

## Cultura participativa y producción de los saberes: Reflexiones sobre los usos pedagógicos de wikipedia

*Inés Dussel<sup>1</sup>*

Como archivo monumental de la cultura o como ejemplo de trabajo colaborativo, Wikipedia ofrece cuestiones muy productivas para llevar al aula y reflexionar sobre las formas en que producimos y evaluamos el saber en la actualidad. El artículo propone, además, actividades para trabajar en clase a propósito de estos mismos temas.

Hay una frase del filósofo Michel Foucault que resulta útil recordar cuando se habla de los cambios que estamos viviendo. En una entrevista de 1978 dijo: “[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno [...] es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización, el retorno de la juventud, etc. [...] Uno debería probablemente encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el tiempo-uno, momento básico, revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? [...] uno podría decir que es la tarea de la filosofía explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente mientras decimos que este es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro.” (Foucault, 1996:359).

Esta noción de que hoy “es un día como cualquier otro, o mejor aún, como ningún otro”, parece especialmente atinada cuando lo que se quiere pensar son las nuevas tecnologías. Es mucha la retórica que proclama el comienzo de una nueva era, que plantea que hoy es el punto cero de una nueva sociedad y que vivimos una transformación como nunca se ha vivido en la historia. Al mismo tiempo, también está la tentación de decir que son modificaciones de superficie pero no de forma; en suma, que no hay nada nuevo bajo el sol.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Investigadora de FLACSO/Argentina y Directora Educativa de Sangari Argentina.

Quizás el problema más acuciante para quienes tratamos de entender las transformaciones que están ocurriendo en estos tiempos es darles una justa dimensión, sin menospreciarlas pero sin dramatizarlas en exceso. La antropóloga Mimi Ito, que estudia las formas de aprendizaje en la cultura digital, señala que “la historia muestra los problemas de subestimar el poder de las instituciones existentes y de sobreestimar la influencia de una nueva tecnología” (Ito, 2009:189). Cada nuevo medio se inscribe en un conjunto de relaciones sociales, en una ecología de medios que va determinando sus usos y los sentidos que se construyen en torno a ellos. Así, hay que subrayar que la novedad no es nunca completa: siempre incluye alguna negociación con lo existente.

¿Por qué plantear estas cuestiones cuando se trata de pensar los usos pedagógicos de Wikipedia? Las escuelas han tenido, por lo general, respuestas dicotómicas frente a la irrupción de las nuevas tecnologías: celebrarlas o, las más de las veces, ponerlas bajo un manto de sospecha y desconfianza. Un sociólogo inglés, John Hartley, destaca que “mayoritariamente, los sistemas educativos han respondido a la era digital prohibiendo el acceso escolar a entornos digitales como YouTube, y establecieron ‘cercas’ o muros bajo estricto control docente. De esto, los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino ‘protegerlos’ del contenido inapropiado y de predadores virtuales”. (Hartley, 2009:130) En algunas instituciones, además de restringir el chat o bloquear el acceso a YouTube o Facebook, se ha prohibido usar o citar a Wikipedia por considerar que tiene contenido erróneo y que no es confiable como base de información. La fundamentación de esta prohibición es que Wikipedia confunde a los alumnos sobre las fuentes de conocimiento y puede engañarlos respecto de la confiabilidad de esa información. También preocupa que la acción de los alumnos se restrinja a cortar y pegar definiciones de Wikipedia que, se dice, simplifican los contenidos.

Habría que preguntarse si las acciones de prohibir o bloquear estos sitios tienen algún tipo de impacto o resultan productivas para ayudar a nuestros alumnos a negociar mejor con las transformaciones de esta época. La respuesta que tengo, hasta el momento, es que esta posición tiene un impacto negativo, ya que condena a la escuela a la irrelevancia, si no actual, en el futuro mediato. No interactuar con estas nuevas plataformas no ayuda en nada a que nuestros alumnos aprendan otros usos y posibilidades de esas tecnologías, sino más bien los confirman en los usos que ya hacen.

Si nos ponemos de acuerdo, como creo que es conveniente, en que hay que traer a la escuela estos debates y problemas de las nuevas formas de conocimiento, la pregunta que sigue es si podemos hacerlo de manera que éstas no repliquen los usos actuales, sobre todo en algunos aspectos más problemáticos. En otras palabras, me pregunto si la escuela puede enriquecer estas nuevas formas de conocimiento, desafiándolas y orientándolas en direcciones distintas de las que marcan los usos más pobres o las pautas generalmente estandarizadas que proponen las industrias culturales.

En este ensayo, quisiera proponer algunas líneas de reflexión y de trabajo pedagógico para intentar responder positivamente a esta pregunta. Quisiera subrayar el carácter tentativo y preliminar de las respuestas que podemos ir esbozando, no solo por el carácter provisorio de todo conocimiento, sino también porque estamos en un momento “como ningún otro”, cuyos bordes y direcciones están aún abiertos. Así lo destacan los historiadores de la tecnología que comparan nuestra época con otros momentos de gran salto tecnológico como la aparición del ferrocarril, del teléfono o de la televisión. Ellos dicen que los cambios tecnológicos pasan siempre por un período de inestabilidad o, en términos más precisos en la historia de la tecnología, por “una ventana de flexibilidad interpretativa”, y señalan que cada vez que se incorpora una nueva tecnología, “hay un período de flexibilidad en la que distintos actores sociales se movilizan para construir el nuevo sentido de un artefacto tecnológico” (Ito et al., 2010:25). Con el tiempo, esa indefinición se estabiliza y se convierte en un nuevo sentido común. Ese es el tiempo que estamos viviendo hoy, en el que los nuevos pasos dependen, en gran medida, de las decisiones y debates que encaremos actualmente. La escuela, y los educadores en particular, pueden jugar un papel al estabilizar otros sentidos que los que parecen imponerse como más usuales y comunes, y cuyas consecuencias nos preocupan cuando los vemos en las aulas.

Paso, entonces, a proponer dos grandes líneas de reflexión y trabajo en el aula sobre Wikipedia que me parecen promisorias e interesantes, con ese carácter tentativo que creo razonable mantener en este momento.

**1)** El primer punto para un trabajo pedagógico que ayude a entender y posicionarse en esta nueva etapa de la cultura es, a mi modo de ver, entender que **internet o Wikipedia son enormes archivos de la cultura, pero que no son solamente gigantescas enciclopedias o bibliotecas**

**en línea.** Un primer punto es comprender qué significa el archivo de la cultura que está organizándose en la cultura digital. Internet hoy contiene muchísimos elementos –casi podría decirse que parece inagotable–, lo que la convierte en un acervo cultural sin parangón en la historia humana. Podemos encontrar en internet referencias a *prácticamente* todos los eventos que nos imaginemos, ampliar lo que sabemos de *casi* cualquier dominio del conocimiento o de la cultura y buscar el último episodio de nuestro programa favorito de TV o bien un corto de un cineasta de culto inhallable en videotecas (el “casi” o el “prácticamente” no son elementos desechables: es importante recordar que sigue habiendo exclusiones, como en todo sistema o colección de saberes). Ángel Quintana, un historiador español del cine, señalaba recientemente que creía que había que reescribir la historia del cine ahora que estaban disponibles las cinetecas de todo el mundo en internet: hasta hace poco, esta historia solo se había escrito desde los materiales que se conseguían en París, Londres o Nueva York, pero no se habían integrado los desarrollos tempranos en Asia, África o América Latina. La ampliación de ese acervo compartido, y el hecho de que esté disponible para cualquier usuario, son aspectos muy democráticos de las nuevas tecnologías digitales.

Esta noción de un archivo fenomenal de la cultura, que además puede combinar textos, sonidos e imágenes (en el caso de estas últimas solo tenemos las que han podido registrarse mecánicamente en el último siglo y medio o dos siglos), es algo inédito en la historia humana, y algo que debería celebrarse y comprenderse en la escuela y fuera de ella. Nuestros alumnos, nacidos en una época donde esta información ya está disponible, ignoran en muchos casos que hay una transformación muy importante en curso, y que la cuestión del archivo es una de las más desafiantes para abordar en nuestra época. Creen que antes de internet ninguna búsqueda era posible, les cuesta entender que había otros parámetros, otras limitaciones y también otras posibilidades cuando no existían las computadoras ni la Web. También, muchas veces, creen que “si algo no está en internet, no existe”. Por eso, enseñarles sobre las limitaciones y exclusiones de cualquier archivo o colección de saberes es importante para mantener una visión crítica y sopesada de estas nuevas colecciones.

Cuando nos referimos a “colecciones de saberes”, queremos remarcar que hay un cierto orden. Es importante entender que, en ese enorme flujo de saberes, también se constituyen colecciones. Es famosa la cita de Borges que habla de una “cierta enciclopedia china” que clasifica a los animales en estas categorías: “a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c)

amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas". (Borges, 1960:142) Esta taxonomía extraña, muy distinta a como estamos acostumbrados a clasificar a los animales, es sin embargo un orden posible, aunque difícil de pensar.

Hay quienes dicen que en la era digital el saber está desorganizado y deslocalizado, y podríamos decir que quizás se asemeje a estos criterios al parecer desopilantes de la supuesta enciclopedia china de Borges. Veremos en el próximo apartado que hay una característica de la cultura actual, centrada en la producción de los usuarios, de cada uno de nosotros, que la vuelve desorganizada. Por ejemplo, en la plataforma Flickr para compartir imágenes, uno puede titular o "etiquetar" (es el nombre apropiado en Flickr) a su foto de vacaciones con el nombre que se le ocurra: el del lugar, el de los participantes, el del sentimiento que evocó, con un nombre genérico como "vacación", entre muchísimas otras posibilidades. Esa etiqueta que le ponemos a la foto, aparentemente inocente, permite sin embargo a cualquier usuario de Flickr unir nuestra foto a otras similares que tienen la misma etiqueta. Por ejemplo, si busco "alegría", seguramente encuentre fotos muy distintas que arman una colección probablemente incomprensible de imágenes, aunque muy sugerente para pensar qué imágenes son asociadas por un gran número de gente a esa palabra, título o etiqueta. Lo que queremos subrayar es que, en estas plataformas, esa colección de saberes, textos, imágenes, música, no sigue necesariamente pautas de organización previsibles y encapsuladas.

Por eso, el saber hoy está menos atado a series fijas y circula más libremente en colecciones que van armando los usuarios, sean eruditos o legos. Pero vale la pena tratar de preguntarse cómo analizar esos nuevos órdenes de saberes, y tratar de producir algún sentido en torno a ellos, como el comentario de Borges que busca dar alguna configuración a una clasificación sorprendente. Creemos que dimensionar y ayudar a entender la lógica de organización de este nuevo archivo es una tarea que debería asumir la escuela, que está interesada en la construcción de una cultura común y en promover una reflexión sobre qué es eso que llamamos cultura, cómo y quién la define, y qué la compone. Wikipedia puede ser una excelente herramienta para entrar en estas discusiones y para que los alumnos se formen un criterio propio al respecto.

### Le sugerimos algunas actividades para realizar con sus alumnos:

a) Pídeles que comparen la magnitud de la Wikipedia con alguna otra enciclopedia, en papel o en línea. Por ejemplo, puede tomar la *Enciclopedia Británica* y comparar sus 65.000 artículos con los 634.000 que actualmente tiene la Wikipedia en español, o los 3.384.000 que tiene en su versión en inglés (los números se actualizan permanentemente así que pueden variar en el momento en que organice la actividad). Proponga que comparen ciertas entradas. El ejemplo que suele usarse es el de la muñeca Barbie: mientras en la *Enciclopedia Británica* encontrará una definición muy descriptiva y acotada, en la Wikipedia encontrará cientos de artículos que despliegan problemáticas distintas (Barbie y género, Barbie y capitalismo, Barbie y juguetes, entre muchos otros). Proponga una discusión sobre el “archivo cultural” que ambas enciclopedias están construyendo sobre lo que queda asentado como cultura común y referencia compartida.

b) Solicíteles que analicen el uso de imágenes en Wikipedia y en la enciclopedia tradicional, en papel o en línea. ¿Qué lugar ocupa la imagen en uno y otro tipo de texto? Wikipedia sigue teniendo más texto que imagen, al menos todavía (pueden buscar contar la cantidad de palabras y de imágenes disponibles sobre ciertos temas). Discuta por qué sucede eso, y la necesidad de dotar de sentido y de contexto a las imágenes.

c) Proponga que investiguen si hay alguna entrada de Wikipedia que contenga sonido. (La respuesta es sí, hay varias, sobre todo en los links inferiores de biografías que remiten a audiovisuales. Quizás la más importante es parte de un wikiproyecto: Wikipedia grabada. Por ahora incluye grabaciones de las entradas disponibles pero hay proyectos de expandirla a poemas, o asociarla a los Wikcionarios –diccionarios wiki–, para enseñar pronunciación). Puede explorar estas funciones en clase, y proponer otras que incluyan canciones y efectos de sonido que ayuden a contextualizar la información.

d) La Wikipedia parece infinita, pero no lo es (en todo caso, se considera siempre en estado de revisión y mejora). Desafíe a sus estudiantes a encontrar contenidos que no estén presentes en Wikipedia. Una vez que los hayan identificado, lístelos y proponga una reflexión sobre esas ausencias. Seguramente señalarán eventos actuales, o bien referencias locales. Promueva una discusión sobre si esas ausencias deben ser reparadas por la creación de nuevas entradas (en

cuyo caso se puede plantear producirlas como una tarea de la clase) o bien se trata de referencias muy transitorias, que podrían ser prescindentes para una cultura común, que se supone tiene horizontes más amplios que los inmediatos.

Para esa discusión resulta útil la cuestión que planteó el mexicano Carlos Monsiváis sobre la cultura pública contemporánea en su libro *Las alusiones perdidas*(2007). Monsiváis se pregunta: “¿En qué momento y por qué motivo la lectura y la cultura definidas clásicamente (artes, música, teatro, cine de calidad) pasan a ser algo que se envía a las regiones del tiempo libre, mientras que los medios y la industria del entretenimiento son para demasiados ‘la realidad’? Y un gran interrogante: ¿cuándo se pierde, en definitiva, la causa de las humanidades como formación central?” (Monsiváis, 2007:57). Y responde: “Al humanismo se lo expulsa en definitiva del curriculum educativo en la década de 1970, al encargársele a la iconosfera (el imperio de las imágenes) la formación de las nuevas generaciones. No se le ve sentido a la brillantez verbal, y cada vez son menos los capaces de sentirla y admirarla. [...] Y el sitio antes central de la literatura lo ocupan las imágenes, al grado de que el ‘tiempo libre’ de la sociedad viene a ser lo que resta luego de ver partidos de fútbol, telenovelas, *reality shows*, series televisivas, películas, lo que, además, ya no es ‘tiempo libre’ sino ‘obligación urbana.’” (ídem, pp. 59-60). Desde la cultura letrada, Monsiváis discute el escaso valor de las referencias culturales que provienen sobre todo de las celebridades televisivas.

Al mismo tiempo, este argumento puede retrucarse desde las exclusiones que han fundado una cierta idea de lo “culto” o lo “intelectual”. George Steiner, otro estudioso de la cultura, señala que las críticas a la cultura letrada pueden leerse como una especie de “grito de guerra” del “contraataque contra los privilegios de los letrados”, porque de esos privilegios “se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos...” (Steiner & Ladjali, 2005:106). Hay un componente político democrático en la crítica a la cultura “alta” y en la reivindicación de la cultura popular, aunque esta hoy esté formada por la televisión y las industrias culturales de masas, que no habría que perder de vista en la discusión en clase.

Hay otra parte del argumento de Monsiváis que vale la pena retomar cuando se analizan algunas referencias culturales efímeras que pueden estar proponiendo los alumnos: “Con velocidad inconcebible en épocas anteriores, las referencias se borran o se ajustan al tamaño de la fama televisiva, algo en el sentido de ‘No hay nada más viejo que la información cultural de mis padres.’” (Monsiváis, 2007:95) ¿Esto es bueno o es malo desde el punto de vista de la cultura

común? ¿Qué parte de esa información cultural de los padres valdría la pena preservar, y cuál no? De la misma manera, ¿qué parte de la información cultural que hoy portan los alumnos (“los hijos” en términos del argumento de Monsiváis) es considerada por ellos lo suficientemente valiosa para conservarla, a su vez, para sus hijos y nietos, y cuál creen que será solo una moda?

Sin caer en visiones moralistas o maniqueas sobre la televisión, es interesante plantear la discusión sobre la perdurabilidad de esas referencias, sobre sus implicancias para la vida común en términos de derechos ciudadanos, justicia social y justicia civil, relación ética con los otros o construcción de conocimientos compartidos. ¿Puede la sociedad prescindir de los conocimientos elaborados hasta el momento, y quedarse solo con lo transitorio? ¿Qué sería de una sociedad sin conocimiento científico, o sin transmisión de la historia?

Hay un cuento argentino de ciencia ficción, de Alberto Vanasco (1925-1993), que se llama “Post-Bombum” y que es interesante para complementar este debate. Está accesible en forma gratuita en varios sitios en línea.

e) Una actividad que puede realizar conjuntamente con profesores de una lengua extranjera (inglés, francés, portugués) puede ayudar a identificar los “bordes” del archivo que compone Wikipedia en distintas lenguas. Pídeles a sus alumnos que comparen la cantidad de entradas en ambas lenguas. Proponga que busquen e identifiquen algunas entradas que no están en español (si usa el inglés no les va a resultar difícil, ya que los artículos de Wikipedia en inglés son cinco veces más que los de Wikipedia en español), y otras que sí están en español y no están en la lengua extranjera que está considerando. Trate de identificar colectivamente algún patrón para estas diferencias. Quizás necesiten consultar al equipo editor de Wikipedia ([info-es@wikipedia.org](mailto:info-es@wikipedia.org)) o buscar el contacto actual de la Fundación Wikimedia en el país para organizar esta búsqueda.

f) Puede también plantear una actividad con sus alumnos que involucre entrevistar al equipo editor de Wikipedia en español sobre estas cuestiones (y unificar la entrevista con los puntos siguientes). Podría preguntarles sobre cuáles son los vacíos que ellos identifican en Wikipedia en español, y a qué los atribuyen. También podría proponerles a sus alumnos estrategias para llenar esos vacíos, como organizar redes de producción de contenido o de traducción de entradas existentes en otros idiomas, si es que tienen las condiciones para hacerlo, u otras alternativas que puedan organizar desde el aula.



2) La discusión sobre el tipo de archivo que está constituyéndose por medio de Wikipedia y de otras plataformas virtuales es solo una parte de su aporte (quizás el más parecido a lo que estamos acostumbrados a hacer con los diccionarios o enciclopedias), porque implica, al menos en una primera lectura, solo un cambio de magnitud. Sin embargo, la transformación más importante que implica Wikipedia, así como otros medios similares, está vinculada a las **formas de producción y circulación del saber**, y no solo a su tamaño gigantesco. En Wikipedia el conocimiento es creado por los usuarios, producido “desde abajo”, de una manera que cuestiona las formas de autoría “experta” y los sistemas de evaluar y validar la verdad que teníamos en el sistema escolar y universitario. Este tipo de conocimiento es el que más nos desafía como educadores y, en mi opinión, es algo que hay que introducir en las escuelas para debatir sus características y sus implicancias.

Wikipedia se enmarca en lo que algunos autores llaman “cultura participativa”, donde los consumidores son convocados a participar activamente en la producción y difusión de nuevos contenidos (Jenkins, 2008:277). En esta visión de la cultura, se prioriza una forma de inteligencia colectiva donde “cada persona puede contribuir algo, incluso si solo se recurre a ella *ad hoc*—a propósito de algo— (idem, p. 61). A diferencia del sistema de conocimiento experto, que cree que el conocimiento es algo que alguien domina por completo e individualmente, la idea de cultura participativa y de inteligencia colectiva sostiene la posibilidad de combinar conocimientos diversos. El desorden y la indisciplina de esta inteligencia colectiva son —según se postula— altamente creativos y pueden generar mejores respuestas que el pensamiento reglado y previsible del conocimiento experto. Dentro de esta cultura participativa se encuentran los sitios de fans o seguidores de programas de TV, libros o íconos pop, que comparten conocimientos sobre sus referencias compartidas; también está Flickr, un sitio para compartir fotografías entre pares. Puede discutirse si YouTube o las redes sociales como Facebook también entran en esta categoría, ya que, si bien tienen mucho contenido generado por los usuarios, también tienen una participación importante de las industrias culturales y un control más centralizado. En todo caso, puede pensarse que, dentro de un marco más amplio de una cultura que tiende a promover la producción de contenidos y un control cada vez mayor de parte de los usuarios, las distintas plataformas y herramientas hoy tienen grados y matices distintos respecto a cuánta libertad y usos dispares admiten en sus configuraciones.

Consideremos entonces a Wikipedia desde esta perspectiva de la producción y circulación de los saberes. Habría que revisar la analogía con la enciclopedia que hemos utilizado en la primera línea de reflexión, ya que, si bien es útil, esconde una diferencia fundamental que hace precisamente a la distancia en las formas de producción de contenidos entre las enciclopedias tradicionales y el mundo wiki. Por ejemplo, la *Enciclopedia Británica* dice en su sitio en internet ([www.encyclopediacenter.com](http://www.encyclopediacenter.com)) que tiene una exactitud “sin igual”, porque está escrita por premios Nobel, curadores, historiadores, profesores y otros expertos notables. Por eso, señala, “es un recurso confiable con una perspectiva balanceada y global”. El conocimiento experto domina, sin ningún cuestionamiento, a las enciclopedias tradicionales y garantiza, por sí solo, la exactitud y confiabilidad de la información.

En cambio, como insisten sus creadores, Wikipedia no está hecha por expertos sino por la comunidad en general. A diferencia de la enciclopedia tradicional, no es un producto estático y terminado sino un proyecto de producción de conocimiento en continuo crecimiento y transformación, que “junta la información disponible en la comunidad, debate sobre qué información importa, y examina distintas visiones sobre la verdad”. (Jenkins, 2007: 15).

La comunidad wiki se pregunta, entre otras cosas, ¿por qué creemos que un experto va a saber más, por sí solo, que un colectivo de gente que se pone a trabajar sobre una definición? Los hacedores de Wikipedia creen que ese es un supuesto errado. Su posición es una crítica radical a la idea de conocimiento experto, y ha sido juzgada por algunos como extremadamente relativista. Sin embargo, no es relativista ni cínica: el sistema de edición que permite continuas correcciones confía en que en la comunidad siempre habrá alguien que aporte un conocimiento certero sobre el tema, y otros dispuestos a chequear si su conocimiento es tan certero como se postula. Es decir, la comunidad wiki cree que se arriba a la verdad, aunque sea transitoria, por el contraste entre versiones distintas de la verdad y por el chequeo democrático y plural de los enunciados. También tienen un supuesto básico muy fuerte y compartido sobre el carácter gratuito y democrático del conocimiento: no hay propiedad privada ni autoría individual, sino una autoría colectiva que se enmarca en licencias compartidas de propiedad de la información (Creative Commons).

Reconocen que el carácter de “trabajo en construcción”, de producto que está siendo permanentemente revisado y redefinido, puede hacer que la calidad de un artículo varíe a lo largo del tiempo. Como dicen en uno de sus recursos en línea, “La apertura radical de Wikipedia significa que cualquier artículo puede estar, en un momento determinado, en un mal estado; por

ejemplo, podría estar en la mitad de un proceso de edición largo, o podría haber sido vandalizado recientemente. Si bien el vandalismo flagrante es fácil de encontrar y rápido de corregir, Wikipedia está más expuesta a formas más sutiles de vandalismo que un trabajo de referencia típico” (citado por Jenkins, 2007:18). Algo importante a trabajar en clase, entonces, es distinguir la calidad de un artículo por el estado de edición en que se encuentra.

Considerada en su conjunto, la propuesta de Wikipedia es hacer transparentes los medios por los cuales la información se produce: las herramientas de edición permiten ver quién escribió la entrada, qué correcciones recibió y en qué momentos, cuántas modificaciones sufrió y por quiénes. Uno puede rastrear la historia de la edición y entender los puntos conflictivos detrás de las definiciones a las que se llega. En ese sentido, es una plataforma muy productiva para entender cómo se produce el conocimiento y cómo se arriba a cierto consenso en un momento dado.

La cuestión del carácter provisorio de las definiciones no es vista como una limitación sino como una ventaja de este sistema de producción de conocimientos, que pone en evidencia algo que hacen todos los editores pero que no suelen mostrar. Por eso, los que hacen Wikipedia creen que ese conocimiento es útil no solo para moverse en el medio wiki, sino también para aplicarlo a las colecciones de saber más tradicionales y para mantener un ojo crítico respecto del criterio de verdad y de completud que tienen las definiciones. Las enciclopedias tradicionales generalmente ocultan, tras la mención a los prestigiosos autores, sus formas de selección y jerarquización de los saberes; seguramente el editor de una enciclopedia tradicional hace un proceso de edición y, por ejemplo, tacha y corrige el artículo que manda un autor y le pide que lo revise, así sea premio Nobel. Los lectores comunes de enciclopedias no nos enteramos de ese proceso, mientras que en la plataforma wiki sí podemos hacerlo y convertirlo en parte de la comprensión de una definición.

Algunos autores advierten sobre el riesgo de que los adolescentes, confrontados con la complejidad de este proceso de producción de conocimientos, planteen una desconfianza hacia todo tipo de conocimiento y sostengan una actitud del tipo “No puedo creer en ninguna información porque siempre es sesgada. Nada es confiable”. Sin embargo (subrayan estos mismos autores), “la actitud cínica es la antítesis de lo que la experiencia educativa busca fortalecer, que es un escepticismo informado y un sentido del poder de la comunicación como forma de acción que transforma y moldea a la sociedad” (Hobbes, en Jenkins, 2007:14). Por eso es importante insistir en que las formas de producción de ese conocimiento planteen reglas claras

y transparentes para evaluar si es confiable o no, decisión que queda en manos del usuario pero que se sostiene en reglas y acuerdos colectivos.

Algunas de las objeciones que se han formulado a Wikipedia han sido señaladas en los párrafos anteriores y refieren a su confianza en la inteligencia colectiva (para algunos excesiva). A estos argumentos cabría añadir que, en general, ante la explosión de contribuciones amateurs, el cuerpo editorial de Wikipedia se ha ido profesionalizando, y hoy cuenta, en la mayoría de las versiones, con editores profesionales cuyos criterios, argumentan los detractores, no son tan distintos de los de los editores tradicionales, sobre todo en los casos más controvertidos o que necesitan supervisión experta (Doueih, 2010). Por ejemplo, no es lo mismo equivocarse en relación con la historia de un ícono pop que respecto de un concepto científico (¿o sí? En todo caso, ésa sería una buena discusión para la clase). Lo que quisiéramos subrayar en este argumento crítico es que pareciera que en Wikipedia, pese a la proclama de un conocimiento que viene desde abajo y que se construye con la participación colectiva, hay sin embargo una dinámica que lleva a centralizar el control y la edición en unas pocas personas especializadas. ¿Es ésta una tendencia irrefrenable? Podría ser parte de una entrevista con quienes hacen la Wikipedia en nuestro país.

La otra crítica que se le formula a Wikipedia es que, al estar generada por los usuarios, que tienen intereses más efímeros, suele desbalancearse hacia contenidos banales y poco interesantes en términos de una cultura común (como se discutió en el punto anterior, en la actividad sugerida en el punto d). El riesgo de esta producción “desde abajo” es la simplificación y la superficialidad de esa cultura, pero sobre todo, el de una desorganización tan grande que impida producir algún sentido compartido sobre ella, aunque sea para discutir si es una representación justa de la sociedad (Baricco, 2009). Esta crítica es formulada no solamente a Wikipedia sino a todas las plataformas que se basan en contenidos generados por los usuarios.

Estos cuestionamientos a Wikipedia son argumentos que valdría la pena llevar al debate en el aula, no con una idea predefinida sobre sus resultados sino más bien como problemáticas de nuestra época, y como debates que pueden y deben ser planteados en relación con otras plataformas y otros soportes del conocimiento. Considero que la democratización de la cultura y del saber que están en la base del proyecto wiki son impulsos profundos y muy relevantes que no habría que despreciar ni sacar del medio en nombre de viejas jerarquías. Pero también sería importante que se conservara ese “escepticismo informado” que plantean los miembros de Wikipedia, de manera de no celebrar acríticamente cualquier participación y de mantener abierta y

activa la pregunta sobre qué conocimiento importa, para quién, bajo qué reglas, en qué momento. Desde el punto de vista de la escuela, una institución que se ocupa de la transmisión y la producción del saber, creo que hay pocas preguntas más importantes que esas.

Bienvenida, entonces, la posibilidad de experimentar con Wikipedia, de bucear en sus posibilidades y límites, de sumarnos a los desafíos que propone para que el saber sea más plural. Creo que en esa búsqueda podremos ir definiendo también mejores pedagogías y mejores escuelas para la época “como ninguna otra” que estamos transitando.

### **Le sugerimos algunas actividades para realizar con sus alumnos:**

a) Pida a sus alumnos que busquen información sobre por qué la plataforma se llama Wikipedia, y pídale que reconstruyan, a través de fuentes secundarias (entrevistas o artículos especializados) la historia de esa denominación. Proponga que investiguen si hubo alternativas y cuáles fueron. También pídale que visualicen el logo de Wikipedia. Solicíteles que elaboren hipótesis sobre por qué fue elegida esa imagen, y qué se busca representar sobre el proyecto Wikipedia. Confronten esas hipótesis con lo que los organizadores señalan en “Logo de Wikipedia”.

b) Puede resultar interesante comparar la empresa de conocimiento que se propone Wikipedia en nuestra época con la que se propuso, a mediados del siglo XVIII, la Enciclopedia Francesa, la más vasta colección del conocimiento en ese momento. Proponga una lectura comparada entre algunos párrafos del “Discurso Preliminar” de D’Alembert a la Enciclopedia (disponible en distintas versiones en internet) y la declaración sobre su carácter de “enciclopedia libre” que figura en el portal de Wikipedia, junto a la bienvenida inicial. ¿Para quiénes – y quiénes– escribieron o escriben en cada caso? ¿Qué pretensión de hacer mapas del conocimiento tuvieron o tienen? ¿Cuáles son los temas de los que se habla? Identifique similitudes y diferencias entre ambos discursos “inaugurales”. En la misma Wikipedia puede encontrar otras referencias sobre D’Alembert y sobre su prólogo.

c) Pídale a sus alumnos que busquen cuáles son las entradas o artículos más consultados en Wikipedia, y en qué fechas se intensifican las entradas o consultas. Proponga que analicen si hay algún patrón (por ejemplo, búsqueda de “San Martín” cercana al 17 de agosto) y discutan qué

implica sobre la circulación de la información y sobre los usuarios más corrientes (¿estudiantes del sistema educativo?). Chequeen esta información, si es posible, con la entrevista al equipo de Wikipedia.

d) Proponga a sus alumnos que comparen la extensión (en cantidad de palabras, referencias e imágenes) y la calidad de dos o más artículos, para debatir sobre la supuesta banalidad o trivialidad de las plataformas. Por ejemplo, puede comparar la entrada correspondiente a Juan Domingo Perón (13.019 palabras en el momento de mi consulta) con la de Madonna (15.769). ¿Por qué creen que esto sucede? Imaginen otras comparaciones posibles.

e) Solicite a sus alumnos que estudien el proceso de edición de un artículo. Sugerimos algunas preguntas orientadoras: ¿quiénes están autorizados a escribirlo y luego a editarlo? ¿qué requisitos hay? La mejor manera de entender ese proceso es escribiendo un artículo nuevo y probando una redacción colectiva. Puede basarse en alguna de las ausencias que detectaron los alumnos en la actividad 1.d), si es que la realizó.

f) Oriente a sus alumnos a investigar un caso de vandalismo reiterado en algún artículo. Para elegirlo, puede ir a “Cambios recientes” en el menú de entrada de Wikipedia, y entrar a la etiqueta “vandalismo”, donde figuran los reportes de usuarios más recientes. Busquen en la propia Wikipedia análisis y respuestas frente a los casos de vandalismo; hay estudios que señalan que la mayor parte se detecta y corrige a los pocos minutos, y que hay entradas polémicas (dictadura, aborto, matrimonio gay en el momento en que escribo este artículo) que son especialmente monitoreados por ser objeto de vandalismo frecuente. Proponga a sus alumnos que discutan si las reglas existentes para proteger la Wikipedia del vandalismo son suficientes, o si haría falta otro tipo de reglas, cuidando que no desnaturalicen las características actuales del trabajo colectivo.

g) Proponga analizar algún artículo muy controvertido. Puede ser por ejemplo el de “Dictadura militar” o el del “Che Guevara”. Pídales que rastreen los cambios realizados, fecha, magnitud, y forma de resolución de las diferencias. Solicíteles que reparen en la advertencia inicial donde se destaca una opinión sobre por qué es controvertido. También puede buscar las entradas por las que se refiere al mismo evento del 12 de octubre de 1492 “descubrimiento de América” y a la “colonización española de América”, que contienen debates historiográficos en su desarrollo.

h) Sugiera a sus alumnos que realicen una entrevista a un editor local de Wikipedia. Elabore con ellos un guión de entrevista donde indaguen, entre otras cosas, sobre qué formación tiene, en qué medida considera que su trabajo es similar o distinto al de otros editores de textos, si tienen alguna dificultad particular por trabajar en esta plataforma, cuáles son los criterios y las fuentes en las que chequea información para considerar que un artículo es de buena calidad, entre otros aspectos. Si lo considera pertinente y accesible, pídale que realicen una entrevista similar a un editor de textos de una editorial o una enciclopedia, y comparen lo manifestado por ambos. ¿Son realmente dos sistemas distintos de producción del saber?

### BIBLIOGRAFÍA

- Baricco, A. (2009), *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*, Barcelona, Anagrama.
- Borges, J.L. (1960), "El idioma analítico de John Wilkins", en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé.
- Doueih, M. (2010), *La gran conversión digital*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996), "How Much Does It Cost to Tell the Truth", en *Foucault Live* (editado por S. Lotringer), Nueva York, Semiotext(e), pp. 348-362.
- Hartley, J. (2009), "Uses of YouTube- Digital Literacy and the Growth of Knowledge", en Burgess, J. y J. Green, *YouTube. OnLine Video and Participatory Culture*, Cambridge, UK, Polity Press.
- Ito, M. (2009), *Engineering Play. A cultural history of educational software*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jenkins, H. (2007), "What Wikipedia Can Teach Us About The New Media Literacies", en *The Journal of Media Literacy*, Vol. 54, No. 2/3, pp. 11-28.
- Jenkins, H. (2008), *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*, Barcelona, Paidós.
- Monsiváis, C. (2007), *Las alusiones perdidas*, México, Anagrama.
- Steiner, G. y C. Ladjali (2005), *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.