

**CULTURA LIBRE DIGITAL, PROCOMÚN Y EDUCACIÓN. PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE COOPERACIÓN CULTURAL EN RED POR EL DESARROLLO SOCIAL DEL PROCOMÚN DIGITAL**

*FREE DIGITAL CULTURE, COMMONS AND EDUCATION. EDUCATIONAL PRACTICES OF CULTURAL COOPERATION IN NETWORK FOR SOCIAL DEVELOPMENT OF THE DIGITAL COMMONS*

**ESCAÑO, Carlos**  
(Universidad de Sevilla)  
jcescano@us.es

**Resumen:** La presente propuesta está centrada en mostrar las conclusiones del trabajo de investigación *Cultura libre digital, procomún y educación. Desarrollo de los valores educativos de las artes y cultura libre en la red*. Un ejercicio investigativo que asume la cultura como procomún, suponiéndole un conjunto de valores que la educación, por definición, debe producir, proteger y desarrollar. Un enfoque de la cultura y la educación que implica de manera ineludible un trabajo crítico y transformador ante un contexto epistémico y cultural que las fuerzas globalizadoras mercantiles han configurado acotándolo de manera privativa y utilitarista. Supone un ejercicio de compromiso pedagógico y social el hecho de estudiar las posibilidades creativas y valores educativos que pueden extraerse de la acción artística cultural digital libre: aquella que promueve el libre uso, modificación y distribución de la producción cultural.

**Palabras claves:** Cultura Libre Digital, Procomún, Educación Hacker, Arte de Internet.

**Abstract:** *The present proposal is centered in showing the conclusions of the research work Digital free culture, common and education. Development of the educational values of the arts and free culture in the network. An investigative exercise that assumes culture as commons, assuming a set of values that education, by definition, must produce, protect and develop. An approach to culture and education that inevitably implies a critical and transformative work in the face of an epistemic and cultural context that the globalizing mercantile forces have configured limiting it in a private and utilitarian way. It is an exercise in pedagogical and social commitment to study the creative possibilities and educational values that can be extracted from the free digital artistic cultural action: that which promotes free use, modification and distribution of cultural production.*

**Key words:** *Free Digital Culture, Commons, Hacker Education, Net Art.*

## 1. Introducción a las relaciones digitales entre arte, cultura y conocimiento

*No podemos dar por hecho que la capacidad tecnológica de participar en la conversación cultural, de mezclarla y de apropiársela se traducirá en la libertad para hacerlo. Las prácticas de creación cultural y contracultural se sitúan en el núcleo mismo de la batalla sobre la ecología institucional del entorno digital. Tal vez esta tensión no sea nueva o exclusiva de Internet, pero su prominencia resulta hoy mayor (Benkler, 2015: 324).*

Yochai Benkler plantea en términos de batalla la situación en la que se encuentra actualmente la producción y gestión cultural, poniendo de relieve sus vínculos con la tecnología y la libertad en un contexto que el autor denomina ecología institucional del entorno digital. Es decir, un proceso complejo, histórico y contextualizado en la estructura comunicacional e informacional de nuestra sociedad. No solo es el catedrático de Harvard quien usa ese modo dramático para calificar la situación del conocimiento en el marco digital contemporáneo, Smiers y Van Schjndel (2008) alertan igualmente sobre la batalla que se está librando en el campo de la creación y representación artísticas. Un campo de batalla de significados muy simbólico para las democracias. Una llamada de atención de notable gravedad por una circunstancia que justo en estos momentos se está produciendo. Hoy y ahora. Arte, cultura y conocimiento, tres ámbitos, cada cual más inclusivo del concepto anterior, y que en la actualidad viven una encrucijada de magnitud capital, tan dramática como interesante. Tres terrenos donde la educación artística y mediática van de la mano, y el educador y educadora, desde un punto de vista general, asume el reto de la intervención en este contexto como un trabajo oportuno y prácticamente obligatorio, para extraer del mismo las posibilidades educativas y culturales que el arte de internet desarrolla. La cultura como procomún supone valores que la educación, por definición, debe producir, proteger y desarrollar. Un enfoque de la cultura y la educación que implica ese trabajo crítico y de transformación, puesto que las circunstancias globalizadoras mercantiles han configurado una idea de conocimiento y cultura acotados de manera privativa y utilitarista; circunstancias provocadoras de aquella encrucijada capital —tan interesante como dramática— de la que se alertaba. Supone un ejercicio de compromiso pedagógico y social estudiar las posibilidades creativas y valores educativos que pueden extraerse de la acción artística cultural que se desarrolla en el contexto de Internet y la cual está asociada con planteamientos propios de la cultura libre: aquella que promueve el libre uso, modificación y distribución de la producción cultural.

En este sentido, la investigación desarrollada y de la que se presentan en estas líneas sus conclusiones, se sitúa en el contexto de la cultura libre desarrollada en la red, pero específicamente en las prácticas de creación artística digital. Este ejercicio de investigación pretende conocer los procesos artísticos visuales enmarcados en la cultura libre desarrollada en la red, los cuales mantienen características que implican una definición y estructura de los procesos, métodos y procedimientos para llevarlos a cabo; por otro lado, se han deducido de estas características cuáles serían sus valores educativos, para finalmente analizar en qué medida estos valores pudieran ser desarrollados en el marco de la práctica docente. Un estudio educativo —y biopolítico—, el cual a su vez redundaría en una protección de los comunes del conocimiento en el s.XXI.

## 2. Preguntas claves para el desarrollo de la investigación *Cultura libre digital, procomún y educación*

La pregunta de origen que daba pie al desarrollo de la investigación se formulaba de la siguiente manera: ¿se desarrollan en nuestros contextos educativos valores pedagógicos implícitos en la cultura libre digital?

Este interrogante, de hipotética respuesta afirmativa, se articula e implementa a través de las siguientes subpreguntas:

1. ¿Cómo se definen y se desarrollan las prácticas artísticas propias de Internet que están contextualizadas en la cultura libre?
2. ¿Cuáles son los valores educativos que lleva implícita la acción del arte de Internet enmarcada en la cultura libre?
3. ¿En qué medida estos valores pedagógicos se desarrollan en contextos educativos españoles?

### 3. Delimitación del campo de investigación y acción cultural

Con la formulación del concepto de Software Libre, Richard Stallman potenció una filosofía de trabajo que trascendía del mundo de la informática. Las libertades de uso y de estudio del código fuente, y de su distribución y transformación para la publicación de las mejoras, supuso un impacto en la manera de relacionarse dentro de la comunidad del conocimiento y la cultura. La cultura libre no es sino una concepción y perspectiva de la propia cultura que potencia las ideas de libertad de creación, re-creación, acceso y difusión artístico-culturales, aprovechando el contexto de interconexión que propicia Internet, en beneficio de la intercreatividad cultural, el progreso social y la comunidad. Esta visión se confronta a la perspectiva paradigmática de la industria cultural, la cual queda amparada por el marco legal hegemónico en el occidente sociocultural.

En nuestros días vivimos un debate entre dos enfoques culturales que se desprenden de interpretaciones de derechos universales —concretamente aquel recogido en el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948): “derecho a gozar de las artes y tomar parte libremente de la vida cultural y el derecho a la protección de los intereses del autor” (p.8)—. Por un lado, un modelo aferrado a un concepto privativo de cultura que presume de proteger los intereses de los autores; y por otro, un modelo que concibe la cultura como un proceso en el que estamos todos implicados y del que todas las personas podemos participar y acceder de una manera libre o al menos no tan restrictiva como la situación actual.

Ese proceso cultural define el contexto de los comunes del conocimiento. Elinor Ostrom y Charlotte Hess (2007; 2016) señalan que el estudio de los comunes del conocimiento mantiene poco recorrido: en el año 2007, que editaron y publicaron su prestigioso estudio compilatorio *Understanding Knowledge as a Commons, from theory to practice*<sup>30</sup>, tildaban de primera infancia la fase de exploración en la que se hallaba semejante campo temático de investigación. A mediados de los 90 surgió un nuevo empuje por el estudio y preocupación de los comunes a partir de la emergencia del *World Wide Web*, y desde entonces se empezó a desarrollar un interés por esos nuevos comunes del conocimiento que se ubicaban en la parcela digital: artistas, activistas y académicos centraron su mirada en esa fuente de conocimiento compartido, Internet. Ostrom y Hess subrayan cómo investigadores de la información comenzaron sus incursiones en nuevas áreas de comunidades virtuales y los bienes comunes, apuntando los trabajos de Rheingold (1993), Brin (1995), Hess (1995) y Kollok y Smith (1996); por otro lado, recogen las investigaciones de científicos que se vincularon a los dilemas de los comunes en la web: Huberman y Lukose (1997) y Gupta et al. (1997). E igualmente, también destacan la mayor ola de exploración de esos "nuevos comunes", la cual se desarrolló en el marco legal. Estos nuevos comunes desde su nacimiento como noción se vincularon asimismo y de manera definitoria al concepto de cercamiento y mercantilización. Los bienes comunes del conocimiento en la era tecnológica emergieron conceptualmente vinculados a su determinante coyuntura socioeconómica.

<sup>30</sup>Su traducción al castellano no se ha realizado hasta 2016: Hess, C. y Ostrom, E. (eds). Los bienes comunes del conocimiento. Madrid: Traficantes de sueños.

Este contexto enmarca nuestra investigación, definida por los procesos de creación artística desarrollados desde la cultura libre en la red, los valores educativos que estos mantienen implícitos y su grado de desarrollo en los contextos educativos.

En primer lugar, se ha estudiado el *qué* y el *cómo* se realizan estos procesos artísticos que definen a la cultura libre digital. Posteriormente, en segundo lugar, se analizan los valores educativos que se desprenden de la acción artística de esta índole. Y por último, analizar en qué medida tales valores se desarrollan realmente en los contextos educativos.

#### **4. Repercusiones y relevancia social del marco cultural**

En el apartado anterior se ha apuntado el debate actual que genera la visión de cultura libre en el conjunto global de la cultura. La polémica generada a través de propuestas nacionales como la Ley de Economía Sostenible en España, la que fue conocida popularmente como Sinde-Wert o proyectos legisladores internacionales (el proyecto norteamericano de Ley S.O.P.A.), cristaliza parte del debate entre posturas disímiles. Pero este debate lejos de suponer un diálogo que solo afecta y compete a élites y sus teóricos, representa una grave confrontación ética que influye (e influirá) en el devenir cultural de toda la ciudadanía.

Internet y sus posibilidades de interconexión ha supuesto un vuelco social para las relaciones culturales —incluyendo, claro está, las artísticas— y lo que está sometido en estos momentos a crisis en relación con la privatización o liberación de la cultura, es una discusión sobre cuestiones esenciales del progreso social. En la acción artística se mantiene como fin último de todas las obras que su uso esté orientado al dominio público, cuestión amparada por el derecho de diferentes constituciones nacionales como la nuestra (en su artículo 41), solo así se garantiza el avance cultural como se defiende desde la esfera de la cultura libre. No obstante, la colisión con los intereses (económicos) privativos de los derechos de autor era inevitable, esgrimiendo, por parte de aquellos valedores de las restricciones del copyright, que la cultura sucumbirá sin los incentivos que conlleva la protección de estos derechos. El posicionamiento y participación en las opciones de este debate es requerido a cada participante de la ciudadanía, es decir, a cada uno y cada una de nosotros y nosotras. De las diferentes posturas y actitudes dependerá la manera en que evoluciona la cultura. La acción artística nos rodea por doquier, pero no obstante, debido a su particularidad y a su carácter inédito para una gran masa social, el hecho de dirimir y definir las características, el cómo y a través de qué estrategias se propician los procesos artísticos en la red que provienen de la cultura libre, y sus posibles valores educativos, se hacen indispensables para adoptar un posicionamiento u otro.

Por otro lado, al margen de las interpretaciones personales que cada ciudadano o ciudadana pudiere inferir de las futuras conclusiones de una investigación de esta índole, el estudio de este tipo de acciones artísticas ofrecerá siempre una oportunidad clara para activar lazos sociales más fuertes entre la comunidad educativa y cultural: entender la cultura como un procomún es una reivindicación educativa que mantiene un proyección social de gran calado y un ejercicio de investigación como el que se propone así lo procura.

#### **5. Apuntes sobre el diseño metodológico y el desarrollo de características culturales para argumentos educativos**

Para dar respuesta a la pregunta de origen formulada como premisa del trabajo investigador ha sido necesario un recorrido hipertextual, complejo y plurimediativo. La respuesta ha sido articulada a partir del estudio en profundidad del fenómeno artístico en la red enmarcado en la cultura libre y sus relaciones educativas. En primer lugar, se ha desarrollado en un marco teórico que ha cimentado

el desarrollo de la investigación. Posteriormente, en ese mismo desarrollo investigativo se ha puesto en práctica estrategias tales como:

- La observación participante de una casuística artística *online*.
- El estudio de la evolución sociotecnológica que favorece el desarrollo de los comunes del conocimiento.
- El análisis de licencias libres/abiertas y libertades del software libre
- La realización de entrevistas en profundidad a un grupo de expertos:
  - Remedios Zafra, antropóloga y doctora en artes, especialista en cultura digital.
  - Juan Martín Prada, esteta y experto en prácticas artísticas en la red.
  - Pedro Jiménez, miembro fundador del colectivo de gestión cultural Zemos98.
  - Felipe G. Gil, igualmente, fundador de Zemos98.
  - Juan José Muñoz, profesor de Filosofía y primer director del Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía (IEDA).
  - Purificación Astorga, profesora de Geografía e Historia, primera vicedirectora del IEDA.
- Y finalmente, la implementación de cuestionarios orientados a profesorado y alumnado con la intención de valorar cómo devienen y suceden los valores educativos deducidos de las prácticas artísticas libres en la red.

El marco y fundamentos teóricos favorecen las bases filosóficas, estéticas y sociológicas de la cultura libre y sus relaciones esenciales con las ideas de autor, obra y espectador. El análisis pone de manifiesto la naturaleza social del arte desde un punto de vista histórico<sup>31</sup> (Sánchez, 1965; Wolff, 1997); una naturaleza que se califica por la producción cultural compartida entre agentes implicados y por el progreso cultural como un hecho necesariamente colectivo. Pero ha sido necesario contextualizar y estudiar el momento presente como paradigma cultural que, con sus lógicas económico-sociales, sus vinculaciones culturales modernas/posmodernas (Jameson, 1996) y sus lazos con la sociedad del espectáculo y la sociedad red, ponen en evidencia un sistema industrial que controla la producción cultural con unas pretensiones esencialmente mercantilistas bajo dinámicas propias de la racionalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013), las cuales se confrontan -por la naturaleza de sus intereses y de manera inevitable- con una perspectiva que pretende asumir la cultura como un bien de provecho común, sus relaciones tecnoculturales y su necesidad de protección y desarrollo. Dentro de este marco de fundamentos era oportuno profundizar en el campo de la cultura como una dimensión participante de los comunes del conocimiento. Una visión de la cultura más acorde con su naturaleza social, una visión de la cultura que comparte el arte de Internet enmarcado en la cultura libre.

Por otro lado, los ejercicios de observación participante y entrevistas proveen de manera sustancial la concreción de características del discurso estético que compete a la investigación. Estas fases se convierten en los mimbres culturales que han servido para confeccionar paulatinamente la respuesta a las pregunta ¿cómo se definen y se desarrollan las prácticas artísticas propias de Internet que están contextualizadas en la cultura libre? Pregunta relacionada directamente con el objetivo de investigación que se vinculaba a la definición de características esenciales de tales prácticas culturales.

La respuesta de la pregunta y la consecución de tal objetivo daba las pautas formales y conceptuales necesarias para abordar la deducción de valores educativos de tal entramado cultural. Las conclusiones del transcurso investigador arrojan un interesante y argumentado conjunto de características estéticas, las cuales pueden concretarse en:

<sup>31</sup>Estudio publicado en revista científica: Escaño, C. (2014). Artes, autoría y cultura libre. Análisis sobre el concepto de autoría: creación, producción y recepción artísticas. Ideas para un discurso estético sobre la cultura libre. ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación, N°. 6, pp.1-15.

- “No repetir del mundo”: la no-institucionalización del arte.
- Pensamiento crítico, habitar político y (h)ac(k)tivismo.
- Lógicas indefinidas (y consecuencias paradójicas).
- Visibilidad del código.
- Anonimato, amateurismo y convergencias creativas de prácticas artísticas y no artísticas.
- Colectividad, comunidad y recursividad.
- Lógicas (derivadas) de la apropiación.
- Sentido del humor.
- Implicación de licencias y software libres en el desarrollo de la cultura libre (nivel y tipo de relación).

Estas ideas reafirman la hipótesis que hacía alusión a una clasificación de características fundamentales de las prácticas del arte de Internet contextualizado en la cultura libre<sup>32</sup>.

Cabe señalar, después del estudio realizado, en relación con la implicación de licencias y software libres, que su relevancia en el proceso cultural libre no es determinante. Esta conclusión contradice ciertas opiniones tecnoculturales, y se justifica por el carácter de inclusividad que obligatoriamente mantiene una cultura abierta, la cual, para no contradecirse en su formulación —aislando a quienes no participen de ese uso de tales instrumentos— asume que el beneficio de la comunidad y la potenciación de los comunes del conocimiento son los fines y no precisamente el licenciamiento de la obra o el uso de un software determinado. Estos son medios que deben estar supeditados a la recursividad del colectivo y a la producción compartida y no a la inversa.

## 6. Deducción de valores educativos del arte de internet enmarcado en la cultura libre

Para llegar a respuestas que pudieran satisfacer el objetivo y pregunta de desarrollo de valores característicos y colectivos/personalidades de una educación vinculada a tal acción cultural libre, se implementó un ejercicio de entrevistas a los especialistas y el consecuente estudio analítico de fuentes secundarias. El conjunto de características educativas se ha visto recogido en los siguientes valores:

- Compromiso activo en la construcción del mundo.
- Conocimiento compartido e inteligencia colectiva / Interdependencia en la creación o intercreatividad.
- Acción y participación creativa: potenciación del EMIREC.
- Pensamiento crítico (creativo).
- Remezcla docente.
- Pasión educativa: emocionalidad, apertura y comunidad<sup>33</sup>.

Estos valores describen lo que podría denominarse un carácter *hacker* en la educación y su descripción puede servir como mapa educativo, o mejor expresado, como brújula para el terreno educacional, puesto que la brújula no define el territorio, sino que sirve para orientarnos, y esto es lo que procuran tales valores y características.

Siguiendo con la metáfora, la orografía de ese terreno (semiexplorado o inexplorado en términos institucionales) está compuesto por sus colaboradores y representantes, agentes participantes que son ejemplos activos de otro tipo de educación (posible). Un conjunto de tales representantes ha

<sup>32</sup>Estudio publicado en revista científica: Escaño, C. (2015). Relaciones del Arte de Internet con la Cultura Libre. Educación artística: revista de investigación (EARI). Nº. 6, pp. 68-83.

<sup>33</sup>Estudio publicado en revista científica: Escaño, C. (2015). Por una Educación Hacker: Valores Educativos del Arte de Internet enmarcado en la Cultura Libre. Invisibilidades. Revista Ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes. 8, pp.21-35.



sido recogido como grupo referencial en el ejercicio de investigación y algunos de los cuales, como los miembros de Zemos98 o el IEDA, fueron colaboradores en este proceso investigador.

## 7. Desarrollo de valores educativos asociados a las artes y cultura libre

Después de una profundización conceptual en el contexto de los bienes comunes se ha procurado un instrumento de investigación —encuestas/formularios para profesorado y alumnado— ajustado al objeto de estudio. Se subraya que no existe un vínculo causal entre los valores pedagógicos asociados a la acción estética libre digital y su implementación en contextos educativos, sin embargo, sí es posible establecer un nexo que delate que tales valores educativos se facilitan si se potencia la producción del discurso estético propio de la cultura libre digital. Se trata de tomar consciencia de las posibilidades que mantiene un discurso estético como el que abanderara la cultura libre digital y potenciarlo para favorecer y facilitar los valores pedagógicos asociados que mantiene.

A partir del conocimiento de los valores educativos extraídos de la cultura libre digital y su repercusión procomunal, la implementación de los formularios<sup>34</sup> ha resultado muy fructífera e interesante, destacando las siguientes conclusiones:

<sup>34</sup>Formularios desarrollados, validados por expertos y centrados en una muestra de 150 docentes (desde profesorado de Educación Infantil hasta universitario) y 135 estudiantes de enseñanza superior, circunscritos ambos en contextos españoles.

Diseño de cuestionarios: Cuestionario orientado al profesorado: 49 cuestiones obligatorias. Cuestionario orientado al alumnado: 52 cuestiones obligatorias. En ambas encuestas predominan dos modelos de preguntas/ítems:

- Ante un cuestionario que pretende dilucidar opinión y medida de actitudes y conocimiento de un fenómeno, se articulan un conjunto numeroso de cuestiones vinculadas directamente a la escala Lickert, que se responden atendiendo al nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración o idea, pudiendo dar respuesta en función de las siguientes opciones: 1) Totalmente en desacuerdo - 2) En desacuerdo - 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo - 4) De acuerdo - 5) Totalmente de acuerdo.
- Aquellas inspiradas igualmente en la escala Lickert, que se responden atendiendo a la escala de 1 a 5 en la que 1 será el nivel con el valor más bajo, traduciéndose en "Para nada", y el valor 5 que se entiende como el valor más alto: "Mucho".

Criterios para la muestra. Con tales instrumentos se pretende contribuir a deducir en qué medida se desarrollan y se han desarrollado valores pedagógicos de la cultura libre en contextos educativos españoles desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. Tales valores fueron deducidos principalmente a partir de entrevistas realizadas a expertos en la materia. Ambas muestras quedarán limitadas por:

- Aquella orientada al profesorado en activo de todo el arco educativo en contextos españoles: desde Educación Infantil hasta Educación Universitaria, así como ámbitos no formales, de esta manera se hará visible el pensamiento de los docentes en torno a cómo creen que se articulan los valores objeto de estudio en sus contextos educativos.
- Muestra orientada al estudiantado de estudios superiores en contextos españoles. Tal nivel de estudios es un criterio discriminatorio puesto que a este estudiantado se les puede trasladar preguntas similares, con su mismo nivel de complejidad, que también han sido trasladadas al profesorado en el cuestionario parejo.

Validación de cuestionarios y validez y fiabilidad de la escala.

- Validación por expertos. Las directrices y recomendaciones seguidas para la selección del número de expertos se vinculan a los estudios Delgado Rico, Carretero Dios y Willibald Ruch (2012), y se apoyan en la literatura científica desarrollada por Crocker, Llabre y Miller (1988) y Lynn (1986), los cuales señalan la conveniencia de elegir al menos tres jueces expertos como comité de especialistas que validen los ítems expuestos. En nuestro caso los tres especialistas seleccionados mantienen gradación académica investigadora pertinente y una muy estrecha afinidad temática.
- Validez y fiabilidad de la escala. Para el estudio de validez y fiabilidad de la escala en ambos cuestionarios se realiza un análisis categórico de componentes principales y se obtiene un coeficiente alfa de Cronbach idóneo y muy adecuado (0.834 y 0.869). El tratamiento analítico de datos se lleva a cabo a través del software SPSS Statistics v.23 y a través del mismo visualizamos el coeficiente de Cronbach, el cual permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida.

### 7.1. Compromiso activo en la construcción del mundo

A tenor de los resultados, la enseñanza bancaria es negada por el profesorado y alumnado encuestados de una manera clara. Ambos agentes educativos implicados están de acuerdo en este planteamiento y sus gráficas dibujan un rechazo claro de la idea transmisiva de conocimiento, alejada de una idea bancaria de la educación. Una concepción que está a favor de la implementación democrática del conocimiento, unida a una indiscutible idea de la educación como instrumento de cambio y transformación de nuestra realidad, alejada de una percepción educativa técnica y acomodada.

### 7.2. Conocimiento compartido e inteligencia colectiva | Interdependencia en la creación o intercreatividad

La "Intercreatividad" es entendida como una manera de enfocar el trabajo creativo, la cual no solo funciona en colectivo, sino que depende necesariamente de lo colectivo para poder (co)existir y desarrollarse. La intercreatividad puede potenciarse o, por el contrario, no favorecerse a través de la educación. En este punto se advierte una diferencia clara de percepción entre profesorado y alumnado a partir las respuestas recabadas. El profesorado expone de una forma clara que cree que desarrolla bastante y mucho aquellas prácticas que fomentan el trabajo en grupo, el conocimiento compartido, la intercreación e la inteligencia colectiva, aunque el alumnado no percibe estas acciones del mismo modo. Su tendencia es a valorarlo de una manera más fría, atemperando la percepción, orientando la respuesta hacia una neutra y suficiente puesta en marcha de tales dinámicas. Sin embargo, coinciden cuando se les cuestiona sobre hasta qué punto se cree que la creatividad personal depende de la creatividad de todos (en ambos casos han respondido de manera más neutral y no posicionada claramente con una tendencia hacia algunos de los extremos de la escala). Es significativo la posible contradicción: para el profesorado la intercreatividad es un valor a potenciar de manera clara, pero no asume del mismo modo la creatividad como una capacidad basada en la interrelación e interdependencia.

### 7.3. Acción y participación creativa: potenciación del EMIREC

Ante el cuestionamiento sobre la dinámicas de investigación, creación, autoevaluación, coevaluación y aprendizaje por descubrimiento, el profesorado no duda y responde con un porcentaje que mayoritariamente se sitúa en la mucha o bastante frecuencia en la promoción de tales estrategias pedagógicas. No obstante, el estudiantado, orienta su respuesta de un modo más moderado, y su gráfica de respuesta se sitúa en posiciones más críticas hacia el profesorado. Sobre prácticas autoevaluativas y coevaluativas las respuestas difieren: el profesorado se muestra más neutro en su respuesta y el conjunto del alumnado tiende hacia el extremo más negativo. Por otro lado, la percepción desigual queda reforzada por la diferencia que se plantea cuando el profesorado rechaza de pleno el uso del libro de texto como guía de su práctica docente y, sin embargo, el alumnado mantiene una respuesta más abierta, entendiendo que el uso de este instrumento está más generalizado que lo que expone el conjunto del profesorado.

### 7.4. Pensamiento crítico (creativo)

El pensamiento crítico y creativo ha sido atendido en nuestros cuestionarios desde una perspectiva plural y su respuesta ha sido diversa y disímil según los contextos pronunciados:

El profesorado y alumnado coinciden en la gran importancia que el pensamiento crítico y creativo tienen para la docencia, pero discrepan en si son promocionadas de manera efectiva por las y los docentes. Por otro lado, el profesorado apuesta por una indiscutible potenciación del pensamiento



crítico y creativo, mientras que el alumnado no lo percibe así, haciendo hincapié de un modo más evidente en la falta de impulso y desarrollo del pensamiento creativo por parte del profesorado.

Finalmente, para ambos sectores de la comunidad educativa, la filosofía y las artes están consideradas como las que más potencia el pensamiento crítico y creativo, y las que menos: matemáticas, educación física y se suma a la terna, los idiomas. Es interesante observar cómo dos de las áreas más maltratadas por el nuevo marco legal educativo español, las artes y la filosofía, sean los saberes más ponderados y tenidos en consideración para la potenciación de tales capacidades esenciales en la educación. Algo relevante que nos llama a la reflexión sobre por qué ciertos grupos parlamentarios son reacios a un consenso legislativo que emane de la comunidad educativa.

#### 7.5. Remezcla docente

En este bloque se presta atención a una redefinición de la actitud docente según los principios educativos hacker. Una actitud que se asemeja a la labor de un DJ y su ejercicio de remezcla, donde se combinan tareas que se alejan de los patrones de consecución de un aprendizaje instrumental, siendo abiertos a la remezcla de ideas, a la vinculación a la tecnología no desde una perspectiva instrumental, sino reflexiva y libre, y al aprendizaje basado en la práctica y en el dejar hacer; todo orientado a un modo de desarrollar el conocimiento tejido desde el común y por el procomún.

Así, es significativo que las tareas mejor ponderadas por parte del profesorado y alumnado son coincidentes: entre ellas fomentar el pensamiento crítico, investigar, formarse como docente de manera permanente, potenciar la creatividad y la solidaridad, y transformar la sociedad. Y las que menos deben ser frecuentadas por parte de un docente son igualmente destacables: seguir las pautas del libro de texto, disciplinar al alumnado o preparar al alumnado para la competitividad.

Por otro lado, en relación con la tecnología, profesorado y alumnado difieren en cómo se percibe el uso que procuran de la tecnología en las tareas docentes: mientras que el profesorado apuesta por la reflexión tecnológica y la comprensión y uso del software libre, antes que el aprendizaje técnico del software, el alumnado percibe de forma clara que ese tanto por ciento se reduce a un segmento anecdótico, prevaleciendo para ellos que el profesorado solo usa las tecnologías de un modo básico e indispensable para su docencia, sin profundizar demasiado.

Finalmente, el profesorado apuesta por la potenciación de prácticas apoyadas en la idea del aprender haciendo, pero el alumnado no percibe tal apuesta, recibéndola con más frialdad. En esta línea, el profesorado parece entenderse a sí mismo con un rol tan necesariamente intervencionista como lo hace igualmente el alumnado, el cual acentúa un poco más esa curva hacia el desacuerdo.

#### 7.6. Pasión educativa: emocionalidad, apertura y comunidad

Una relación apasionada con la profesión, esa es la clave de la ética hacker. A partir de esa clave se puede comprender mejor un modo de ejercer la docencia alejada de parámetros propios de la racionalidad neoliberal que acompaña a la institución de nuestros contextos político-educativos. Esa es la clave para comprender dinámicas de cooperación, apertura y vinculación estrecha con la comunidad en la educación.

Tanto profesorado como alumnado coinciden en que no existe un programa pedagógico grupal desde un punto de vista institucional, es decir, más global. La comunidad educativa se inclina por denunciar esta situación que afecta a la coherencia final de los resultados docentes. Por otro lado, de las cuestiones relacionadas con los vínculos e intereses de la comunidad y relaciones educosociales con el contexto, nos encontramos que ante las preguntas sobre si el profesorado plantea actividades que tengan que ver con la vida social y cultural del alumnado y su grado de conocimiento de las

problemáticas del estudiantado, las repuestas se polarizan: el profesorado contesta de modo positivo, menguando considerablemente la curva por la respuesta negativa, y el alumnado no siente en absoluto esa supuesta cercanía por parte del profesorado, ni su preocupación por sus intereses y comunidad.

Finalmente, ante preguntas tan importantes que cuestionan el grado de pasión, implicación y amor del docente con y por su trabajo (esencial para entender los valores hackers de la educación) el profesorado lo tiene claro: una gran mayoría se siente muy apasionado y amante de su trabajo... pero, el alumnado responde con más desafecto a tal percepción. ¿Qué sucede para que el alumnado no perciba el apasionamiento y amor del docente por su labor? Este interrogante debe hacernos reflexionar a cada miembro de la comunidad educativa. En primer lugar, debería provocar reflexión en el conjunto del profesorado, principal responsable institucional de la práctica docente, el cual debe dar respuesta sincera y solución con su formación, actitud e implicación. Pero también, el alumnado debe participar de esta reflexión, sobre todo, el estudiantado que es futuro docente, y cuestionarse qué sucede en su formación para que haya este desajuste en el seno de su comunidad. Su implicación será determinante para aportar una solución que repercuta de manera sistémica en un cambio pedagógico de su profesorado.

## **8. A modo de conclusión (abierto): propuestas para una educación hacker**

El diccionario del argot hacker, el “jargon file”, compilado de forma colectiva en la red, define a los hackers como personas que se dedican a “programar de forma entusiasta” y creen que “poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible” (Himanen, 2002: 5).

Así recoge Pekka Himanen el sentido del término hacker en su libro “Ética Hacker y el espíritu de la era de la Información”. El autor, apoyándose de nuevo en el *jargon file*, se hace eco asimismo de la idea de hacker como algo que trasciende de la esfera meramente informática; es decir, entender al hacker como un entusiasta o un experto de cualquier tipo: el término en cuestión designa una relación siempre apasionada con un trabajo o profesión (Himanen, 2002). Esta definición hace posible pensar que puedan existir no sólo hackers en el ámbito de la computación, sino hackers periodistas, hackers arquitectos, hackers artistas, etc..., o hackers docentes.

Si existe una ética hacker, puede existir una educación hacker. ‘Pasión por la educación’ sería su mejor definición. No obstante, podemos deducir diferentes características definitorias del término. Características que han sido esgrimidas a lo largo de esta investigación. Características apoyadas en la libertad de acción educativa, en la crítica y la permanente colaboración e intercreatividad. La educación hacker implica, propone y es, en definitiva, un proceso con más preguntas que respuestas.

### **8.1. Más preguntas que respuestas: posibles vías de acción investigativa**

Una investigación, por naturaleza, propone una apertura de líneas investigativas más que clausurarlas, y en este sentido se provoca la reflexión sobre cuáles son las preguntas que han surgido a lo largo del proceso de reflexión inherente en esta investigación. Un conjunto de interrogantes dan respuesta a esa pregunta: ¿no debería la educación hacker ser la práctica educativa de cualquier profesor y profesora? ¿Cuáles son los argumentos y razones que lo impiden? ¿Hasta qué punto permitirá el paradigma cultural imperante una revolución hacker de la cultura y la educación? ¿Para lograr un cambio de paradigma cultural que procure una revolución educativa no debemos en primer lugar lograr la revolución educativa para lograr el cambio cultural? Si la

educación y la cultura participan de los comunes del conocimiento, y los comunes del conocimiento los conformamos entre todas las personas que integramos el conjunto global de la sociedad, ¿no tendríamos la responsabilidad todos y todas de participar en ese cambio cultural paradigmático? ¿Y qué papel debe representar la educación universitaria en ese cambio de paradigma? ¿Qué papel debe representar primeros y ciclos medios educativos en ese cambio de paradigma? ¿Qué grado de alfabetización digital y crítica es necesaria para que se desarrolle entre el profesorado una educación de este tipo? ¿De qué manera se podría llevar a cabo la alfabetización necesaria del profesorado para optimizar una educación hacker? ¿Qué posibilidades tiene una educación hacker de formar parte del currículum educativo de un país? ¿Cómo podría proteger y desarrollar mejor el procomún cultural desde los contextos educativos? ¿Cómo podría llevarse a cabo un currículum hacker en la educación que favorezca los comunes del conocimiento? ¿Es una contradicción hablar de currículum educativo hacker? ¿Cómo docentes (y estudiantes) podríamos apasionarnos más intensamente por la práctica docente? Además de las existentes, ¿qué propuestas pueden desarrollarse como educación hacker que fomenten el procomún cultural?

8.2. ¿Qué propuestas pueden desarrollarse como educación hacker que fomenten el procomún cultural?

Existen muchas posibilidades de propuestas investigadoras, al menos tantas como interrogantes formulados (que no son suficientes los aquí recogidos). Pero por emergencia y necesidad, cada vez se hace más perentorio un estudio pormenorizado de cómo la educación mediática y artística favorecen los entornos más necesitados de potenciación comunal del conocimiento, es decir, aquellos espacios necesitados de inclusión social.

Es cierto que la universidad, los estudios superiores y la enseñanza formal en sus diferentes grados medios y primarios, mantienen unas estructuras que, aunque deficitaria en ocasiones, precarias en otras, siempre están dentro de un sistema atendido por el estado y una amplia red de centros públicos que lo sostiene. Es cierto, igualmente, que las dinámicas políticas pueden dismantelar (y de hecho, se procura desde la gubernamentalidad neoliberal) la estructura pública estatal que soporta la educación presente y futura de la ciudadanía. Pero en este contexto de preocupación quien siempre necesita más atención y urgencias son los sectores fuera de este sistema: contextos necesitados de inclusión social. Siempre las personas que permanecen en un régimen de exclusión o de riesgo de exclusión social, son aquellas más necesitadas de dinámicas y estrategias educativas que las hagan partícipes del gran acervo cultural procomunal que nos representa, nos enriquece y nos conforma como seres humanos en colectividad ecosocial.

Una propuesta clara iría en esa línea que aúna las dimensiones de la educación, la cultura, el procomún y los contextos necesitados de tales dimensiones. Un humilde ejemplo que argumenta y corrobora esta línea propositiva de trabajo se encuentra en el sentido y dinámicas del proyecto de cooperación iniciadas entre la Universidad de Sevilla y la Fundación Vicente Ferrer, donde estrategias educativas artísticas y cooperación educativa se encuentran en el proceso de desarrollo del procomún cultural: toda la información sobre el proyecto de cooperación denominado "Educación Artística y Desarrollo Humano", puede encontrarse en el enlace <https://communiars.wordpress.com/>

## 9. Referencias

- Benkler, Y. (2015). *La riqueza de las redes*. Barcelona, España: Icaria.
- Brin, D. (1995). The Internet as a Commons. *Information Technology and Libraries*, 14 (4), 240-242.
- Crocker, L., Llabre, M., and Miller, M.D. (1988). The Generalizability of Content Validity Ratings. *Journal of Educational Measurement*, 25, 287-299.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Recuperado de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. y Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: an applied perspective. *International Journal of Clinical and health Psychology*, 12 (3), 449-460.
- Hess, C. y Ostrom, E. (Eds.) (2007). *Undersatnding Knowledge as a Commons*. Cambridge, EE.UU.: The MIT Press.
- Hess, C. (Mayo de 1995). The Virtual CPR: The Internet as a Local and Global Common Pool Resource. En E. Bergey y A. Sandberg (Co-presidentes). *Reinventing the Commons. Fifth Annual Conference of International Association for Study of Common Property*. International Association for Study of Common Property. Noruega.
- Hess, C. y Ostrom, E. (Eds.) (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Kollock, P. y Smith, M. (1996). Managing the Virtual Commons: Cooperation and Conflict in Computer Communities. En S. Herring (Ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 109-128). Amsterdam, Holanda: John Benjamin.
- Himanen, P. (2002). *Ética Hacker y el espíritu de la era de la información*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>
- Huberman, B. y Lukose, R.M. (1997). Social Dilemmas and Internet Congestion. *Science*. 277 (5325), 535-537.
- Gupta, Alok, Jukic, B., Parameswaram, M., Stahl, D.O., y Whinston, A.B.(1997). Streamlining the Digital Economy: How to Avert a Tragedy of the Commons. *IEEE Internet Computing*, 1 (6), 38-46.
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la Postmodernidad*. Valladolid, España: Trotta.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Lynn M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electric Frontier*. Nueva York, EE.UU.: Addison-Wesley.
- Sánchez, A. (1965): *Las ideas estéticas de Marx (Ensayos de estética marxista)*. México D.F., México: Ediciones Era.
- Smiers, J y Van Schijndel, M. (2008). *Imagine... No copyright*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wolff, J. (1997). *La producción social del arte*. Madrid, España: Ediciones Itsmo.