando los alumnos de la escuela Sarmiento entraron en el salón de actos de su colegio, con el único fin de recibir sus *netbooks*, se encontraron con un panorama radicalmente diferente al que ven en todos los actos del ciclo lectivo. En el auditorio sonaban *mash ups* de cumbia con música electrónica y pop (lo que sonaba era un *mixtape* de DJ Remolón que se puede bajar gratuitamente aquí: <http://bit.ly/hOqfHj>), uno de los productos que nos interesaba mostrar por la importancia que tuvo el desarrollo de la estética del *remix* musical en los jóvenes de sectores pobres de varias regiones de América (el caso paradigmático son las favelas brasileras con el funk carioca. Género surgido a partir de

la mezcla de sonidos brasileiros, Hip Hop y rap grabados con dispositivos muy precarios y *mixados* con computadoras de bajo costo).

La presentación (<http://bit.ly/g8u5A0>) abundó en ejemplos audiovisuales e hizo foco en las posibilidades de aprender mediante ciertos lenguajes generalmente vedados en la escuela. Videojuegos, microrrelatos filmados con teléfonos celulares, *remixes* entre una canción de Lady Gaga y la historia de la Revolución Francesa—<http://bit.ly/i87c9Q>— y otras delicias fueron de la partida.

En un momento dado, en los talleres dimos la voz a los chicos. Estábamos seguros que ellos tenían mucho que contar de su experiencia en la red y nosotros teníamos mucho que aprender. Al escucharlos micrófono en mano, se hizo presente que la clasificación que la educación hace de lo valioso-no valioso de los saberes está incorporada en los esquemas de percepción y apreciación que los alumnos tienen de sí mismos como también en su caja de herramientas cognitiva. Sorprendentemente, desvalorizaban sus prácticas y experiencias cotidianas en la web, aunque estas fueran abundantes, periódicas y, en muchos casos, muy ricas.

En los mismos sujetos conviven dos lógicas de producción y consumo cultural que se presentan como opuestas: la de la institución educativa y la de lo extrainstitucional. Nos preguntamos, ¿qué pasaría si la educación tradicional se valiera de esos aprendizajes invisibles digitales y no digitales para formar sujetos que produzcan acciones relevantes para sus vidas y para el mundo? ¿Qué pasaría si los intereses personales fueran incluidos en el proceso de aprendizaje y funcionaran como motor y catalizador del mismo? Creemos junto con Ken Robinson (2006) que la educación tradicional mata la creatividad, de hecho nos sumamos a la idea de que «muchas personas talentosas y brillantes piensan que no lo son porque el sistema educativo nunca ha valorado las inteligencias que poseían o, hasta incluso, las han estigmatizado».

Dice Robinson: «Si no estás preparado para equivocarte, nunca te surgirá algo original.» Entonces, también nos preguntamos, ¿cómo emprender acciones relevantes para las vidas personales y para el mundo si no admitimos el ensayo y error? De la eterna repetición de lo mismo no surgirá nada diferente.

Es por eso que le prestamos mucha atención a la inclusión de nuevos formatos de narrativa e interacción en el proceso pedagógico y, en especial, a la inclusión de los videojuegos como herramienta cognitiva y generadora de experiencias. Creemos que a la escuela no le basta con enseñar contenidos. Hay muchas más habilidades como la creatividad, la perseverancia, la colaboración y la capacidad de resolver situaciones adversas que son necesarias para salir de la escuela secundaria formados como sujetos capaces de crear y resolver problemas. Y esto queremos dejarlo bien claro: para nosotros, los egresados de la escuela media tanto pública como privada deben tener la posibilidad de ser *gamechangers*, deberían tener el impulso, las herramientas y las ganas de modificar

para mejor el entorno que los rodea desde una perspectiva académica, laboral o artística. Queremos que los jóvenes se vean a sí mismos no como alumnos, sino como futuros egresados. Nos gustaría que proyecten, nos gustaría que se pudieran insertar en espacios que modifiquen su situación cotidiana (muchas veces precaria económica y culturalmente). No vemos el *background* social como una limitación, lo vemos como una potencialidad. Sabemos que con la educación no basta, que hacen falta políticas a largo plazo para mejorar la situación cotidiana de estos jóvenes y sus familias. También es cierto que hay muchos escenarios a los que les será imposible acceder en el corto plazo y es por eso que la simulación se convierte en una herramienta interesante para el proceso educativo integral de los chicos. Es aquí donde los videojuegos entran en acción.

Proponemos algunas preguntas simples: ¿es más interesante tratar de entender a un personaje histórico como Napoleón Bonaparte o devenir él en un fantástico juego de estrategia como lo es *Civilization*? ¿Y si les planteáramos que este mismo juego trae incorporada una herramienta educativa llamada *Civilopedia* que incluye biografías de todos los personajes históricos que presenta? Nos resulta complicado pensar argumentos para negar el potencial educativo y la capacidad de incorporar y presentar contenidos de este tipo de juegos.

¿Y qué tal si nos referimos al *World of Warcraft*? Es un juego de rol que se puede jugar con millones de jugadores alrededor del mundo y que desarrolla competencias de trabajo colaborativo y noción de grupo a través de un mundo virtual. De hecho, ya existe toda una comunidad de educadores/desarrolladores que generan periódicamente tareas y metodologías de trabajo utilizando al *WoW* como plataforma educativa.²

Claro que un videojuego (al igual que un libro o una película) puede simplificar algún hecho o presentar una visión sesgada de algún proceso o hasta generar alguna impericia de contenido en pos de mejorar la experiencia del jugador. Aquí es donde el docente cumple un rol fundamental aportando sus conocimientos, propiciando debates y generando consignas para que los alumnos desarrollen sus propias investigaciones. En este sentido, retomamos la idea de bilingüismo tecnocultural propuesta por Piscitelli en un artículo publicado en el portal de Educ.ar en 2004 en relación con la Campaña Nacional de Alfabetización Digital.³ Concibe las generaciones futuras como «competentes tanto en los lenguajes analógicos como en los digitales, en la transformación de la materia como en su formalización y simulación en el mundo virtual». Comprender estos fenómenos de nuestro contexto histórico nos permite ver y operar con ejercicios que tomen aportes de toda esta batería de estímulos, valiéndonos de su potencial cognitivo, experiencial y productivo.

A través de sus apartados técnicos, como la música y los gráficos, los videojuegos generan un fenómeno de inmersión que está muy lejos de lo que puede producir un film ya

2. Estos documentos se pueden encontrar en <http://bit.ly/gSqrWZ>.

3. En <http://bit.ly/gxPMBm>.

que incorpora la acción del jugador como motor de la historia. Es decir, que el cerebro está totalmente concentrado y enfocado en lo que ocurre en el juego, pero a la vez lo que ocurre en el juego se modifica a partir de nuestras acciones.

Uno de los problemas que todos los especialistas en educación señalan cuando se plantea el estado actual de la educación secundaria tiene que ver con el alto grado de deserción escolar. Sabemos que muchas veces esto ocurre por condiciones externas que no tienen que ver con el sistema educativo, pero también vemos que la escuela no logra motivar a sus alumnos para que realicen el esfuerzo de seguir estudiando en condiciones no tan favorables. Este es otro problema que la escuela podría mejorar con ayuda de los videojuegos. Pero esta vez no con el uso de los videojuegos en sí, sino con el sistema de motivación y recompensas que los diseñadores de videojuegos utilizan para mantener a los jugadores enganchados (*game engagement*) planteándoles desafíos a corto, mediano y largo plazo y ofreciendo recompensas acordes a esos desafíos.⁴

No es un secreto que los teléfonos celulares son el objeto de consumo tecnológico con más penetración en América Latina y el Caribe y que además los sectores de bajos recursos han sido proporcionalmente los que más los han adoptado.⁵ Por lo tanto, estamos en condiciones de afirmar que los celulares son un elemento fundamental en la reducción de la brecha digital tan presente en nuestra región. Es por eso que en nuestros talleres también hicimos hincapié en la posibilidad de creación de narrativas que se posibilitan con la vinculación de un celular y una *netbook* conectada a internet. El celumetrage (fragmento audiovisual narrativo breve grabado con un dispositivo móvil) puede permitir a los alumnos del Sarmiento ser documentalistas de su propio entorno y con su propia óptica. Les permitiría contar ellos mismos lo que ocurre a su alrededor sin tener que esperar la mirada ajena del que viene a contar cómo viven «los otros». Educativamente el potencial es grandísimo desde dos vertientes. Por un lado, incorporar legítimamente el teléfono celular en la clase y no mantenerlo como un objeto vedado, como la manzana del paraíso, y, por otro lado, contar con un objeto de bajo costo que va a permitir a los alumnos desarrollar su pensamiento en imágenes y algunas habilidades audiovisuales básicas.

Roxana Levinsky nos contaba que muchas veces, cuando las luces se apagan en un acto escolar, el techo del salón de actos queda iluminado fuertemente por un resplandor azul que sale de las pantallas de los teléfonos. Y es aquí donde nosotros nos preguntamos: ¿y qué pasaría si esos mismos teléfonos celulares pudieran legítimamente registrar el proceso de preparación de un acto escolar, su presentación, su *backstage* y hasta contar con entrevistas a los organizadores? ¿Y qué pasaría si pudiéramos editar esos contenidos con recursos académicos referentes al evento por el cual se celebró el acto? ¿Y si eso fuera subido a una plataforma *online* de videos como Youtube o Vimeo? ¿Cuántas

4. Recomendamos ver esta experiencia como un ejemplo de recompensas y desafíos: <http://bit.ly/hk0kMV>.

5. Se pueden consultar los datos en: <http://bit.ly/hlvHfU>.

serían las habilidades que los chicos adquirirían? ¿Y de cuántas maneras podrían incorporar y aprender los contenidos académicos propiamente dichos?

¿Estandarización o barbarie?

(...) es necesario educar al pueblo en la verdadera democracia, enseñarles a todos lo mismo, para que todos sean iguales...

D. F. Sarmiento

Es claro que el Sarmiento guarda en su estilo y en su arquitectura el recuerdo de lo que alguna vez fue. Un espacio diseñado para la elite porteña y pensado para ciertas prácticas del proyecto ilustrado de educación, fue modificado forzosamente por la irrupción de unos actores-otros que rompen con lo esperado constantemente. El espacio se resignificó y eso se nota en los usos y las huellas que están impresas en él. Paredes pintadas con nombres de bandas de música, direcciones de *fotolog* y equipos de fútbol; butacas escritas con LiquidPaper. Por último, estamos nosotros, actores ajenos que no somos los destinatarios originales del espacio, pero tampoco somos los que lo ocupamos día a día. Nosotros, con nuestra experiencia en la universidad pública, estamos acostumbrados a no sentirnos cómodos en un diseño del espacio que nos limita y nos controla. Muchas veces hasta nos dificulta la interacción con las herramientas con las que trabajamos a diario y con las que creemos que podemos modificar parte del laberinto en el que está inmerso el sistema educativo.

Volvemos al salón de actos en los primeros días de diciembre. Mientras en los pasillos los chicos esperan impacientes, nosotros nos peleamos con las conexiones entre las *notebooks*, el proyector y los parlantes. Hay reglas implícitas que condicionan el uso. Por ejemplo, la computadora no puede estar en escena ya que la conexión del proyector está en bambalinas y por lo tanto uno de nosotros no va a poder estar entre el escenario y el foro, sino que tendrá que estar atrás pasando los videos y la música como un operador en las sombras. Otra cosa, el micrófono solo se puede usar en la parte frontal del auditorio, es decir, que si alguien del público quiere hablar se tendrá que parar y moverse al frente o, en todo caso, si alguien del público quiere hablar desde su lugar, no lo podrá hacer con la posibilidad de amplificar su voz. En fin, problemas técnicos que denotan cuáles son los usos preestablecidos del espacio. Esto es lo que pasa cuando las instituciones educativas –sea el Sarmiento o sea la UBA– se encuentran con ciertas prácticas culturales que no les son familiares y que nos esforzaremos para que en un futuro cercano lo sean.

Nuestra apuesta no es de una tecnofilia radical, estamos convencidos de que las herramientas no van a modificar por sí solas la situación actual. Lo que está en juego no es el mejoramiento de la infraestructura técnica de la educación, sino el cambio estructural

en la forma de enseñar y aprender. Tampoco somos caprichosos en cuanto al momento: solo un necio podría negar que la irrupción de las tecnologías digitales cambiaron el mundo. Claro que no somos unos idealistas que pensamos que nosotros solos podremos generar un cambio radical en el sistema educativo mundial, pero sí creemos en el poder de transformación desde pequeñas grietas que vislumbramos en el sistema burocrático de las instituciones.

Domingo Faustino Sarmiento, prócer argentino que da nombre a este colegio, fue el principal impulsor del sistema educativo en nuestro país. Un sistema educativo cuyo objetivo principal era estandarizar e igualar a todos los niños que fueran a la escuela. Un sistema educativo basado en la moderna idea de progreso y que ayudó a constituir una idea de patria para todos los hijos de inmigrantes que llegaban al país en el siglo XIX. En ese contexto histórico, nos ponemos sin dudar del lado de Sarmiento, del lado de la educación estandarizada, del aprendizaje de la lectura y escritura como elemento fundamental del proceso de enseñanza, y de la masificación y estandarización de los contenidos para alfabetizar por primera vez al grueso de la población del país.

Pero lo cierto es que esa situación cambió. La dupla que le sirvió a Sarmiento para articular su pensamiento *civilización y barbarie* es hoy mucho más compleja. Nos quedamos cortos si seguimos pensando la escuela con el modelo de la fábrica, con toques de campanas, procesos inamovibles y categorizaciones de alumnos según edades y no según capacidades e intereses (esto es algo en lo que la escuela Sarmiento estuvo avanzando); necesitamos algo más, algo que estimule todos los otros aspectos de la vida cotidiana de estos jóvenes (véase capítulo 18).

Hoy, nosotros elegimos la noción de barbarie. Pero no la del siglo XIX, profundamente discriminatoria y reduccionista, sino con el concepto de barbarie desarrollado por Alessandro Baricco en su libro *Los bárbaros* (2008). Nos quedamos con la barbarie de una generación que navega constantemente entre diferentes registros cognitivos y que genera sentido sobre la marcha. Una generación que encuentra las delicias de la vida cotidiana en consumos mediáticos masivos y que tiene que ser capaz de elaborar una reflexión de todo eso. Una generación que tiene en su mano herramientas de bajo coste para producir sus propios productos culturales. Creemos que la barbarie tiene que ganar el estatuto de civilización para que podamos discutir sus puntos débiles. Y es el sistema educativo el que tiene que tomar esa posta, el que tiene que incorporar esas competencias de los nativos digitales a su favor.

Trabajar con la *netbook* en el aula evidenciará los procesos mediante los cuales los jóvenes buscan información y, así también, los docentes comprenderán por qué es inútil pedirles que busquen datos sobre la vida de José Hernández, por ejemplo, y comenzarán a darse cuenta de la importancia de la producción propia, de la aprehensión de los contenidos. Los bárbaros buscan constantemente, están acostumbrados a hacerlo, en una computadora, en un celular, en la pantalla de la televisión.

Seguimos aprendiendo con las ideas del siglo XVIII y las metodologías del siglo XIX, manteniendo la jerarquía del saber en un lugar reservado al docente y sin ver que la variedad de aprendizajes invisibles propiciados en parte por la web, hacen mucho más valiosos los aportes de los estudiantes. Creemos que las tecnologías digitales funcionan como trampolines para sumergirnos en nuevas y prometedoras aguas. Y estamos dispuestos a hacerlo con la reflexión que le corresponde a un *homo-academicus*, pero también con el entusiasmo, la creatividad y las habilidades de los usuarios cotidianos de las mismas. Esperamos –y trabajaremos para que ocurra– que los chicos del Sarmiento puedan hacer esta experiencia.

Programas 1@1

Conectar Igualdad es uno de los tantos programas 1@1 que tiene lugar en el territorio nacional y en el mundo. En nuestro país están conviviendo planes técnicos, políticos e ideológicos distintos, cuestión que está alterando una inclusión digital unificada. Algunos ejemplos son los casos de San Luis, Santa Fe, La Rioja, Río Negro, Chubut, etc. En la provincia de San Luis se comenzó por las escuelas primarias y su política se basó primero en crear la infraestructura y el tendido de fibra óptica para ofrecer luego conectividad de forma gratuita en cada poblado con más de veinte habitantes, con entrega de computadoras de la periferia hacia el centro, empezando por las zonas con menos recursos. La iniciativa viene del programa Classmate de Intel. En cambio, en la provincia de Santa Fe se tomó como ejemplo el Plan Ceibal uruguayo valiéndose de computadoras de One Laptop Per Child (OLPC), haciendo hincapié también en la educación primaria. «Internet para todos» en La Rioja, también bajo el modelo de OLPC. «Aulas digitales móviles» y «carritos portátiles» en Río Negro, con Classmate. Es importante destacar que se están llevando adelante programas de inclusión digital en Uruguay, Chile, Brasil, Paraguay, Colombia, Costa Rica, Haití y Jamaica, siendo el primero el pionero en este tipo de iniciativas.

Dado este ramillete de posibilidades, nos preguntamos: ¿Primero las *netbooks*, la conectividad o la formación y capacitación docente? ¿En cada país queremos planes aislados que recreen experiencias múltiples y heterogéneas o un plan unificado que establezca un piso mínimo de desarrollo para cualquier chico en cualquier escuela? El *blog* Caminando sobre tiza⁶ aporta algunas líneas de pensamiento al respecto:

En el contexto latinoamericano, la necesidad de dar cuenta de los resultados (y obviamente la justificación de las millonarias inversiones) está en el centro de la escena. Aún es necesario trabajar arduamente y ajustar la articulación entre los diferentes planes –provinciales y nacionales– y también que la implementación sea parte de un proceso integral. No alcanza con entregar computadoras si no

6. Se puede ver en: <http://bit.ly/dJo6nX>.

hay conectividad, de nada sirve dar conectividad sin un plan pedagógico que aproveche las tecnologías para dar inicio a un nuevo modelo educativo, sin necesidad de reproducir el mismo esquema vertical de la educación tradicional, en el que el portador del saber debe transmitirlo a aquellos poco iluminados que requieren de un sabio guía en su proceso de crecimiento.

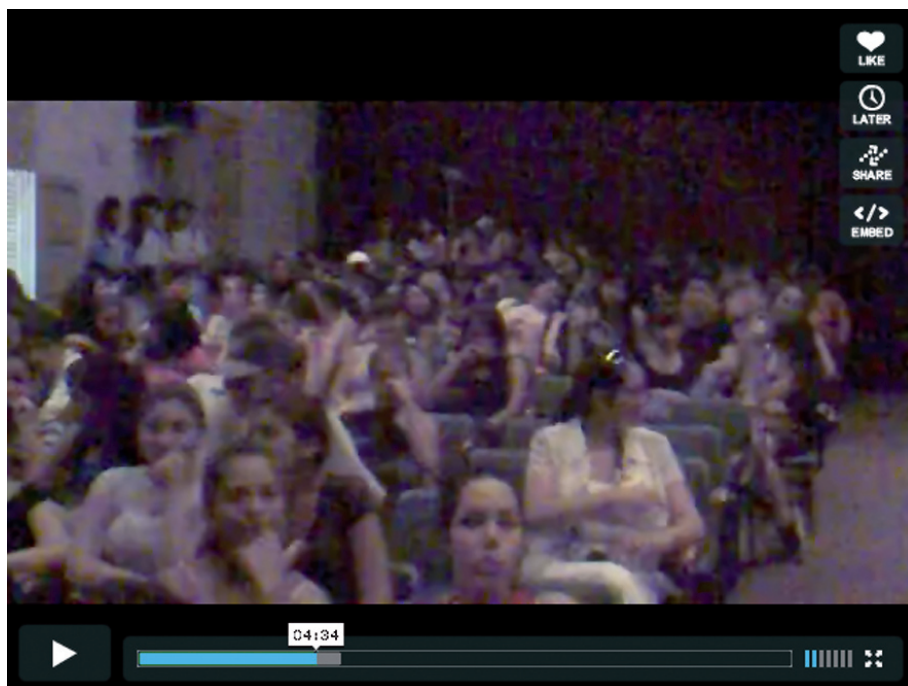
En este capítulo no nos hemos propuesto ahondar en esta problemática. Solo queremos aclarar que, en última instancia, en caso de tratarse de una convivencia de diversos planes en un mismo país, sería interesante que sirvieran como usinas de experiencias a compartir y recrear. Experiencias interconectadas en diálogo sí, feudos cerrados no.

Capítulo 16

Jugando el juego completo del 1@1 en el colegio Sarmiento

Carolina Gruffat

De la metáfora del maestro ignorante a la del juego completo	194
Diseñando interacciones 1@1	197
Nuevas habilidades para la Era Digital	200
Entornos personalizados para el aprendizaje	202
¿Un modelo escalable? Los desafíos, la imaginación y más	202



<http://bit.ly/dRd980>.

La experiencia del Proyecto Rediseñar y una combinación de factores, entre los cuales destacan la distribución masiva de *netbooks* por parte del Estado a los alumnos de nivel secundario y la posibilidad de financiamiento internacional para el desarrollo de un piloto para el modelo 1@1, nos llevaron a emprender un proyecto en el colegio Sarmiento. Aquí contaremos qué propone esta experiencia bautizada como Edupunk Sarmiento, basada en la metodología de trabajo por proyectos desarrollada en el marco de la cátedra en los últimos dos años.

De la metáfora del maestro ignorante a la del juego completo

Si el pasaje de la pedagogía de la enunciación (docente) al aprender haciendo en colaboración con otros (aprendices), puede condensarse en la metáfora del maestro ignorante (Rancière, 2003), como se ha desarrollado extensamente en el capítulo 2, la gestión de proyectos en la que hizo hincapié Rediseñar se explica mucho mejor con la metáfora del juego completo (Perkins, 2010). Asumir el juego completo del diseño y desarrollo de un

proyecto de persuasión web suponía interactuar con organizaciones y actores del contexto social más amplio. En este sentido, salimos por primera vez de la universidad a la calle, el «afuera». O convertimos la universidad en el «afuera».

Para nuestro colectivo, empezar a jugar el juego completo consistió en presentar públicamente las experiencias del Proyecto Facebook y Rediseñar en diversos espacios,¹ desarrollar talleres en eventos como el Social Media Week y diseñar e implementar seminarios como las Jornadas Edupunk Intercátedras y el paréntesis de Gutenberg. Por lo general, en todos estos espacios jugamos de «visitantes», aunque esta posición fue más evidente cuando dimos la charla para los alumnos del colegio Sarmiento, de la que se habló extensamente en el capítulo anterior.

¿Por qué es tan importante esto del juego completo que Perkins (2010) identifica como un principio fundamental del aprendizaje pleno? Básicamente porque permite ir más allá de dos posturas que suelen ser muy comunes a la hora de abordar la complejidad y la incertidumbre. Una de estas es la que Perkins denomina *elementitis* y es la tendencia a trabajar los contenidos de forma aislada y fragmentada, perdiendo de vista la totalidad en la que esos elementos cobran sentido. La otra postura es la *acerquitis* o el aprendizaje proposicional –sobre algo, acerca de algo–. Si el aprendizaje no implica hacer –aprender haciendo– ni un enfoque holístico, difícilmente será significativo y motivador.

Además, jugar el juego completo desde un principio –aunque sea una versión para principiantes– es desarrollar la comprensión, entendida como la capacidad flexible de pensar y aplicar el propio conocimiento. Siguiendo lo que plantea Stone Wiske (2006), esto incluye cuatro dimensiones: el conocimiento de conceptos importantes, los métodos de razonamiento e investigación, los propósitos de las diferentes áreas de indagación y las formas de expresar la comprensión ante ciertos auditorios particulares.

Haciendo que valga la pena el juego del aprendizaje

*Allá bajo en el hueco en el boquete nacen flores por ramillete
Casita de colores con la ventana abierta,
Vecinas de la playa puerta con puerta...
Aquí yo tengo de to –no me falta na–, tengo la noche que me sirve de sábana.*

Calle 13, La Perla

1. Una de estas fue la charla que dimos a estudiantes del Profesorado de Tecnología Educativa del CONSUDEC, junto con Mariano Legname, Ariana Atala, Sofía Alamo, Lilén Rodríguez, Giselle Bordoy, Julio Alonso, Germán Vega, Gino Cingolani y Matías Barreto. Otra fue la presentación que tuve oportunidad de hacer en el Seminario de Interactivos¹⁰. Ciencia de Barrio, en el MediaLab Prado de Madrid.

¿Qué querés aprender? Pero sobre todo: ¿qué puedes enseñar?² Estas son dos preguntas claves en una metodología que busque promover que los (no) alumnos utilicen sus conocimientos y habilidades previos para resolver problemas que se les presenten, y para apropiarse de lo que les resulte más significativo de acuerdo con su experiencia e intereses. Generalmente ocurre que surgen contradicciones entre estos conocimientos previos y los nuevos; en estas situaciones, es importante poder negociar estas diferencias por medio del pensamiento y la experimentación. Dice Perkins:³

No se trata de una rutina, sino que requiere pensar; no se trata solo de resolver problemas, sino que implica encontrar problemas; no se trata solo de respuestas correctas, sino que implica la explicación y la justificación; no está desprovisto de emociones, sino que estimula la curiosidad, el descubrimiento, la creatividad, la camaradería.

Estos mismos aspectos definen lo que el proyecto de la Enseñanza para la Comprensión⁴ denomina tópicos generativos. Éstos se caracterizan por conectar múltiples ideas importantes dentro de una materia y entre diferentes materias, ser accesibles y fascinantes para alumnos y docentes, ser abordables desde muchos puntos de vista y ser inagotables o generar una indagación continua. Estas cuestiones, que estructuraron nuestro trabajo en Rediseñar y el Proyecto Facebook, vuelven a ser ejes de trabajo en el proyecto del colegio Sarmiento. Repasemos entonces otros principios:⁵

Trabajar sobre las partes difíciles. Que juguemos el juego completo no quiere decir que no podamos dedicar más atención y trabajo a algunos de los elementos. En Rediseñar estos elementos fueron: las estrategias de diseño y gestión de proyectos, las métricas para evaluar su desarrollo y rediseñarlo, ciertos conceptos como el de arquitectura de las redes y cultura de la participación. En cada uno de estos puntos surgieron numerosas dificultades sobre las que hubo que trabajar en detalle. Sin embargo, llegamos a estos elementos luego de que cada grupo se metiera en el juego, definiera sus objetivos y esbozara un proyecto.

Jugar de visitante. Tanto para los (no) alumnos como para los (no) docentes, acostumbrados al orden explicador y asimétrico, el juego implicó poner a prueba y adaptar sus habilidades y conocimientos a las demandas de la nueva situación. Esto trae a colación

2. Con estas dos preguntas comienza el taller del Banco Común de Conocimientos, desarrollado por el colectivo español Platóniq en el Festival Internacional ZEMOS 98, que tuvo por título «Educación expandida. La educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar». Esta experiencia realizada en Sevilla dio lugar al documental titulado *La escuela expandida*.

3. Perkins, David, «Introducción» de *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2010.

4. Cit. en Stone Wiske, Martha et al., *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*.

5. En esta enumeración rápida seguiremos la clasificación de principios propuesta por Perkins en el trabajo ya mencionado.

otra cuestión clave y es que educamos hoy para el mañana. ¿Cuál será el conocimiento necesario en el futuro?, ¿qué habilidades debemos promover? ¿Y si no lo sabemos? Volveremos sobre estas preguntas al hablar más específicamente del proyecto del Sarmiento.

Descubrir el juego oculto. En Rediseñar se trató de identificar elementos que pudieran estar condicionando el éxito de la estrategia de cada proyecto. Ello nos llevó a focalizar la atención en el proceso de cada grupo y a explicitar los supuestos de los que había partido, además de los diferentes niveles de disposición de sus integrantes. Toda actividad más o menos compleja tiene múltiples capas debajo de la superficie y un aprendizaje pleno requiere reconocerlas y poder operar sobre ellas.

Al explicitar los supuestos y disposiciones personales de (no) alumnos y (no) docentes, abarcamos también el juego oculto que condiciona el propio aprendizaje y se vincula con otro principio: el de *Aprender a aprender*. Este aprendizaje tiene que ver con dirigir la atención, elegir el momento y lugar para aprender, pero sobre todo relacionar ideas y habilidades nuevas con lo que ya sabemos (véase el tema de la contratransferencia en el capítulo 1).

Aprender del equipo y de los otros equipos. Este aprendizaje par a par fue de vital importancia en Rediseñar, ya que algunos proyectos fueron logrando más *expertise* y se convirtieron en referentes para los demás –lo mismo ocurrió, aunque en menor medida, con algunos alumnos–. El aprendizaje de los otros equipos se manifestó también a nivel intercomisiones, facilitado por las presentaciones de cada grupo en el espacio de teóricos y los comentarios en los espacios de publicación de la cátedra.

Diseñando interacciones 1@1

Decíamos al principio de este capítulo que el Proyecto Edupunk Sarmiento fue posible gracias a una coincidencia de factores. La existencia de una infraestructura de red creada por el programa Conectar Igualdad, que distribuyó a las escuelas de nivel secundario una computadora por cada chico. La posibilidad de contar con financiamiento del International Development Research Center (IDRC) para el desarrollo de un proyecto piloto de rediseño del trabajo en el aula basado en los modelos 1@1. El desarrollo y puesta en marcha de una metodología de trabajo por proyectos, inspirada en el Edupunk y el aprender haciendo, en el marco de la cátedra. Y una invitación que nos hiciera su actual rectora, Roxana Levinsky, para dar unos talleres en ocasión de la entrega de las *netbooks* a los alumnos (para saber más sobre los talleres remitimos al capítulo anterior).

Algunas características generales pero sustantivas a la propuesta del proyecto. El colegio N.º 2 Domingo F. Sarmiento, caracterizado históricamente por ser un colegio de elite y con gran prestigio académico, cuenta actualmente con una población bastante hete-

rogénea, con un alto porcentaje de alumnos de la Villa de Retiro y otros sectores vulnerables. El colegio cuenta con alrededor de 1.000 alumnos, distribuidos entre los tres turnos (mañana, tarde y noche).

Desde el 2007 se desarrolla un programa de fortalecimiento de los primeros años del nivel secundario, que comprende diversas estrategias y actividades novedosas, orientadas a reducir la deserción escolar.⁶ Una de esas estrategias, implementada en el último trimestre de 2009 y de 2010, consistió en un curso integrado en el que participaron alumnos de 1.º, 2.º y 3.º año del turno de tarde. Este curso abrió un espacio en el que experimentar otras formas de aprender y organizar el trabajo –creó lo que llamaríamos una desorganización, más permeable a los cambios– en un contexto más amplio que tiende a reproducir lo establecido.

Es en este contexto que emprendemos el proyecto de intervención titulado «Jóvenes en riesgo y empleo a medida en la Era Digital», que tiene como punto de partida el problema de la empleabilidad de los jóvenes que provienen de contextos vulnerables: un problema evidentemente complejo y que obedece a profundas causas socioeconómicas, aunque a menudo se vincula también con la falta de competencias y habilidades requeridas en el mercado laboral, que no están comprendidas en la formación que reciben estos jóvenes en la escuela.

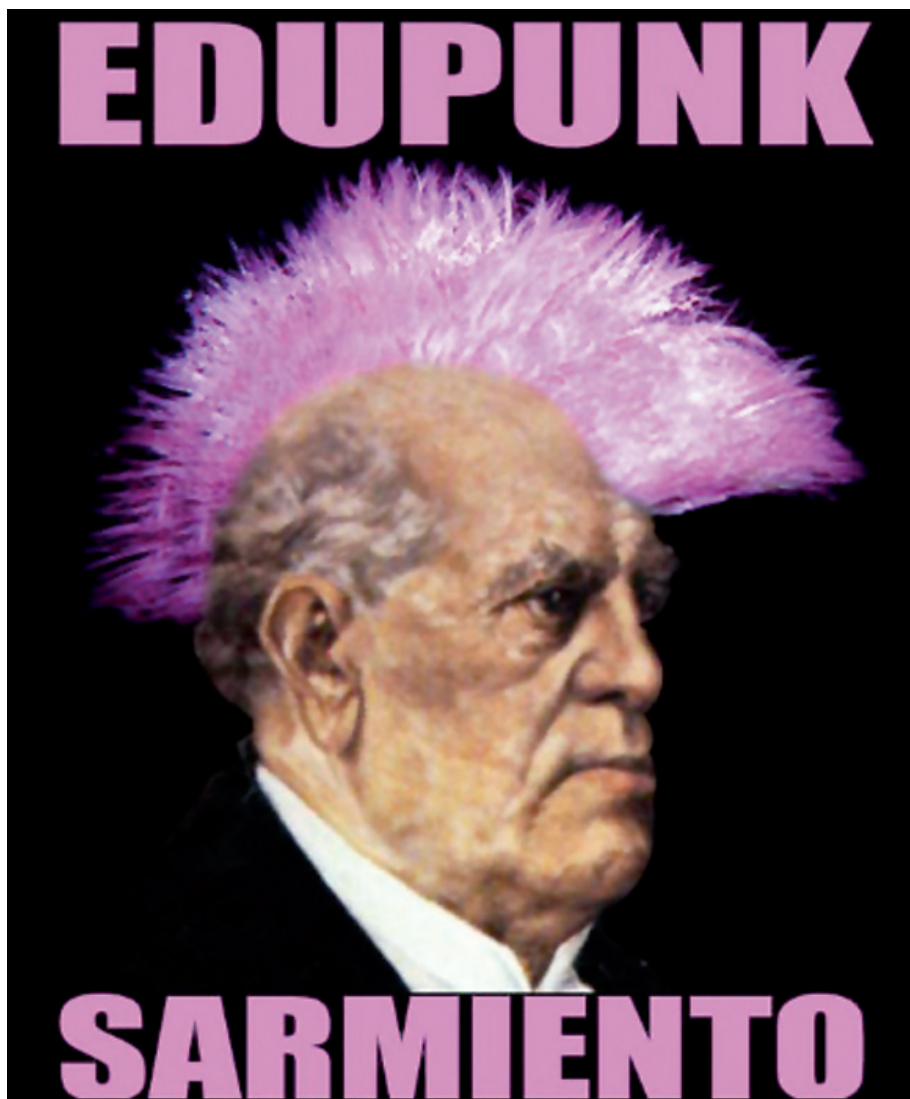
Muestra de ello es la falta de pertinencia de los programas de estudio en cuanto a las distintas realidades y perspectivas de empleo en el futuro, y el uso de métodos y herramientas que eran suficientes para responder a las necesidades del siglo pasado pero no del actual (para profundizar estos aspectos remitimos al capítulo de Piscitelli; véase en especial «Lo actitudinal como variable estratégica»). A su vez, aparecen una serie de incentivos extraescolares vinculados a las redes que generan, a un costo prácticamente nulo, experiencias y aprendizajes más significativos para los intereses de los alumnos.

El juego completo, el del aprendizaje pleno, ocurre muchas veces fuera de la escuela...

Nace #EdupunkSarmiento. El modelo 1@1 expandido

¿Cómo sería jugar el juego completo del 1@1 en el colegio Sarmiento? Todas las pistas están dadas en el capítulo de Piscitelli «De una máquina por chico a un tutor por chico modelo 1@1 reforzado». Cada docente tendrá su ayudante-asesor, así como cada alumno tendrá su tutor. Sobre esta base, buscaremos que cada alumno pueda armar sus propias jugadas y hacer su propio recorrido, diseñando su propio perfil laboral en el marco de un proyecto que compartirá con otros compañeros.

6. El desarrollo de estos proyectos de fortalecimiento de los primeros años de la escuela secundaria la convirtieron en una de las 13 escuelas más innovadoras del país, según una publicación del Ministerio de Educación de la nación.



Nuestro objetivo será diseñar diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje basados en el trabajo con herramientas Web 2.0 y videojuegos, para el desarrollo de nuevas habilidades y competencias. Para esto seguiremos el trabajo sobre *e-skills* de Jenkins y otros autores (2009), que destacan la naturaleza social del consumo mediático contemporáneo de los adolescentes y jóvenes. Éste es el caso de Jane McGonigal (2003),

quien ha trabajado el nuevo sentido de agencia social en los jugadores de videojuegos y el modo en que estas técnicas colaborativas pueden ayudar a resolver problemas del mundo real.

Jugar el juego completo del emprendimiento de un proyecto por equipo de 4 o 5 (no) alumnos implica centrar el aprendizaje en el hacer y dejar atrás la *elementitis* y *acerquitis*, tan comunes cuando el aprendizaje está estructurado por unidades temáticas fragmentadas que no llegan a integrarse en un todo coherente y con sentido. No solo esperamos conectar contenidos de diferentes disciplinas sino que trabajaremos según el principio de tópicos generativos,⁷ que puedan abordarse desde múltiples puntos de vista, y teniendo en cuenta los intereses y experiencias de los alumnos.

Siguiendo la experiencia de Rediseñar, el trabajo por proyectos prevé descubrir y *trabajar sobre las partes difíciles*. Esto vale tanto para (no) alumnos como para los (no) docentes e integrantes del equipo de investigación, con habilidades y perfiles bien distintos. Para ello, el proyecto cuenta con un subequipo pedagógico, que se encargará del rediseño curricular y del modelo de clases, ayudado por un subequipo de asistentes que trabajarán a la par de los docentes en la implementación de las propuestas. Por otra parte, el subequipo metodológico se desempeñará en la tutoría social-laboral y estará a cargo del seguimiento de los alumnos.

En este trabajo de *descubrir el juego oculto* en el aprendizaje de los (no) alumnos, de los (no) docentes y de nuestro propio aprendizaje, será fundamental la comunidad reflexiva que logremos conformar. Por lo pronto, las primeras semanas de trabajo, en las que aún no comenzaron las clases, transcurrieron sin docentes y con pocos alumnos, aunque como por ósmosis revivieron anécdotas escolares en los integrantes del equipo, lo que parece indicar que la contratransferencia será uno de los grandes temas de conversación en los meses siguientes.

Nuevas habilidades para la Era Digital

Al hablar de los nuevos alfabetismos —o de las habilidades significativas que la escuela puede promover en los (no) alumnos— no podemos dejar de referirnos a la cultura participativa de los nuevos medios, que corre el foco de atención de la expresión individual al desempeño comunitario. Si bien estas habilidades sociales no desplazan las competencias tradicionales, como la investigación y el análisis crítico, las complementan y enriquecen, orientándolas hacia la producción (Jenkins *et al.*, 2009).

7. Tópicos generativos pueden ser: el sentido del lugar en literatura, los esquemas de clasificación en biología, la revolución industrial en historia, los estereotipos en ciencias sociales y el razonamiento proporcional en matemática. Véase Stone Wiske, Martha *et al.*, *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Paidós, 2006, pág. 72.

Estas nuevas comunidades mediáticas se apropian de las herramientas para crear sus propias redes de producción, distribución y consumo de cultura. Y esta conversación de la que participan los jóvenes no solo es parte de la experiencia misma de consumo, sino que cada vez es más valorada por la industria de los medios, aunque implica también algunas tensiones. ¿En qué medida estos espacios pueden integrarse en el aprendizaje escolar, sin perder su carácter personal y autónomo? ¿Pueden las habilidades de colaboración y trabajo en red convertirse en habilidades o competencias escolares?

Los productos mediáticos también se modifican y van tomando la forma de narrativas que atraviesan diferentes medios. Ello hace que a la hora de experimentar cualquier mundo de ficción los consumidores asuman hoy el papel de «cazadores» y «recolectores», persiguiendo los fragmentos de una historia a través de diversos soportes (series televisivas, películas, historias escritas por fans, libros, videojuegos, entre otros). En esta experiencia, queriéndolo o no, ponen en juego habilidades propias de las nuevas generaciones como el *multitasking* y la *navegación transmediática*. Nuevamente nos preguntamos: ¿cómo puede la escuela acompañar y potenciar estos procesos?

En lo que se refiere a las competencias para el trabajo del futuro, algunas investigaciones como las de Savery (2008) demuestran que las habilidades sociales serán claves para desarrollar trabajos vinculados a la gestión de la inteligencia colectiva, tanto hacia el interior de una organización, con otros integrantes de un equipo, como hacia el exterior, con miembros de otras organizaciones.

En la gestión de inteligencia colectiva cobrarán valor también otras habilidades vinculadas al cambio de perspectiva y negociación, así como el desarrollo de estrategias para la resolución de un problema –una práctica bastante común en los videojuegos–. Además, estas competencias son relevantes para un nuevo rol o perfil laboral que Savery denomina «agente de afinidad», que interviene en la construcción de una visión y valores compartidos entre colaboradores altamente diversos, pero complementarios.

Otras habilidades claves para el mundo de la industria digital serán la simulación y la representación audiovisuales, que requieren interpretar y construir un modelo dinámico de un proceso real. El diseño de formas de visualización permite descubrir hipótesis y resolver problemas, así como mostrar también objetivos de un proyecto o negocio. Savery plantea otro perfil que denomina «ecólogo de datos», que tiene competencias para el diseño y manejo de información tanto privada como pública, relacionada con determinado negocio.

Por último, es esperable que en el mundo del trabajo postindustrial, personalizado y experimental, cobren importancia otras competencias que los jóvenes desarrollan con los videojuegos, como el ensayo y error, la dificultad creciente y progresiva, etc. A todas

estas habilidades subyace una fundamental que está en el centro de nuestra metodología de trabajo por proyectos: la actitud emprendedora, que pueda articular intereses personales con los de la comunidad cercana.

Entornos personalizados para el aprendizaje

Un enfoque por competencias como el que sostenemos aquí, en lugar de centrarse en la transmisión de contenidos que están destinados a ser obsoletos en poco tiempo, requiere de una perspectiva como la de los Entornos Personalizados de Aprendizaje (PLE), que utilizan la web como plataforma y por ello son entornos abiertos y participativos.

Dolors Reig (2010) señala que lo que ofrecen estos entornos, desde la perspectiva de las abundancias cognitiva (creativa), social, de conocimiento en la web, es una oportunidad única para el desarrollo de un aprendizaje más sostenible y autónomo. Éstos son también espacios para la constitución de la reputación *online* de los alumnos que, a diferencia de un currículum estático, se construye como un proceso abierto y en rediseño permanente, en estrecha relación con lo que están trabajando.

La riqueza de un entorno personalizado en la web viene dada por el hecho de que es inagotable, al igual que un tópico generativo, que demanda distintas perspectivas e inteligencias múltiples. Podemos verlo también desde la óptica de los ArtscienceLabs de Edwards (2010), como propone Piscitelli en el capítulo que introduce la segunda parte de este libro: el entorno cambiante se convierte en un catalizador de nuevos aprendizajes.

¿Un modelo escalable? Los desafíos, la imaginación y más

No responderemos aquí esta pregunta, pero la dejaremos planteada. La experiencia que estamos comenzando con el auspicio del IDRC en los cursos integrados de 2.º/3.º año y 4.º/5.º año, en el colegio Sarmiento, podría extenderse el año siguiente a todo el colegio, o a otros colegios de la ciudad de Buenos Aires. Si bien es cierto que, por el momento, estas no son más que especulaciones, la propuesta original del proyecto prevé su replicabilidad a mayor escala, lo que nos resulta más que significativo para un proyecto surgido en el ámbito universitario y que obtuvo un alcance pocas veces logrado.

A mediados de este año, con los datos relevados hasta el momento, se hará una evaluación de la experiencia y el rediseño necesario para potenciar las acciones en la segunda mitad de 2011. Este informe parcial se complementará con el informe que se realizará a fin de año y se sistematizará en una evaluación general. Dichos resultados

generales, que marcarán una evolución o tendencia, tendrán carácter público y se publicarán como documento de investigación. Éste reflexionará, a partir de la experiencia desarrollada, acerca de la formación de nuevas habilidades para el mundo del trabajo postindustrial, e identificará posibles modelos para implementar en el nivel medio.

En breve estará *online* el sitio web del proyecto, desde el cual se podrá seguir el desarrollo de la experiencia Edupunk Sarmiento e interactuar con sus protagonistas.

Continuará...

Capítulo 17

Del aula ideal al aula real. O viceversa

Heloísa Primavera

<i>Tabula rasa: supuesto ilusorio pero forzoso</i>	206
¿Cómo podemos pensar en nuevas arquitecturas, dispositivos y dinámicas para el aula del siglo XXI?	208
¿Cómo articulamos propuestas, proyectos y productos?	210
Del aula ideal al aula real o viceversa: modelos pedagógicos con nuevas interpelaciones	214



<http://bit.ly/ekRiGp>.

Cuando empezamos a implementar el Edupunk en la Universidad de Buenos Aires no sabíamos cómo era el aula ideal aunque sí sabíamos qué cosas ya no queríamos. Hoy, dos años después, tenemos un aula real que ya no nos aburre ni nos deprime. Aquí un breve repaso del proceso de evolución, desde el proyecto de aula tradicional hasta nuestro ser-en-versión-beta permanente.

Tabula rasa: supuesto ilusorio pero forzoso

La transición del Proyecto Facebook, llevado a cabo tan exitosamente en el año 2009, al Proyecto Rediseñar en 2010, nos colocó en una situación delicada y paradójica frente al que sería el encuentro con un grupo mucho más numeroso de alumnos, promovido por las voces de pasillo que recomendaban a gritos cursar el Taller de Datos en nuestra Cátedra. ¿Cómo renovar el proyecto manteniendo el espíritu Edupunk y la actitud de maestro ignorante por la que habíamos transitado antes?

En algún momento comprendimos que el nuevo proyecto debía –ante todo– entusiasmarnos a nosotros, el núcleo más reducido que tiene la ya crónica iniciativa de suprimir enero del calendario vacacional para dedicarse a reinventar la pólvora del próximo cuatrimestre. Para luego ser capaces de transmitir ese estado de ánimo a los demás (no docentes y (no) ayudantes, incorporar sus críticas, sugerencias y propuestas, como así también las de los inmediatos anteriores (no) alumnos.

En otras palabras, como siempre, para avanzar debimos pensar que los nuevos cursantes estarían necesariamente abiertos a tanta creatividad y compromiso, expectantes y con sus matrices cognitivas listas para el juego definido por nosotros: *tabula rasa*.

Por ello, es importante recordar que cuando nos aburrimos (o, por el contrario, cuando nos enamoramos) de alguna idea/texto/proyecto suponemos que los recién llegados van a tener la misma reacción, van a mostrar las mismas proporciones de participación y aceptación de quienes los precedieron. Es un supuesto básico del vivir: la confianza que tenemos en nuestras buenas ideas. Nos olvidamos con frecuencia que los demás viven en otra(s) galaxia(s). Nos olvidamos y luego nos olvidamos que nos olvidamos. *Tabula rasa*: la necesitamos. Para enfrentar el colmo de incertidumbres que significa reinventar el programa cada año, desde que inauguramos la etapa *Edu-punk*, en 2009.

A lo que quiero llegar es que el supuesto de *tabula rasa* en relación a los alumnos que vienen, en el fondo, está siempre y es precisamente lo que nos permite planificar: necesitamos creer que los que llegan se quedaron parados en algún punto de la historia, debemos olvidarnos que quizás fueron irreversiblemente impactados por la experiencia personal de *Showmatch 2010*, que se emocionaron con *Avatar* o *La Red Social*. En fin, debemos suponer que reaccionarán como queremos, como necesitamos y que resultarán tan sorprendidos por el proyecto pedagógico que podemos planificar el cuatrimestre, definir etapas, anticipar sucesos. En fin, que todo resultará más o menos como previsto y los resultados serán... fantásticos. Porque así pasó alguna vez.

Por supuesto, la limitación de tiempo y espacio (esta sentida como nunca antes en 2010, ya que la materia se dictó durante 55 días de toma de la Facultad) son parte de las reglas de nuestro juego: estamos en la Universidad, debemos cumplir ciertos objetivos y plazos. Por ello, cuando las comisiones se empiezan a desfazar de nuestras proyecciones optimistas, los productos vistos en los teóricos (dados por los alumnos, con poca o ninguna intervención de sus ayudantes de prácticos) no corresponden a nuestras expectativas como docentes mal acostumbrados por un año excepcionalmente rico como fue el anterior, se cae la teoría de la *tabula rasa*, pero demasiado tarde: hay que seguir como sea, ese programa es distinto, el rediseño es el eje en más de un aspecto y cada (no) alumno/comisión/docente deberá contribuir creativamente a esa nueva alquimia que implica al menos el triple desafío de:

- transitar por teorías nunca antes navegadas;
- utilizar tecnologías desconocidas para volcarlas ya mismo en producciones audiovisuales originales;
- conformar *equipos de trabajo* (con sus ayudantes y colegas cursantes) como si eso fuera práctica de todos los días.

Todo eso para seducir a colegas y docentes-llenos-de-mañas-e-ideas-previas, proyectos y presentaciones en un plazo muy corto, puesto que cada grupo tiene dos instancias de presentación al «gran público» conformado por (no) docentes y el conjunto de (no) alumnos, antes del coloquio final.

Para que lo antedicho no parezca demasiado obvio e inevitable, o sea, para que la justificación de esa *tabula* rasa sea algo más contundente, se me ocurre recordar aquí algunas ideas de Scott Lash, compañero de tantos programas de Datos (al menos desde 2005, lo que no es poco en esta Cátedra) cuyo aporte de su «Crítica de la Información (2005)» cambió radicalmente nuestra forma de pensar y criticar a la sociedad de la información. Según su fina caracterización, nuestra forma de vida tecnológica conlleva:

- el *aplanamiento* de los fenómenos, que subsume permanentemente sujeto a objeto, causa a consecuencia, aquí/ahora a allá/entonces, llevando a la obsolescencia la reflexión que no se produce en concomitancia con el acontecimiento; todo «ya fue», la noticia deja de serlo apenas enunciada.
- la *no-linealidad* del devenir, que, en ese mundo hipercomplejo, maniaco y atosigado, pone fin a nuestra ilusión de pensar que debemos conocer causas para actuar sobre las consecuencias;
- y la *condena indefectible a vivir* «en el aire», lanzándonos a los más terribles síndromes de abstinencia cuando algún quiebre tecnológico menor nos deja sin la tableta, la net, la note, la conexión rápida o aun el mismo teléfono celular.

Uno de nuestros cómplices y ayudante-senior, Nacho Uman, nos prestó imágenes que hablan mejor que muchas palabras que podríamos escribir sobre el tema, en este contexto: <http://slidesha.re/hrLebT>.

En fin, sería absolutamente imposible diseñar un programa creyendo de antemano que los destinatarios no son capaces de vaciarse completamente, para llenarse de lo que quieran ellos, con nuestra humilde ayuda.

¿Cómo podemos pensar en nuevas arquitecturas, dispositivos y dinámicas para el aula del siglo XXI?

Aunque sabemos que no hay recetas para casi nada, si queremos explicar cómo hemos pensado nuevas arquitecturas, dispositivos y dinámicas para el aula, lo que podemos hacer es rescatar lo que hicimos en «el aula»: tanto en la Universidad de Buenos Aires, como en eventos de nuestra aula «expandida», como se ha relatado en otros capítulos de este libro: encuentro con pares (Jornadas Intercátedra, Rosario y Buenos Aires), con otros menos pares (El paréntesis de Gutenberg en el Centro Cultural General San Mar-

tín) y la innovación en el ciberespacio que fue Reinventate 2.0. Sobre esa «expansión» ya han comentado sus protagonistas.

Quizás, vale la pena retomar brevemente el proceso de evolución del proyecto de «aula tradicional» (hasta 2006) en cuyas clases teóricas un docente o invitado decía cosas muy interesantes y regalaba algunos minutos finales para preguntas, casi siempre inexistentes o de retórica eminentemente provocadora, para confrontar con lo que creían tratarse una posición tecnófila a ultranza, muy mal vista desde los lares pretendidamente ubamarxistas. De esa, se pasó a una estrategia más participativa, con mucha proyección de videos desconocidos para la mayoría de los alumnos, y fundamentalmente con la utilización de la mitad del tiempo por el docente o invitado y la otra mitad para que los alumnos elaboraran críticas y comentarios en grupo y se las transmitieran al conjunto antes del final de la clase.

Para empezar a romper el modelo pedagógico vigente, en el período 2006-2008, además de la reducción a la mitad del tiempo ocupado por los que «saben», a los que «no saben» se formulaban siempre las mismas insistentes preguntas, que debían elaborar colectivamente: «Comenten 3 conceptos/ideas nuevos y relevantes», «Enuncien 3 dudas o diferencias conceptuales que consideren importantes» y «Sugieran 3 propuestas futuras para el tema o el dictado de la materia». Muchos no veían el sentido de hacer preguntas repetitivas, cada vez. Alumnos y también docentes.

Como resultado de ese período se puede reconocer que una proporción significativa de cursantes pidió incorporarse en calidad de ayudante alumno y aun permanece entre nosotros. Pero fue en las vacaciones de 2009 cuando se concibió el nuevo proyecto pedagógico denominado Edupunk. Este incluyó procesos y productos muy diferenciados, tanto a nivel de las clases teóricas como del trabajo en comisiones, con ayudantes *seniors* y otros muy jóvenes, generalmente recién egresados de la cursada.

El cambio fue profundo a nivel de procesos y productos: se crearon roles específicos (documentalistas de teóricos y prácticos, líder de proyecto, monitores, comando audiovisual, talleristas de diseño crítico) y se apuntó a que las herramientas abordadas se vieran en producciones audiovisuales muy elaboradas. Sólo aparentemente se desprivilegió relativamente la teoría, colocando el esfuerzo en la producción, ya que cada líder de proyecto debía hacerse cargo de contenidos teóricos mínimos que quedaban plasmados en las producciones audiovisuales, parciales y finales. Con algunas paradojas, claro: los teóricos «emancipadores» se volvieron absolutamente obligatorios, al igual que los prácticos. Creemos que las horas semanales de trabajo efectivo para los alumnos pasaron de dos a diez o quince, si se entusiasmaban con el proyecto emprendido. Fue posible.

De nuestra parte, leales a la máxima de Rancière de que «*Quien enseña sin emancipar, atonta*» (Rancière, 2003), debimos soportar el encuentro con una gran variedad de te-

mas y productos resultantes, no siempre compatible con elevados estándares anteriores. También, la existencia de comisiones en que algunos trabajaran y produjeran más que otros, bajo el paraguas de la construcción colaborativa, de que productos y procesos fueran poco evaluables, o en todo caso con método de dudoso rigor.

Pero si entendemos que aprender y trabajar antes que una secuencia son un *continuum* entrelazado, sabemos que la experiencia tuvo el valor paradigmático de ruptura del modelo pedagógico vigente, en la Universidad de Buenos Aires y más allá, en el sistema educativo público estatal: cada uno y todos nuestros alumnos hablaron, expusieron, se jugaron, a diferencia del anonimato permanente de aquellos teóricos dados a «caras de vaca» (así se refirió una colega docente para hablar de su desazón frente a las expresiones indiferentes e impenetrables de sus alumnos). Hemos logrado la mirada de ojos en los ojos. Hemos bailado, hemos cantado, hemos tomado cerveza y hemos reído juntos. Nos han tomado el pelo en sus producciones y alguna vez nos han dicho insultos fuertes, bajo nuestra autorización en condiciones experimentales.

- Hemos partido de viejos algoritmos conocidos para reformatearlos en la construcción de nuevos prototipos.
- Hemos construido herramientas nuevas a partir de la incorporación de actitudes nuevas: construcción colaborativa e inteligencia colectiva, sin lugar a dudas.
- Hemos pasado de la lógica docente de hablar a la lógica de escuchar. De criticar a aplaudir. De sancionar a recomendar otras estrategias cuando ellas parecían necesarias.

Por ello, no dudamos en recomendar esas tres estrategias actitudinales como base para cualquier rediseño que quiera acercarse a un programa Edupunk: emancipar como propósito de una pedagogía para el siglo XXI. De aquí en adelante, creo que todos los que hemos participado de la experiencia sabemos que contenidos (aún mínimos) no serán más que excusas para lograr otras cosas mucho más importantes. Antes que de máquinas y tecnologías duras, hardware y tecnochiches, hablamos de tecnologías blandas, de actitudes frente a incertidumbres, que usan a los primeros como soporte.

¿Cómo articulamos propuestas, proyectos y productos?

Para el mundo hipercomplejo y de incertidumbres permanentes en que vivimos necesitamos estrategias acordes, no solo para enseñar contenidos (cada vez más mínimos), destrezas y habilidades, sino para vivir cotidianamente. Hoy, lo que se aprende en el aula debe servir para afuera o está mal pensado como propuesta. ¿Qué mejor laboratorio que aquel en que docentes y alumnos pueden recrear en espacio protegido una idea de lo que encontrarán a la salida del aula? ¿Dónde mejor se puede practicar la colaboración y la integración que en el espacio del aula?

Si hasta fines del siglo xx hemos vivido en la lógica industrial como expresión del paradigma de la modernidad y hemos constatado que ese modelo ya no nos sirve, podemos reconocer que hemos entrado a otro paradigma, que conlleva la lógica de redes y que tergiversa todo lo que habíamos adquirido como destrezas y certidumbres.

La aceleración de la producción y distribución del conocimiento nos lanzó a otra dimensión, la del prototipo permanente: debemos estar convencidos de ello para operar en este mundo en que estamos viviendo. No hablamos del que vendrá, sino de este mismo.

Hace poco hemos escuchado (Freire, 2010) que nosotros mismos –la especie humana– somos uno de los tantísimos prototipos de un proceso mayor al que llamamos evolución. O sea, somos-en-transformación permanente, aunque nuestros plazos de observación no nos permitan tener conciencia de ello; probablemente nunca hayamos estado tan cerca de ser artífices de nuestra futura civilización como (¿ingenuos?) destructores de ella. O cambiamos nuestra forma de concebir y compartir el uso de los recursos o...

Sabemos también que si hubo un tiempo en que los prototipos eran vergonzantes y la actividad de prototipado sucedía en la intimidad de talleres y escritorios, fuera de los espacios públicos, hoy día internet ha abierto el juego: fíjense si no qué cantidad de conocimiento se produce y se entrega de inmediato al uso público.

¿Como lidiar con este mundo del prototipado permanente? ¿Desde un programa anual de materia obligatoria para costear una cátedra que le cuesta a las arcas públicas alrededor de US\$ 60.000 anuales, contra US\$ 500.000 de una similar en el hemisferio norte o en el vecino Brasil? ¿Cómo vencer el desafío de producir sentido dentro del aula en condiciones con tan bajos recursos disponibles?

Mirando brevemente hacia atrás, diría que nuestra respuesta ha sido: «Cambiando el paradigma: empezando a “ver” abundancia en los recursos que tenemos: talentos, variedad. Olvidándonos de lo que no tenemos. Expandiendo el aula. Llevándola fuera de la Universidad hasta sus límites, hasta que sus efectos fueran convincentes para sus mismos protagonistas: los alumnos.»

Para dejarles una guía que pertenece más a la lógica de redes, compatible con el mundo hipercomplejo del paradigma pos-digital, es útil el decálogo de Kevin Kelly (1999). Pese a que fue elaborado específicamente para crear empresas en la «nueva economía», lo hemos aplicado a la «empresa» de rediseñar el dictado de la materia, como nuevos indicadores de ruta y paliativo de nuestras ansiedades, en la elaboración de las distintas versiones del programa, hacia dentro y hacia fuera del aula original:

1. *Hacer nuestra la red*: teniendo en cuenta la diversidad de posturas y actores que conforman nuestro colectivo de trabajo integral y que la lógica de red que

se imponía era claramente no-centralizada, aceptamos de entrada que el poder (de la palabra) se alejara del centro. Nuestra «ventaja competitiva» fue aprender a adherir a puntos de control descentralizados, de ahí el contacto permanente entre nuevos docentes –(no) docentes– y nuevos alumnos –(no) alumnos–: el resto se hizo más o menos solo, guiados por esa mezcla de competencia (entre pares) y cooperación (entre los cercanos) que las empresas modernas insisten en denominar *cooperencia* y que nos parece tan útil como intentar mezclar agua y aceite. Mejor dejarlos en paz... con su productividad en cada nicho.

2. *Buscar rendimientos crecientes*: a partir de los resultados del primer dictado Edupunk de la asignatura (Proyecto Facebook, 2009), pudimos comprobar que «ciertos éxitos iniciales» de las producciones audiovisuales alimentaban las siguientes presentaciones de los compañeros, por lo cual los teóricos dictados por (no) alumnos empezaron antes en la cursada, ocuparon mayor espacio y el efecto cascada se pudo percibir claramente, aun en condiciones de alta variabilidad entre las comisiones. Las presentaciones colectivas resultaron ser altamente inspiradoras para los demás grupos y comisiones, además de convertirse en instancias públicas de evaluación de los equipos docentes.
3. *Promover abundancia, no escasez*: para acceder al universo de la abundancia, se ha privilegiado la libre expresión permanente de los (no) alumnos, con instrucciones de posteos semanales sobre los teóricos y presentaciones y producciones audiovisuales en cada uno de los prácticos. Parecía demasiado, no lo fue. La abundancia siempre está, el tema es mostrarles que lo que queremos es que muestren, «se» muestren. En el siguiente ítem, cuando toquemos el tema del aula real abordaremos una herramienta de promoción de la abundancia que utilizamos en los seminarios de capacitación docente y que transferiremos a los (no) alumnos próximamente.
4. *Buscar la gratuidad*: todas las actividades de la cátedra fueron previstas a modo de permitir que los insumos y recursos necesarios para transitar hacia el protagonismo prosumidor estuvieran permanentemente a disposición de los que los necesitaran. La disponibilidad de los (no) docentes fue mucho más allá de las tradicionales dos horas semanales, lo cual plantea una limitación «gremial» que habrá que discutir. Aunque nos ampara el hecho de que las horas semanales de los cargos de ayudantes rentados son bastante más numerosas que las horas presenciales, no hay duda que queda pendiente cómo monetizar de alguna forma ese trabajo que la mayoría considera (y agradece como) parte de su proceso de aprendizaje.
5. *Empezar por alimentar la red*: siendo los ayudantes-alumnos elementos innovadores fundamentales, ellos fueron incluidos en todas las actividades del proceso de planificación y ejecución y redireccionamiento de las actividades.

Asimismo, se les ofrecieron dos talleres de formación fuera del horario de clases, para su uso personal, además del taller de diseño crítico durante el primer cuatrimestre de 2010, sin el cual las cosas no hubiesen sido tan fáciles. Está previsto un seminario de formación permanente (gratuito, claro) para los ayudantes alumnos como forma de retribuir sus horas de trabajo no rentado en el aula.

6. *En la cumbre, dejarse llevar*: aunque no estamos seguros de haber alcanzado alguna «cumbre», puesto que no había resultados deseables previstos, tenemos claro que los mecanismos de control desde arriba cuando la dinámica de producción emancipatoria se puso a andar son bastante ineficaces. En casos aislados que parecían salir del cauce, hemos optado por un formato en red de mejorar la producción, en vez de controlar compromisos no definidos previamente, por la propia naturaleza del proceso de emancipación, cargado de diferencias.
7. *Cultivar espacios en vez de lugares*: la multiplicidad de interacciones entre (no) docentes y (no) alumnos, visitantes, comisiones, eventos extra curriculares, fiestas, asados, bailes, crea efectivamente un flujo totalmente distinto al que se daba en el modelo anterior; se han formado grupos de interés entre miembros de distintas comisiones; se han hecho presentaciones en seminarios de distintas especialidades, integrando armónica y creativamente a (no) docentes y (no) alumnos. Asimismo, y este no es un dato menor, la expansión del aula se ha acompañado de un incremento considerable de la empleabilidad de los ayudantes alumnos.
8. *Aceptar que todo fluye continuamente*: la turbulencia y la inestabilidad fueron la norma de la vida de los (no) alumnos y las comisiones, la presencia de cada invitado fue aprovechada en forma creciente por los (no) alumnos; la situación de toma de la Facultad fue una oportunidad de negociación con otros actores y reinención de los contenidos de las producciones audiovisuales: el aula salió de las paredes del predio tomado, «se fue a la calle» en más de un sentido.
9. *Usar tecnología relacional*: se promovieron distintas actividades de relación, tanto en los teóricos como en los prácticos, dentro y fuera del espacio del aula; después de los coloquios, se realizaron distintos tipos de conmemoraciones con (no) docentes y (no) alumnos.
10. *Pensar oportunidades antes que eficiencias*: si acordamos en que oportunidades tienen que ver con sustentabilidad, permanencia en el tiempo, capacidad de construir resiliencia y no solo eficiencias, queda más que claro que la promoción de un ambiente cooperativo y lúdico tuvo buena aceptación entre los participantes: además de los espacios edupunks, hubo encuentros, asados, pizzas y cervezas, en pequeños o grandes grupos, que abonaron la idea del placer y el esparcimiento como compañía natural del proceso emancipatorio.

Este texto, al igual que los demás capítulos, solo cobra pleno significado cuando es confrontado con el material audiovisual del proyecto, que completa lo que necesita el *sensorium* para conocer, enriqueciendo relatos necesariamente empobrecidos por palabras, que no dan cuenta de lo vivido a lo largo de este año 2010. Les recomendamos que durante la lectura visiten activamente los links citados a lo largo de la obra, para asomarse a esa rica experiencia.

Ahora lo sabemos: hemos estado prototipando. Y lo seguiremos haciendo, ya más tranquilos. Al fin y al cabo, al paradigma de la abundancia le toca también aceptar la biodiversidad de las experiencias y la unicidad de cada una como parte del *fluir* continuo de la vida misma en su infinitud, para nuestra percepción siempre limitada.

Del aula ideal al aula real o viceversa: modelos pedagógicos con nuevas interpelaciones

Sabíamos que no sabíamos cómo era el aula ideal a la que apuntábamos. Hemos partido de esa certidumbre. Pero queríamos, a la vez, alejarnos de esa aula real que nos entristecía, a veces nos deprimía ¿por qué no reconocerlo? Era expresión de nuestro fracaso como docentes de la Universidad pública, sin alternativas que nos satisficieran a nosotros como docentes.

Poco a poco, se han producido cambios que, quizás, han generado espacios donde ese cambio mayor fue posible. Hoy no creemos tener el aula ideal, sino un aula real que ya no nos aburre ni nos deprime. Al contrario, cada día estamos seguros de encontrarnos con alguna sorpresa. No nos interesa tanto la originalidad de la sorpresa, sino nuestra propia capacidad de sorprendernos y anticiparnos a la que puede venir. Con matices, claro. Con la responsabilidad de metas mínimas, habilidades y destrezas que antes no estaban incluidas en el repertorio de exámenes parciales y finales. Definitivamente, hemos incorporado algo de la lógica de redes y la certeza del prototipado permanente. Veamos un ejemplo al menos, que sirva para dejar como «inspiración» a los que se entusiasman con los procesos de cambio, en el aula o fuera de ella.

Desde los indicadores de ruta de Kelly, creíamos que había que «hacer nuestra la Red» y evidentemente la red se extendía más allá de ayudantes experimentados, nóveles y alumnos. Teníamos aliados (y enemigos) por todas partes, todos eran parte de La Red. Ahora bien ¿cómo hacerla «nuestra»?

En nuestros seminarios de formación docente una y otra vez aparecía el juego de las diferencias: ¿Cómo lidiar con ellas sin caer en el sectarismo ni en el vale-cualquiera? ¿Cómo vivir la legitimidad del otro, tan presente en nuestra matriz teórica? ¿Cómo ser capaz de negociar entre actores y distintos grupos de interés frente a situaciones complejas para la toma de decisiones, negociar el sentido mismo de las palabras?

Desde 2001 veníamos utilizando una herramienta de exploración de consensos denominada Delibera que Martí Olivella había aportado como estrategia de trabajo multicultural a un seminario que realizamos en Findhorn, con 50 personas de todos los continentes reunidas durante una semana, para poner en común, consensuar ideas y propuestas que debían aparecer en forma de Cuadernos de Propuestas, resultantes de 12 grupos de trabajo sobre el tema de una nueva economía para la Asamblea de Ciudadanos del Mundo, que tuvo lugar, en diciembre de ese año, en la ciudad de Lille, Francia (www.socioeco.org, www.alliance21.org).

El instrumento básico de «opinar» consistía en un abanico de cuatro hojas y cuatro colores, significando cada una de ellas una postura frente a una idea enunciada: verde: estoy francamente de acuerdo; amarillo: estoy de acuerdo, con reservas; rojo: estoy en franco desacuerdo; y negro: no comprendo el enunciado.

Empecemos por aclarar que el color negro no significa «no sabe, no contesta», porque la omisión no forma parte de la reglas del juego de la responsabilidad en la construcción colectiva, cuando se busca la sustentabilidad de los procesos. Allí hace falta involucrarse, ir más allá de la postura de indiferencia, que a veces se oculta detrás del «no sabe, no contesta», al que podría seguirle casi siempre «no le importa».

Supongamos que en el aula queremos saber si están de acuerdo con la dinámica de las clases. La pregunta o enunciado debe ser lo más inequívoca posible, aunque la misma dinámica puede ir cambiando los enunciados, como veremos.

Se pide que todos levanten la mano al mismo tiempo, mostrando claramente un color de su abanico. Se «leen» los resultados rápidamente, pidiendo que sostengan las manos en esa posición: 20 verdes, 10 amarillos, 2 rojos, 3 negros. Se constata que en general están de acuerdo, pero hay 5 posiciones por explorar para lograr el verde/amarillo, situación ideal para ese tipo de pregunta. No necesaria siempre, empero. Lo que importa, más frecuentemente de lo que se piensa, es conocer qué opina la gente, no que opine lo mismo.

El coordinador se dirige inicialmente a los que votaron negro, preguntándoles qué es lo que no comprendieron y tratando de que algunos de los que votaron verde les contesten. Puede pasar que las dudas se aclaren y los que votaron negro cambien su voto a otro color: verde, amarillo o rojo. Puede también pasar que muchos cambien de opinión y el enunciado sea modificado. En segundo término, el coordinador se dirige a los rojos, pidiendo a cada uno que exprese su diferencia y, si posible, indique una alternativa a la situación, o sea, los hace responsables de formular propuestas.

Apoyados por Delibera, en el seminario de Findhorn llegamos a elaborar 12 cuadernos de propuestas y a conocer el grado, de consenso y disenso, de las propuestas. Desde 2001, esta herramienta es utilizada por nosotros en las más diversas instancias de capacitación, entre otros objetivos, para:

1. mostrar la importancia de la participación mínima, como ejercicio de responsabilidad ciudadana frente a cuestiones públicas;
2. revelar a expositores no siempre tan hábiles en el escuchar como en el hablar, lo que va pensando su público en la medida que transcurre su discurso;
3. lograr que aquellos que hablan siempre y mucho hablen menos, al igual que aquellos que nunca hablan, lo hagan... mínimamente;
4. demostrar el grado de consenso que tiene una idea/propuesta, como factor clave para garantizar la sustentabilidad de decisiones tomadas con apoyo colectivo;
5. enseñar a aceptar la legitimidad del otro, aun cuando no está en el poder, conocer claramente quiénes ocupan ese rol e integrarlos como parte de la abundancia, de la biodiversidad que puede fortalecer la evolución de los procesos, si las condiciones cambian.

Entre muchos espacios que lo adaptaron creativamente a sus necesidades, actualmente, Delibera se aplica en comisiones del Parlamento Europeo y fueron presentados en el Foro Social Mundial de Dakar (2010) los resultados de un proceso denominado Barcelona Consensus, producto de 18 meses de discusiones de ideas y proyectos para cambiar el mundo en que vivimos en el mundo en que queremos vivir.

Para ejemplificar su uso en el dictado del Proyecto Rediseñar, recordamos que en las primeras semanas había muchas quejas acerca de los supuestos que la cátedra tenía acerca de «palabras nuevas» como eran, entre otras, Edupunk. Luego de un par de semanas de no contestarles sistemáticamente, pero inducirlos a buscar sus respuestas ellos mismos, les preguntamos qué entendían por ella y obtuvimos la siguiente serie de significados para esa palabra: convergencia, autonomía, pogo, anarquía, colaboración, autopoiesis, creación, actitud, incomodidad, acción, juego, experimento, libertad, camino propio, experiencia, experimentación, pasión, movimiento...

Pese a que podía haber distintos «colores» como respuesta a cada término, ninguno fue rechazado, por supuesto. Cada docente agregó su versión y concordamos en que entraban todas las respuestas, ya que cada una venía de un observador distinto, legítimo, participante y en emancipación. Los invito a experimentar Delibera, luego preguntar y compartir sus conclusiones y hallazgos.

Como todo debe cortarse para que empiece algo nuevo, veamos dónde queremos llegar al final de estas líneas, en las que quisimos hablar del aula real ideal: lo trascendental está en lo empírico, la vida hoy se asemeja cada vez más a la vida de laboratorio. Dentro y fuera del aula, salvo que vivamos en el aula expandida, podemos elegir enfrentar con alguna calma los tiempos que estamos viviendo, aceptando que somos prototipos prototipando todo el tiempo.

Más que con resignación, intentemos aceptar que ser-en-versión-beta es nuestro mejor estado. Dejemos de lado las certidumbres que nos formaron el siglo pasado. Los invito a creer que aquí estamos para inventar (no descubrir) lo que aún no existe. Reconociendo, como dice Juan Freire, que somos máquinas sensibles de prototipado. Con otros, agrego yo. Especialmente con los más chicos, dice nuestra experiencia que va para su tercer prototipo de Datos: Proyecto Facebook 2009, Rediseñar2010, Diseño de medios del futuro 2011.

Sabemos ahora que podemos crear y recrear modelos pedagógicos oportunos para cada situación. No es fácil empezar, creerán algunos. Pero el desafío vale la pena si nos lo jugamos. Sin red. Por el puro sueño de creer que somos capaces de dejar un mundo mejor para los que están llegando.

Por suerte, ya nos anticipó el poeta William Blake que solo «si abriéramos totalmente las puertas de la percepción veríamos las cosas como son: infinitas».

Pero en la práctica estaremos a salvo de cualquier infinitud paralizante siempre que sueños, objetivos predeterminados y plazos para cumplirlos nos limiten esa posibilidad. Al aula expandida, pues.

(No) Alumnos participantes del Proyecto Rediseñar

Interacción / Participación web

Agua que has de beber... o no!

Fernando Giménez
Leticia San Martín
Nicole Legé
Ariel Giribaldi
Luciana Leguizamón

Cartaratas

Marilina Dante
Romina Demicheli
Santiago Enriquez
Cristian González

Cabeza de cassette

Nicolás Piantanida
Jacqueline Darling
Tania Virkel
Diego González Prieto
Bárbara Pavan

Crónicas (Sin)Vergüenzas

Florencia Bianco
Agustina Brandulo
Paula Bugallo Paula
Agustina Callegari
Gabriela Etcheberry
Guadalupe Ferraro

Descarga Virtual

Martina Acquarone
Manuela Siri
Nadia Avola

Mariano Masramón
Facundo Martinez Comas
Natalia Aladariz

Detrás de Escena

Ernesto De Leonardi
Carla Rocio Baez
Maura Colman
Melisa Pasztor

Ensambla2.0

Cecilia Acuña
Marina Federman

Es Grosso

Juan Manuel Noval
Claudio Antonio Manriquez
Laura Andresevich
Federico Roller
Iván Rabade

Esperando el Impacto

Daniela Peña
Victoria Doll
Lucia Gervasoni
Matías Ávila
Juan Pablo Kavanagh

Estereotipos

Noelia De Paoli
Elena Montaldo
Paula Yasan
Natalia Velazquez
Guido Korman
Diego Rafael Ortiz

Gilberto Nabo

Dolores Fondón
Johanna Gavilan
Melina Maquieira
Denisse Villegas
Juan Manuel Jardim
Fernanda Blanco

Iralización 2.0

Javier Elena
Hernán Macagno
Laura Cervetto
Adán Lucini
Matías Pesenti
Anahí Schwemler

Jalalla - Ponele Buena Onda

Julieta De Martino
Magali Daniela Etlis
Florencia Rinaldelli
Samantha San Rome
Kevin Pech

Karaokejate

Marisa Cantero
Yamila Conti
Leandro Medina
Melisa D'Alessandro
Guadalupe Ameal

La Banda Virtual

Juan Manuel Boccacci
Agustina Pérez
Melisa Fernandez
Damián Fasciolo

Nadia Tobares
Danila Ramirez

No te comas cualquiera

Nadia Cajal
Cynthia Ramirez
Silvina De la Rosa
Soledad Schiuma
Diego Ricciardelli

Oíd mortales

Lilén Rodríguez
Silvia Navarro
Zimena Larrea Yaniz
Sofía Alamo

Parada R - Beso a Beso

Muriel Macarrone
Melina Manfredi
Paula Pucheta Wanderflit
Alina Salas
Damián Schkolnik
Belinda Sills

Pareci2.0

Paula Vely
Edgardo Vázquez
Melanie Berdichevsky
Alejo Lerman
Maria Tolosa
Ariel Dorfan

Pataduras

Valeria Fuentes
Sabrina Hermoso
Constanza Gomez Lopez

Proyecto Magritte

Matías Barreto

Remusicalizar

Leonel López
Emmanuel Rodriguez
Ojeda

Lucía Parral
Ariel Marinero
Flavia Yanucci
Juan Manuel Almeida

Retutteá

Camila Selva Cabral
Jeremias Barthe

Risipedia

Ludmila Gonzalez
Gonzalo Espina
Antonella Flamini
Franco Bevilacqua

Satura2.0

Mariana Magdalena Gil
Ibarra
Mariano Vespa
Agustina Sojit
Lucia Alegria

Sí al compromiso

Mariela Salas
Rosario Maria Peralta
Clara Green
Maria Celeste Castiglioni
Agustín Álvarez Ygarzabal
Gerardo del Vigo
Maria José Muñiz
Johanna Zanik

Tarta Abierta

Leandro Braslavsky
Patricio Porta
Rocío Rimoldi
Jorge Giordano
Marisol Andres

Un espacio en el cielo

Carolina Defiore
Florencia Arias
Florencia lamartino

Lucia Farace
Daiana Sasia
Fiamma Sichetti

X un día M

Rodrigo Álvarez
Lara Tais Gadea
Gabriela Gardini
Tomás Frere
Ana Laura Faraci
Martín Morta

Servicios creadores de comunidad

Abuelos Pop

Bruno Jara
Julieta Hidalgo
Maria Mercedes Figueroa
Tatiana Rojo

Arriba el under

Valeria María Carrizo
Miriam Céspedes
Nahuel Leguizamón

Bandas Nuevas

Manuel Bence Piere
Pablo Boulosa
Hernán Repetto
Sofía Aruguete

BiciBaires

Maria José Greloni
Juan Augusto Mansilla
Damián Pablo Perez
Sergio Glusman

ComunicArte

Magalí Giunta
Candela Gomes

Celeste Simeone
Alejandro Gamboa

Comurales

Julieta Álvarez
Daniela Antezana
Laura De Piano
Mauro Giavino
Ana Calvo

Enredadas en la medio mundo

Magali Balian
Julia Vilanova
Paula Gutierrez
Romina Domínguez

En sus pies

Cecilia Siches
Paola Folino
Pablo Walker
Andrés Girola Alcon
Gonzalo Herrera Morell
Daniel Duarte

Espacio libre de excrementos

Inés Vasquez
Laura Pérez
Stella Maris Pérez
Julia Grandoli

Esto ya lo vi

Estefanía Cendón
Analía Imputato
Gonzalo Solari
Julieta Grosso
María Luciana Orellano

Fotos que buscan gente

Andrea Pravettoni
Diego Romero

Fabián Suarez
Gonzalo Calvo
Laura García
Magdalena Benzo
Mercedes Herrera

La otra vereda

Agustina Guiraud
Macarena Nayla
Agata Codeseira
Carolina Fullaondo

Los Angeles de Lillo

Marilina Carballude
Daniela Fernández
Agustina Scorpaniti
Leandro Cócolo

Los Rastris

Giselle Bordoy
Germán Vega
Analía Hoban
Natalia Alonso

Mochileros 2.0

Judith Bermatov
Ana Maciel
Rut Martínez
Lara Castells

No me vengas con ese cuento

Julieta Ruano
Santiago De Medio
Maria Posadas
Micaela Dentino
Virginia Garcia Marc
Paola Siles
Ludmila Quaglia

Para Viajar

Lucas Delgado
Lucía Sbampato

Siesteros Unidos

Belén Aostri
Natalia García
Alexia Kristensen
Eliana Motolo
Clara Lordi
Fernando Paz

Social Es Deporte

Yanina Vecchio
Richard Huasupoma
Lucía Perez Marchetta
Celeste Lascialandá

SOS Vivo Solo

Román Alí
Malena Bazzano
Tamara Cañellas
Bruno Esposito
Igal Novitzky
Alejandro Riquelme

Spa de Objetos

Analía Álvarez
Eugenia Moreta
Gabriela Pedraza

Super Ganga

Julieta Salomón
Tomás Martín
Facundo Castaños
Sofía Dupleich
Juan Martín Solliho
Federico Aizen

Tu kábala al mundial

Candela Ghinstein
Julia Marzik
Bahía Morel
Puigredón
Juan Iumatto

Tu sangre quiere moverse

Leopoldo Carrasco
Sofía Deandreis
Gonzalo Rodríguez

1 Estudiante

Mercedes Menconi
Paula Mattaini
Martín Mariano Aragon
Mercedes Menconi
Paula Mattaini
Adriana Verduga Vera
María Victoria Weimann

We ♥ Comu

Carolina Franqueiro
Mariano García Brangeri
Denise Vera Pinto
Caterina Kaczor

**Storytelling
(narrativas
audiovisuales)**

Adolfo Bourdié

Dolores de la Rúa
Marina Nístico
Ludmila Tuchsnaider
Facundo Vila
Dalmiro Castro

Como el agua y el aceite

Agustín Maura
María Sol D' Ippolito
Martina Neumarkt
Diego Fabeiro

El Líder

Acosta, Martín
Pierini, Martín
Lucía Pechersky

Paloma Portnoy

**Explotemos
Burbujas**

Miriam Moreyra
Florencia Marciani
Cecilia Graziano
Adriano Epiro
Nicolás Israel

**Fe de Erratas -
Argentinados.0**

Ezequiel Rossito
Paola Zuárez
Luciano Saliche
Maru Boero
Alejandro Ferreiro

Letras públicas

Camilo Paz
Ezequiel Santos
Francisco Rinaldi
Natalia Gauna
Cecilia Larrañaga

**La otra forma
de la historia**

María Eugenia González
Ocampo
Paola Lencina
Florencia Ituarte
Juliana Imelio
Soledad Rodríguez

Martin Morta

Belen Farrace
Elizabeth Stellavato
María Ayelén
Cisneros
Victoria Zanlonghi
Guillermo Schwarz
Lucía Matteucci

**Mate No Pidamos
(R. Empleo)**

Morandini, Melisa
Levy, Bruno
Versa, Melisa
Arias, Christian
Levit, Damián
Mc Garrell, Carola

Mouse asesino

Adriana González
Pamela Vaquela
Mercedes Soria
Pablo Friedman

Rojo: USE C

Federico Sassi
Mariano Legname
Micaela Somoza
Laura Scarinci

Roque Parque

Maximiliano Medrazo
Florencia Pratulongo
Luciana Mazzaferri
Tatiana Cevasco
Mariano Viotto

Qualquiera: Flia Volt

Carla Delosanto
Pablo Hsu
Sonia Medina
Silvana Perez
Pierina Telgado

**Propulsión
(se conectan
e involucran otros
actores sociales)**

Avalancha Alternativa

Hernán Paryszewski
Laura Riera Weimann

Juan Manuel Galeano
Florencia Sicilia

Destituyentes

Paula Kierman
Belén Santrandeu
Bernabé Fernández
Cinthia Di Ciancia
Dafne Medina

2ruedas.0

Bárbara Marcote
Adrián Ortona
Patricia Farias
Sabrina Milito
Mariana Uria
Noelia Satillo

EnREDadera

Gabriela Zampedri
Carolina Elizabeth Abella
María Josefina
Rampazzi
Catalina Bellisario

Juga con Migo

Corina Vera
Julieta Tejera

Make Moda

Julia Chiacchiarini
Florencia Garibaldi
Belen Macua Iglesias

Marujitas

Elea Arias Larroude
Marina Pascuarelli
Mauricio Castro
Tamara Campos

Pizarrón 2.0

Ariana Atala
Romina Méndez Furlano

Proyejectarte

Juan Sesé
Laura Dal Pogetto
Natalia Nasif
Pablo Scoccimarro
Gabriel Marinucci
Gabriel Balmaceda

Villa la Rana - Argentina

Solidaria

Facundo De Marchi
Ricardo Neira Vidal
Verónica Torrismondi
Mariana Aguirre María
Florencia Vissani

Articulación con otra área de conocimiento

AGUA CERO

Cristian Giovanelli
Nicolás Goscilo
Valeria Lairó
Natalia Litvinova
Paola Vapolaki
Julio Alonso

Apoyemos a Guido

Natalia Calabrese
Mariel Barbone
Melina Rumán
Ignacio Basile

As de Espadas («De esto sí se habla: sexo oral»)

Dagmar Szuster

Contratapa

Santiago García
Aldana Saavedra

Gonzalo Novara
Martín Rodríguez Kedikian

Datos para Ideas

Sabrina Saraceni
Anaclara Soria
Etienne Velázquez
Archundia

Desenredando Puntos

Agustina García
Daniela Lavalle
Nadia Lucero

Locos del Reciclaje

Daiana Cáceres
Albina Montaña
Maira Perez
Candela Ponce
Lucila Rey

Los Borbotonez

Alberto Galli
Gilda Manson
Florencia Ragg

Los recolectores

Luisina Santiago
Stefanía Bourbotte
Ivana Kukuriczka
Javier Massa
Nicolás Bottino Cané

No seas basura

Carla Pelliza
Juan Manuel Alvarez
Marcela Reidman
Carla Delosanto
Gastón Nicolás Varela

Nueva Ley de Medios

Marina Gastañaga
Agustina Bacigaluppi

Victoria Gallarza
Belén Río Parisi

**Nuevo en Twitter
(«Agua que no has
de beber, no la dejes
correr»)**

Bárbara Moskovics
Andrés flores
Natalia Viña
Jennifer Cicerone
Paula Besteiro

Piensa mujer piensa

Javier Castillo
Lucila Zambianchi
Paula Massero

Político para armar

Lisi Gantus
Victoria Armada
Mariel Díaz
Deborah Valado

Proyecto Doc 2.0

Carla Monteros
Patricia Merola
Rosa Echevarria Castillo
Laura Ponasso
Luciana Belsito
Alexia Luciana Araoz
Daniela Ascencio

Pueblos originarios

Damián Fernández
Federico Funes
Rodrigo Salgado

Reciclarte

Yanina Villone
Bárbara Bonfili
Jimena López
Tamara Constantini

Solsticio del 86

Lautaro Martín Blas
Nadia Orcellet
Brian Desmarchelier

Melisa Varela
Laila Wajntrob

Urbanizarte

Federico Lartigue Debian
Hilda Silva
Romina Madera Satt

**Verde que te quiero
verde**

Martina Mouro
Florencia Bauzada
Andrea Cabanelas
Pablo De Lima

**Vinculos Débiles (P)
(Cómo usar paraguas)**

Belén Alfonso
Karina Dicarlo
Santiago Fernández
Galeano
Viviana Martínez
Agustina Sáez

Autores

Piscitelli, Alejandro - apiscite@well.com

Es licenciado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias de Sistemas en la Universidad de Louisville y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es profesor titular del Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y consultor organizacional en comunicación digital e internet. Se desempeña como docente de cursos de posgrado en la UBA, FLACSO, Universidad de San Andrés y otras varias universidades argentinas, latinoamericanas y españolas. Es, además, coeditor del diario electrónico *Interlink Headline News* desde 1995.

Fue gerente general de Educ.ar, portal educativo de la Nación argentina, y presidente de Edutic, Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina. Se desempeñó como secretario adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), subsecretario académico de la carrera de Sociología (UBA) y como asesor de la Secretaría de la Función Pública de la Presidencia de la Nación argentina. Piscitelli es autor de libros como «1@1. Derivas en la educación digital», «Nativos Digitales». «Internet, Imprenta del siglo XXI», «Meta-cultura, el eclipse de los medios masivos en la era de internet», «Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes», «La generación Nasdaq. Apogeo ¿y derrumbe? de la economía digital», «Post-Televisión. Ecología de los medios en la era de internet», «(Des)Haciendo Ciencia. Conocimiento, creencias y cultura», entre otros.

Primavera, Heloísa - heloisa.primavera@gmail.com

Es bacharel y licenciada en Historia Natural de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidade de São Paulo (USPh), Brasil. Cursó el magíster scientiarum en la Escuela de Posgrado en Ciencias Sociales de la Fundación Escuela de Sociología y Política de São Paulo, Brasil, y es doctoranda de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es docente de carreras de grado y posgrado en universidades e institutos de formación profesional superior, tanto nacionales como extranjeros. Entre 1986 y 2003 fue coordinadora y docente de la Maestría en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Se desempeñó también como docente y directora de la carrera de Trabajo Social de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

En 2003 recibió el premio especial del Instituto Social y Político de la Mujer y fue incluida en las veinte mujeres del año seleccionadas por el diario «Clarín», por su actuación

nacional e internacional en la promoción de las redes de trueque como instrumento de la Economía Solidaria. Entre 1999 y 2003 fue miembro principal del Grupo Internacional de Promoción de Socioeconomía Solidaria, de la Alianza por un mundo responsable, plural y solidario y creadora del grupo de trabajo sobre Moneda social, desde el cual impulsó el Proyecto Colibrí de formación de promotores de desarrollo sustentable.

Adaime, Iván - ivanadaime@gmail.com

Es licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y cursó la maestría de Investigación Social de la Universidad de Bologna. Desde 1997 se desempeña como docente en el Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática, cátedra Piscitelli, en la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA) y tuvo a su cargo la cátedra de Comunicación en la carrera de Artes Electrónicas de la Universidad de Tres de Febrero (UnTref). Actualmente es gerente de Contenidos y Comunidad de la Nación. Fue jefe de Medios Digitales del Grupo de Revistas La Nación, responsable del sitio web de Rolling Stone, editor en LANACION.com y en AOL. Colaboró en All Music Guide y en los suplementos de Informática y de viajes de «Clarín», entre otros medios. Sus áreas de interés son los usos sociales de las nuevas tecnologías, la cibercultura y los medios digitales.

Lamb, Brian - brlamb@exchange.ubc.ca

Brian Lamb is a Project Coordinator with the Office of Learning Technology at The University of British Columbia, where he manages and consults with reusable media, personal publishing and social software initiatives on campus. Previously, he spent two years at the Technical University of British Columbia, working with faculty to incorporate digital resources into their courses. His introduction to online learning came during his sojourn in Mexico as an instructor with the Tec de Monterrey system. He has an MA in English from McGill University, and a BA from the University of Saskatchewan.

Pearson, Luz - luzpearson@gmail.com

Nerd dedicada a la educación, con un recorrido en publicidad, comunicación, dramaturgia y redes. En su camino de aprendizaje continuo pasó por la carrera de letras, cursos de guión, dramaturgia, seminarios de posgrado, talleres literarios, cursos online sobre nuevas tecnologías y nuevas maneras de aprender como el CCK09. En 2010 diseñó y co-facilitó el primer taller masivo online (mooc) sobre nuevas maneras de aprender y conectivismo en español: TIOD10. Ese mismo año se unió a la Cátedra de Datos como colaboradora en la versión virtual de la cursada de Proyecto Rediseñar.

Salgado, Mariana - mariana.salgado@gmail.com

Es doctorada en artes con especialización en diseño de interacción. Estudió y trabajó como investigadora en la Universidad de Arte y Diseño de Helsinki durante 8 años. Actualmente colabora con la Asociación Civil para Promoción de la Sociedad de la Información (LINKS), en Argentina, y es profesora titular en el Centro de Investigación orientado a los usuarios (User Driven Innovation Centre-Unic) de la Universidad de Ciencias Aplicadas, Laurea, Finlandia.

Gruffat, Carolina - carogruffat@gmail.com

Es licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente coordina con Alejandro Piscitelli el Proyecto «Jóvenes en riesgo y empleo a medida en la era digital» que se desarrolla en el Colegio Sarmiento conjuntamente con el International Development Research Center (IDRC). Desde el año 2000 se desempeña como docente en el Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática, cátedra Piscitelli, de la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA).

También está a cargo del diseño y desarrollo de proyectos de formación docente en el Campus Virtual de las Escuelas Técnicas ORT. En 2010 participó como colaboradora del Taller Interactivos, Ciencia de barrio y del Encuentro Internacional de Medialabs (LABtoLAB) en el MediaLab Prado de Madrid. Ese mismo año coordinó el colectivo que se ocupó de diseñar e implementar los dispositivos de interacción para el seminario El paréntesis de Gutenberg, en ocasión de la V edición de Cultura y Media, organizado por el Centro Cultural General San Martín. Fue editora de contenidos del portal Educ.ar, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Schimkus, Roberto - rschimkus@gmail.com

Es licenciado en Comunicación Social en la Universidad de Lomas de Zamora (UNLZ). Cursó la maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y el postítulo de Capacitación Docente en la Universidad Nacional de Lanús (UNLA). Desde 2003 es docente en el Taller de Procesamiento de Datos, Cátedra Piscitelli, de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. Es titular de la cátedra de Tecnología Informática de la UCES (2005) de la carrera de Relaciones Públicas y de la cátedra de Tecnologías de la Comunicación de la UCES (2006) en la carrera de Comunicación Social. Es docente de Teorías de la Percepción y de la Comunicación en el Profesorado de Educación, en el Conservatorio Provincial Julián Aguirre y de Metodologías de la Investigación en el Postítulo de la misma institución. Es Director del Instituto Lomas de Zamora, escuela secundaria gestionada por una cooperativa docente con 58 años de

historia y representante por la Federación de Cooperativas de Enseñanza y Entidades Afines de la Prov. de Bs. As. (FECEABA) ante la DIPREGEP, dependiente de la Subsecretaría de Educación, de la Prov. de Bs. As.

Fue, también, responsable de la comunicación del municipio de Lomas de Zamora trabajando activamente con redes y actores sociales, desarrollo económico local, sistemas de innovación y e-government. Además, se desempeñó moderador y productor de contenidos en el área de Cultura y Comunicación del portal Educ.ar, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Uman, Ignacio - nachouman@gmail.com

Es licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Es docente en el Taller de Procesamiento de Datos, Cátedra Piscitelli, de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. También fue facilitador del Curso a distancia «Reinventate 2.0» y ayudante del Seminario «Redes y nuevas tecnologías» (Cátedra Primavera). Actualmente asiste a la Alta Dirección en el Departamento de Computación de la Facultad de Ciencias Exactas (UBA), asesora a organizaciones en temas de Comunicación Corporativa y realiza una Maestría en Dirección de Comunicaciones Institucionales (UCES). Se desempeñó como tutor virtual de cursos en FLACSO y EDUC.AR y fue autor del capítulo «Herramientas gráficas para visualizar Facebook», incluido en el libro *El Proyecto Facebook y la posuniversidad*. Trabajó como consultor de comunicación del Consejo Profesional de Ingeniería de Telecomunicaciones y de la empresa Herramientas Gerenciales.

Alamo, Sofía - sophiealamo@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación y de Edición, ambas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como alumna, con el Proyecto Oíd mortales, y luego como ayudante-alumna de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010. Es responsable de los Departamentos de Promoción y Admisión del Colegio SGS - Loma Verde de la localidad de Escobar. Se interesa especialmente en la literatura digital.

Alonso, Julio - alonso.julito@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como (no) alumno, con el Proyecto AguaCero, y luego como ayudante-alumno de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010.

Atala, Ariana - ariana.atala@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como (no) alumna, con el Proyecto Pizarrón 2.0, y luego como ayudante-alumna de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010.

Barreto, Matías - matiasbarreto@yahoo.com.ar

Estudió matemáticas, letras y cine. Fue investigador de UBACyT y colaborador en Salud Mental Comunitaria I y II en la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo (UPMPM). Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigador-experimentador-realizador en artes performativas. Participó del Proyecto Rediseñar como (no) alumno con el Proyecto Magrite.

Blanco, Yasmín - yasmin_gblanco@hotmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Facebook como (no) alumna y luego como ayudante-alumna desde 2009.

Binder, Inés - ines@cpr.org.ar

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participa de la Cátedra desde 2009. Se desempeña como coordinadora del Centro de Producciones Radiofónicas del Centro de Políticas Públicas para el Socialismo.

Borda Green, Sara - bordagreensara@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Facebook como (no) alumna y luego como ayudante-alumna desde 2009. Se desempeña como Community Manager de Ediciones del Jinete Insomne y editora en la revista Tierra Socialista.

Bordoy, Giselle - giyuela@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como (no) alumna, con el Proyecto Los Rastris y luego como ayudante-alumna de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010.

Cingolani, Gino - gino.cingolani@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Facebook como (no) alumno y luego como ayudante-alumno desde 2009. Actualmente trabaja como diseñador creativo en un Vostu.

Escobar Franco, Daniela - danielaescobar86@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Facebook como (no) alumna y luego como ayudante-alumna desde 2009.

Federman, Marina - lamarrita@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). De modo autodidacta y luego cursando la Tecnicatura en Comunicación Multimedial en la Escuela Da Vinci. Participó del Proyecto Rediseñar, primero como (no) alumna, con el Proyecto Ensambla2.0, y luego como ayudante-alumna de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010.

García, Rodrigo - rodrigo_o_garcia@hotmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Facebook como (no) alumno y luego como ayudante-alumno desde 2009. Está interesado en las nuevas tecnologías y los nuevos procesos de mediatización en la Web 2.0. Simultáneamente mantiene un amor inacabable por la política internacional.

Glazer, Ariel - arieglazer09@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Facebook como (no) alumno y luego como ayudante-alumno desde 2010.

Jauregui Oderda, Sofía - jaureguioderda@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA) con orientación en educación. Ex (no) alumna de la cátedra y ayudante-alumna desde 2009. En su vida paralela es diplomada en gestión hotelera gastronómica y redactora freelance para portales web.

Riganti, Agostina - agosriganti@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participa de la cátedra desde 2010 donde se desempeñó itneractivadora y facilitadora del curso Reinventate 2.0 y como ayudante alumna del Proyecto Rediseñar.

Rodríguez Kedikian, Martín - martin.rk@hotmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como (no) alumno, con el Proyecto La Contrata, y luego como ayudante-alumno de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010.

Guisen, María Andrea - maguisen@gmail.com

Es licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), y alumna avanzada del doctorado en Ciencias Informáticas de la Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembro del Proyecto «Tecnología y aplicaciones en Sistemas de Software Distribuidos. Experiencias en E-learning, E-government y Sistemas productivos» del Instituto de Investigación en Informática LIDI (Facultad de Informática - UNLP); trabaja específicamente en la línea de I/D «Tecnología Informática Aplicada en Educación», en el marco del proyecto mencionado. Participa en la Cátedra desde 2009.

Delgado, Lucas - lucas.esteban.delgado@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como alumna, con el Proyecto Para viajar, y luego como ayudante-alumna de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010. A su vez se desempeñó como facilitador en el Proyecto Reinventate 2.0, tanto en su versión online como así también en los talleres presenciales. Se desempeña como periodista, con especial foco la integración de las TIC en el ámbito educativo.

Rodríguez, Lilén - lilenrodriguez2010@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó del Proyecto Rediseñar, primero como alumna, con el Proyecto Oíd mortales, y luego como ayudante-alumna de la cátedra desde el segundo cuatrimestre de 2010. Co-creadora y ejecutiva de cuentas en Suricata Media Marketing Integral 2.0.

Sabatino Arias, Cecilia - cecisabatinoarias@gmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Participó en el Proyecto Facebook primero como (no) alumna y luego como ayudante-alumna.

Torfano, Luciana - ltorfano@gmail.com

Es estudiante de Música y de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se incorporó a la cátedra durante el 2008 como ayudante-alumna. Perteneció al grupo de fusión musical «Hipopótamo».

Venesio, María Carolina - carolinavenesio@hotmail.com

Es estudiante de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde 2007 se desempeña como ayudante-alumna en la cátedra. En 2008 colaboró como especialista invitada en el Proyecto Educación y Nuevas tecnologías de la Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Bibliografía

A

- Adaime, I. «El Proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos», en Adaime, I.; Binder, I., y Piscitelli, A. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Ariel, Barcelona, 2010.
- Adaime, I.; Binder, I., y Piscitelli, A. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Ariel, Barcelona, 2010.
- AA.VV. «Colectivismo», en Wikipedia (URL: <http://bit.ly/eJF5S>).
- AA.VV. «Educación expandida», en Wikipedia (URL: <http://bit.ly/ePU4Eq>).
- AA.VV. «Efecto Mateo», en Wikipedia (URL: <http://bit.ly/h55zfE>).
- AA.VV. «Remix culture», en Wikipedia consultado el 14 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/vzht>).
- AA.VV. «Oralidad Secundaria», en *Espiral, educación y tecnología*, 2007. Consultado el 17 de enero de 2010 (URL: <http://bit.ly/egWB77>).

B

- Baricco, Alessandro. *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona, Anagrama, 2008.
- Bergson, Henri. *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires, Cactus, 2006.
- Bleek, Wolf-Gideon; Jeenicke, Martti, y Kliscewski, Ralf. «Framing participatory design through e-prototyping», en *Publicación de Participatory Design Conference*, 2002.
- Boeta Angeles, Sergio Augusto. «Limitar ¿ilegalmente? el acceso a la cultura», en Lopez Cuenca, Alberto y Ramírez Pedrajo, Eduardo, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veu dire. L'economie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard, 1978.
- Bowen, Simon. «Critical Artefact Methods: Using Provocative Conceptual Designs within Participatory Human-centred Design», en *Publicación de Design Research in the Nordic Countries: Nordes Conference*. Oslo, Norway, 2009.
- Bowen, Simon. «Artefactos críticos e innovación participativa», en el *Congreso Internacional de CHI 2010, Atlanta, EE.UU.* Traducción hecha en el IES en *Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández*. Cátedra: E. Odriozola. Traductor: Juan García Fahler. Título original: *Critical Artefacts and Participatory Innovation*.
- Bronstein, V.; Gaillard, J.C., y Piscitelli, A.G. «La organización egoísta», en José María Delgado, y Juan Gutiérrez (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1994.

Buchenau, Marion, y Fulton Suri, Jane. «Experience Prototyping», en el *Congreso Internacional de Diseñando Sistemas Interactivos (DIS)*. Nueva York, EE.UU., 2000.

C

Cabrol, Marcelo, y Severin, Eugenio. *TICs en educación: una innovación disruptiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Febrero 2010 www.oei.es/salactsi/olpecperu.pdf.

Carroll, John M. (editor). *Scenario-Based Design: Envisioning Work and Technology in System Development*. John Wiley & Sons. Nueva York, EE.UU., 1995.

Castells, Manuel. *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009.

Chartier, Roger. *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.

Cobo, Cristóbal. «Rip mix and burn knowledge», 2009, en *Ergonomic*. Consultado el 17 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/cpFU5y>).

Cortez, Hernán; Muller, Agustina; Ramirez, Silvana, y Velásquez, Marcelo. «Buenos Vecinos», en *trabajo práctico en la Maestría en Diseño Comunicacional*. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, 2010.

Cuban, Larry. *Oversold and Underused. Computers in Classrooms, 1980-2000*. Harvard, Harvard University Press, 2003.

Cuban, Larry. «Perennial dilemmas policymakers and practitioners face in the adoption and classroom use of ICT: the U.S. experience», en Jaume Bofill, Foundation and the Universitat Oberta de Catalunya, in Barcelona, Spain, 16 November 2010 <http://tinyurl.com/2axnubf>.

D

Dahl, Svend. *Historia del libro*. Mexico, Alianza Editorial, 1991.

Deleuze, G., y Guattari, F. «Introducción: Rizoma» y «28 de noviembre de 1947 - ¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos?», 1980, en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos, 2002.

Deleuze, G., y Guattari, F. «Del caos al cerebro», 1991, en *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama, 1997.

Deleuze, Gilles. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paidós. Barcelona, 1998.

De Ugarte, David. *El poder de las redes: manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*, 2007. Consultado el 16 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/T51Dj>).

Devereux, Georges. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, Siglo XXI, 1998.

Djajadinigrat J.P.; Gaver, W.W., y Fres, J.W. «Interaction Relabelling and Extreme Characters: Methods for Exploring Aesthetic Interactions», en *Publicación de la 3.ª conferencia Designing interactive systems: processes, practices, methods, and techniques*, 2000.

- Downes, Stephen. «Introducción», en Adaime, I.; Binder, I., y Piscitelli, A. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Ariel, Barcelona, 2010.
- Dubet, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 2006.
- Dunne, Anthony. *Hertzian Tales – Electronic Products, Aesthetic Experience and Critical Design*, RCA CRD Research Publications, 1999.

E

- Edwards, David. *The Lab. Creativity and Culture*. Cambridge/Londres, Harvard University Press, 2010.
- Egan, Kieran. *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. The University of Chicago Press, 1997.
- Eisner, Eliot W. *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

F

- Ferreiro, Emilia. *Cultura escrita y educación. Conversaciones*, Buenos Aires, FCE, 1999.
- Ferres, J. *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, Gedisa, 2008.
- Fogg, B.J. *Mass Interpersonal Persuasion: An early view of a new phenomenon*, en Fogg, B.J., Phd. Consultado el 23 de diciembre de 2009 (URL: <http://www.bjfogg.com/mip.html>).
- Fogg, B.J. *Creating Persuasive Technologies: An Eight-Step Design Process*, 2009 (URL: <http://tinyurl.com/4pujl5x>).
- Freire, J. *Pensar con prototipos. Recuperar el bazar*, 2010 (URL: <http://bit.ly/cvMpLz>).
- Freud, Sigmund. «Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica», 1910, en *Obras Completas*, Vol. XI, Amorrortu, Buenos Aires 9.ª Edición, 1996.

G

- Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Gaver, Bill; Dunne, Tony, y Pacenti, Elena. «Cultural Probes» (Sondas culturales), en *Revista Interaccions*. January-February, 1999.
- Gladwell, Malcolm. *Fueras de Serie (Outliers). Por qué unas personas tienen éxito y otras no*. Madrid, Taurus, 2009.
- Groom, J., y Lamb, B. «La ineducación del tecnólogo», en *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 6, Núm. 1. Universitat Oberta de Catalunya, 2009.
- Groys, Boris. *Sobre lo nuevo. Ensayo de una economía cultural*. Valencia, Pretextos, 2005.

Grudin, Jonthan, y Pruitt, John. «Personas, Participatory Design and Product Development: An Infrastructure for Engagement», en publicación de *Participatory Design Conference*, 2002.

Gruffat, Carolina. «Los personajes del año somos los usuarios de la web», 2006, en Educ.ar. Consultado el 14 de enero de 2011 (URL:<http://bit.ly/hqGNMf>).

Guattari, Felix, y Rolnik, Suely. «Geopolítica del rufián», en *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires, Tinta Limón, 2005.

H

Holmes, Brian. «Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones», en AA.VV., *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, compilado por *Colectivo transform*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2008.

Hultcrantz, Johanna, y Ibrahim, Aseel. «Contextual Workshops: a Case Study in the Home Environment», en *publicación de Participatory Design Conference*, 2002.

J

Jenkins, H. *Convergence culture*. Nueva York, New York University Press, 2006.

Jenkins, H. *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.

Jenkins, H.; Xiaochang Li; Krauskopf, A.D., y Green, J. «If It Doesn't Spread It's Dead», *Convergence Culture*, Consortium, 2009.

Jenkins, H.; Purushotma, R.; Clinton K.; Weigel, M., y Robison, A. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, The MIT Press, 2009.

Johnes, Chris John. *Design Methods*. Second Edition. John Wiley & Sons, Inc. Nueva York, 1992.

K

Kelly, K. *Nuevas reglas para la nueva economía*, Buenos Aires, Granica, 1998.

Knobel M., y Lankshear, C. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

Kuper, Simon. «El inglés selló el fin de Babel», en *Diario La Nación*, 2010 (URL: <http://bit.ly/9wtTHN>).

L

Laddaga, Reinaldo. *Estética de laboratorio*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2010a.

Laddaga, Reinaldo. «Introducción», «La vida observada» y «Una ecología en el suburbio», en *Estética de laboratorio*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, editora, 2010b.

Lara, T. «Claves para diseñar actividades críticas y creativas en las aulas», en *Leer.es*. Consultado el 28 de julio de 2010 (URL: <http://bit.ly/aPxct1>).

Lash, Scott. «Crítica de la Información», Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2005.

- Leal, Diego. «Aprendizaje en un mundo conectado. Cuando aprender (y participar) es “hacer clic”», en Adaime, I.; Binder, I., y Piscitelli, A., 2010. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Ariel, Barcelona.
- Lessig, Lawrence. *Cultura libre. Cómo los grandes medios usan la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad*. Santiago, Derechos Digitales, 2005.
- Lévi-Strauss, Claude. *Tristes Trópicos*. Buenos Aires, Eudeba, 1970.
- Lévy, Pierre. *Collective intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge, Perseus Books, 1997.
- Lévy, Pierre. *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Paidós, 1999.
- López Cuenca, Alberto, y Ramírez Pedrajo, Eduardo (eds.). *Propiedad intelectual. Nuevas tecnologías y libre acceso de la cultura*. Universidad de las Américas, Puebla, México DF, 2008.

M

- Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza, 1998.
- Martín Barbero, Jesús. *Jóvenes. Comunicación e identidad*, en *Revista Pensar Iberoamérica*, N.º 0, 2002. Consultado el 12 de enero de 2010 (URL: <http://bit.ly/h9fDtr>).
- Martín Criado, Enrique. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona, Bellaterra, 2010.
- Matsuura, K. «Los investigadores y los laboratorios virtuales», en *Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento*. París: Publicaciones Unesco, 2005.
- Mattelmäki, Tuuli. *Design probes*. Helsinki, Finland: University of Art and Design Helsinki, 2006.
- McEwan, Hunter, y Egan, Kieran (eds.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- McGonigal, Jane. *This Is Not a Game: Immersive Aesthetics and Collective Play*. Berkeley, University of California, 2003. Consultado el 16 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/7wCJXV>).
- McGonigal, Jane. «The Engagement Economy», en *Technology Horizons*, The Institute for the Future, 2008 (URL: <http://tinyurl.com/2dg5era>).
- McHale, John. *World, Facts & Trends*. New York, Collier-MacMillan, 1972.
- McLuhan, Marshall. *La Galaxia Gutenberg. El fin del hombre tipográfico*. México, Diana, 1962.
- Momino, Josep Ma., et al. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona, Ariel, 2008.

Morrison, Philip, y Morrison, Phylis. *Potencias de diez. Sobre el tamaño relativo de los objetos del universo*. Barcelona, Labor, 1984.

N

Nachmanovitch, Stephen. «Free Play. La improvisación en la vida y en el arte.» Paidós Diagonales. Buenos Aires, 2004.

Narasimhan, R. «La cultura escrita: caracterización e implicaciones», en Olson, David R., y Torrance, Nancy. *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, 1998.

Notario, Elías. «Internet 2010 en números», en *Alt1040, la guía del geek*. Consultado el 13 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/haldWz>).

Nowoltny, Helga. «The Potential of Transdisciplinarity», mayo de 2006, en Helga Nowotny. Consultado el 3 de enero de 2010 (URL: <http://bit.ly/f2MUFI>).

O

Olivella, M. *Delibera*, www.delibera.info.

O'Reilly, Tim. «Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software», en el sitio de la Fundación Telefónica, entrada del 23 de febrero de 2006, consultado el 30/12/2009 (URL: <http://bit.ly/VXRwF>).

Oppenheimer, Andrés. *Basta de Historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Buenos Aires, Debate, 2010.

Oppenheimer, Ted. *The flickering mind: The false promise of technology in the classroom and how learning can be saved*. New York, Random House, 2003.

Otterman, Sharon. «60 First Graders, 4 Teachers, One Loud New Way to Learn», *New York Times*, 2011.

P

Papert, Seymour. *The Children's Machine: Rethinking School in the age of the computer*. New York, Basic Books, 1993.

Pattanayak, D.P. «La cultura escrita, un instrumento de opresión», en Olson, David R. y Torrance, Nancy, *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, 1998.

Pearson, Luz. «Hacia el aula expandida», en *Proyecto Rediseñar*. Consultado el 20 de agosto de 2010 (URL: <http://bit.ly/d2UZNZ>).

Pelle, Ehn, y Morten, Kyng. «Cardboard computers: mocking-it-up or hands-on the future», en *Design at work: cooperative design of computer systems*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ, EE.UU., 1992.

Peña Lopez, Ismael. «Towards a comprehensive model of the digital economy», 2010 (URL: <http://bit.ly/ffdSou>).

Perkins, David. *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación* Buenos Aires, Paidós, 2010.

- Platt, Glenn, y Faimo, Peg. *Universities in the Era of Free SXSW*, 2010 (URL: <http://tinyurl.com/6cgv6cl>).
- Piscitelli, Alejandro. «Inmigrantes digitales vs. nativos digitales», en Educ.ar, 2005. Consultado el 17 de enero de 2011 (URL <http://bit.ly/ayhqfy>).
- Piscitelli, Alejandro. *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires, Santillana, 2009.
- Piscitelli, Alejandro. *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires, Santillana, 2010a.
- Piscitelli, Alejandro. «Diez conceptos generativos para entender el desorden digital», 2010b, en *Proyecto Rediseñar*. Consultado el 30 de marzo de 2010 (URL: <http://bit.ly/eeTdaG>).
- Piscitelli, Alejandro. «Post-Gutenberg es Pre-Gutenberg. Quinientos años de textualidad son suficientes», 2010c, en *Filosofitis*. Consultado el 16 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/f5MyEo>).
- Pizarrón 2.0. «Lo que Mateo aprendió con los videojuegos.Pizarron 2.0», 2010 (URL: <http://bit.ly/eLI31t>).
- Primavera, H. «Coaching, producción par a par y neo-aprendizajes», en Adaime, I.; Binder, I., y Piscitelli, A. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Ariel, Barcelona, 2010.

R

- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 2003. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.
- Reig, D. «El futuro de la educación superior, algunas claves», en *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 3, núm. 2, 98-115, 2010 (URL: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>).
- Reynolds, Simon. «Psicodelia digital. Sampleo y paisaje sonoro», en *Después del rock. Psicodelia, postpunk, electrónica y otras revoluciones inconclusas*. Buenos Aires, Caja Negra, 2010.
- Robinson, K. «Why schools kill creativity. The case for an education system that nurtures creativity», 2006, en *TED Conference talk*, Monterey, California. Consultado el 1 de marzo de 2009 (URL: <http://bit.ly/101CR>).
- Rossi-Landi, Ferruccio. *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Caracas Monte Avila, 1970.
- Rowan, David. *Personal Data Mining*. Edge, 2011 (URL: <http://tinyurl.com/4pskd6g>).

S

- Salgado, Mariana. «Métodos de diseño centrado en el usuario.» Parte cuatro, 2010, en *Slideshare*. Consultado el 3 de enero de 2011 (URL: <http://slidesha.re/fvCxjr>).

- San Martín Alonso, Angel. *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información*, Barcelona, Gedisa, 2009.
- Sanders, Barry, e Illich, Ivan. *ABC: The alphabetization of the popular mind*. London, Penguin, 1988.
- Sarason, Seymour. *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- Savery, Andrea. «Social Innovations Emerging for New Entertainment Media», 2004. Institute for the Future. Consultado el 16 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/ff2qur>).
- Savery, Andrea. «The Future of Work: Amplified Individuals, Jobs & Organizations», 2008. Institute for the Future. Consultado el 16 de enero de 2011 (URL: <http://slidesha.re/9WMJzQ>).
- Sherry, Turkle. *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York, Basic Books, 2011.
- Sloterdijk, Peter. *Esferas III. Espumas*. Madrid, Siruela, 2006.
- Smiers, Joost, y van Schijndel. *Imagine no copyright*. Barcelona, Gedisa, 2008.
- Stange, Alan. 21 Things That Will Become Obsolete in Education 2020, 2010 (URL: <http://bit.ly/gMfoTr>).
- Sued, G. «Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones», en Adaimé, I.; Binder, I., y Piscitelli, A. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Ariel, Barcelona, 2010.

T

- Taleb, Nassim Nicholas. *El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona, Paidós, 2008.
- Tello, César Gerónimo. «Ensayo crítico sobre el maestro ignorante.» OEI. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 34, New York: Peter Lang, 2005.
- Thaler, Richard, y Sunstein, Cass. *Un pequeño empujón (Nudge): el impulso que necesitas para tomar las mejores decisiones en salud, dinero y felicidad*, 2009.
- Touraine, Alain. *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, Paidós, 2005.
- Transform. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid, Traficante de Sueños, 2009.

V

- Varela, F. *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Varsavsky, Martin. *What Larry Page should do as the new CEO of Google*, 2011 (URL: <http://tinyurl.com/5tpsrx2>).

Vercauteren, David; Crabbe «Mousse», Olivier, y Müller, Thierry. *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid, Traficante de Sueños, 2010.

Volkswagen. «The fun theory award», 2009, en *The Fun Theory*. Consultado el 3 de enero de 2011 (URL: <http://bit.ly/1u2sFh>).

W

Walsh, M. *Futuretainment*, Londres, Phaidon, 2009.

Walsh, R. «Nota al Pie», en *Un kilo de oro*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1967.

Warschauer, Mark. *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. New York, Teachers College Press, 2006.

Watts, Duncan. *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*, Barcelona, Paidós, 2006.

Y

Yproductions. *Innovación en cultura. Una aproximación crítica a la genealogía y usos del concepto*. Madrid, Traficante de Sueños, 2009.

Z

Zizek, Slavoj. *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

Zmuda, Allison, et al. *Escuelas en transformación. Hacia una cultura de mejora continua*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Agradecimientos

El equipo editor agradece la valiosa colaboración de Sofía Alamo, Cecilia Sabatino Arias, Julio Alonso y Giselle Bordoy en la compilación de este libro.

Mariana Salgado:

Agradezco a todos los participantes de los talleres y a todos los que me ayudaron a organizarlos y así hicieron posible este capítulo. De corazón quiero agradecer a Susana Finquelievich, Beatriz Galán, Alejandro Piscitelli, Luz Pearson, Esteban Rico, Federico Mangiaterra, Andrés Socolovsky, Mora Chague y Enrique Longuinotti. Mi agradecimiento va también para los alumnos que probaron el método con los vecinos en un PH de Belgrano: Cortez, Muller, Ramirez y Velásquez. Siempre estaré en deuda por la idea sobre este método con Simon Bowen, su creador. Espero haber interpretado su método como se merece, siendo cualquier definición errada puramente de mi responsabilidad. Al Centro por la Movilidad Internacional mi sincera gratitud por haberme otorgado la beca en el año 2010 que posibilitó que empezara esta colaboración con investigadores y diseñadores argentinos.

Roberto Schimkus, María Andrea Guisen y Ariel Glazer:

Agradecemos a todos los que respondieron a nuestras consultas por correo electrónico este verano de 2011: Mariano Legname, Bárbara Marcote, Ignacio Uman, Cecilia Sabatino Arias. También agradecemos a los integrantes de la comisión de los miércoles durante 2010 –además de los autores–: Daniela Escobar; Martín Rodríguez Kedikian; Guadalupe López y Clara Ciuffoli.

