

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

## **“Clases de historia: el lugar del autor en la época del copy - paste”.**

Carnevale María Gabriela.

Cita:

Carnevale María Gabriela (2013). *“Clases de historia: el lugar del autor en la época del copy - paste”*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1102>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**XIV Jornada Interescuelas de Historia**  
**Faculta de Filosofía y Letras**  
**Universidad Nacional de Cuyo**

**Mesa 128**  
**Visiones sobre la historia escolar y la cultura contemporánea**

**Coordinadores:**

**Silvia Finocchio (UNLP / FLACSO / UBA)**

**Ariel Denkberg (UBA/CePA- GCBA)**

**Marisa Massone(ENS N° 4/CePA-GCBA/UBA)**

**“CLASES DE HISTORIA: EL LUGAR DEL AUTOR EN LA ÉPOCA DEL  
COPY – PASTE”**

*Gabriela Carnevale (UBA) gcarnevale@filo.uba.ar*

*Pablo Romeo (UBA) precolombina@hotmail.com*

### ***Introducción***

Como profesores de historia en esta ponencia queremos partir de una escena escolar que es muy frecuente en las escuelas secundarias: clases de historia con profesores incómodos por ciertos trabajos que realizan los alumnos. Cuando la propuesta es *investigar* o buscar información, los alumnos presentan trabajos que realizaron utilizando Internet, *copiando y pegando* información que encontraron en determinados sitios. Para los profesores, los alumnos no son los *autores* de esos trabajos porque la producción *no es original*, no recupera la propia voz, sino que es copiada y pegada de otro lugar. Es decir, los alumnos cortan y pegan *las respuestas* que les devuelve Google, transformándose, para muchos profesores, en copistas de trabajo de *otros*. Muchos profesores comenzaron a corregir los trabajos con una computadora cerca. La duda se resuelve escribiendo alguna frase en el buscador y automáticamente, si el trabajo realmente fue copiado como se sospecha, la computadora no va a mentir. Sale la página que el alumno utilizó para sacar la información. Copiar y pegar incomoda a los profesores. Pero queremos aclarar algo: copiar y pegar desde la Web incomoda.

Nos interesa recuperar esta escena escolar porque como profesores de historia fuimos formados en la *cultura letrada* y la desconfianza que muchas veces generan estas *nuevas prácticas*, imposibilita abrir nuevos caminos que permitan la reflexión acerca de la enseñanza de la historia. Porque como dice Beatriz Aisenberg, historia también se

aprende leyendo (Aisenberg: 2011). Y nosotros podemos agregar, “también se aprende escribiendo”.

Esta escena escolar es la que nos interroga. ¿Son los alumnos los autores de los trabajos que presentan en las clases si lo que hicieron fue copiar y pegar de la Web? ¿Quiénes son los autores *realmente*? ¿Es Google el *verdadero* autor? ¿Son los creadores de las páginas que fueron consultadas por los alumnos? *¿Qué es un autor?* ¿Cuáles son las nuevas prácticas que se ponen en juego a partir de la cultura digital? Estas nuevas prácticas, ¿son valoradas del mismo modo por los profesores que las prácticas propias de la cultura letrada en las que fuimos formados?

Estos interrogantes nos atraviesan pero tenemos más preguntas que certezas. Este trabajo es exploratorio. Como marco teórico toma y dialoga con ideas de Michel Foucault y del historiador Milad Douhei. Como material de campo recupera entrevistas que fueron realizadas a jóvenes de escuelas de elite de la provincia de Buenos Aires. Pero también toma nuestra experiencia como profesores de historia en escuelas bonaerenses.

### ***El problema del autor***

Decidimos comenzar con una reflexión acerca de la figura del *autor*, tal como fue comprendida desde los comienzos de la modernidad por la cultura letrada. Es por ello que se nos impone realizar un breve recorrido histórico para poder poner de relieve los avatares de esta figura. Tomamos el Renacimiento como un punto de partida donde podemos reconocer el ascenso de la figura del autor toda vez que, “las disputas sobre plagios se hicieron cada vez más frecuentes, a pesar de (o debido) a la dificultad de definir la propiedad intelectual. Los humanistas del Renacimiento se acusaban regularmente unos a otros de “robo”, aunque todos afirmaban practicar simplemente una forma de “imitación” creativa (Burke, 2002: 194).

La aparición de la imprenta y con ella la masiva publicación de nuevas obras y mayores volúmenes marcó un nuevo hito en este proceso. Los autores se vieron amenazados por esta nueva *competencia* que este invento generaba y para comienzos del 1700 podemos

identificar en Inglaterra un decreto pionero sobre derechos de autor que luego sería replicado en otros países europeos (Burke, 2002: 209). La atribución de una obra a un autor va ganando así espacio y convirtiéndose en la regla. Como destaca Foucault en una de sus conferencias cuyo tema es precisamente *¿Qué es un autor?*: “dicha noción de autor constituye el momento de fuerte individuación en la historia de las ideas, de los conocimientos, de las literaturas, también la historia de la filosofía, y en la de las ciencias” (Foucault, 1969: 54). Entonces, como afirmábamos previamente, este momento puede ubicarse en los comienzos de la Modernidad.

La reflexión sobre la autoría en la época moderna lleva a Foucault a distinguir aquellos discursos que son atribuibles a un autor, de los que no lo son. Así afirma, “para un discurso el hecho de tener un nombre de autor (...) indica que dicho discurso no es una palabra cotidiana (...) sino que se trata de una palabra que debe recibirse de cierto modo y que debe recibir, en una cultura dada, un cierto estatuto” (Foucault, 1969: 60). Ese estatuto es el que permite considerar a un discurso como una obra; “podría decirse (...) que en una civilización como la nuestra hay un cierto número de discursos dotados de la función de “autor” mientras que están desprovistos de ella” (Foucault, 1969: 61). Algunos ejemplos de discursos desprovistos de la función de autor podrían ser las cartas privadas, los contratos e incluso, “un texto jurídico [que] funciona bajo un régimen de identificación que no se vincula con la figura personalizada que se expresa a través del nombre del autor” (Chartier, 1999: 20).

Entonces, y esto queremos destacar, Foucault remarca para la cultura letrada que

“la función de autor está ligada al sistema jurídico e institucional que encierra, determina, articula el universo de los discursos; no se ejerce de manera uniforme ni del mismo modo sobre todos los discursos, en todas las épocas y en todas las formas de civilización, no se define por la atribución espontánea de un discurso a su productor, sino por una serie de operaciones específicas y complejas; no remite pura y simplemente a un individuo real, puede dar lugar a varios ego de manera simultánea, a varias posiciones-sujetos, que pueden ocupar diferentes clases de individuos” (Foucault, 1969: 61).

Es decir, que la atribución de una obra a un autor no es automática ni transparente, sino que es histórica y socialmente construida. Nuestra cultura letrada es producto de la modernidad y de relaciones sociales específicas que no deben naturalizarse. Estas reflexiones nos brindan un cuadro más matizado y complejo sobre qué entendemos por

autor de una obra (literaria, por ejemplo) en un sentido llano. Asimismo, no invalidan ni niegan la existencia de la función del autor de una obra; más bien son un intento de problematizar la relación que los une.

Las ideas de Foucault nos despertaron curiosidad pero fundamentalmente nos ayudaron a interrogarnos, como profesores de Historia, qué se pone(mos) en juego cuando tomamos las obras de los alumnos, cuando valoramos los trabajos que nos entregan.

Foucault dio esta conferencia en 1969<sup>1</sup> y a pesar de lo novedoso y profundo de la propuesta nos animamos a afirmar que seguramente sus preocupaciones se juzgarían insuficientes ante la magnitud de las transformaciones tecnológicas y culturales que se venían sucediendo pero que tendrían explosión a finales del siglo XX. Las reflexiones de Foucault se enmarcan en prácticas propias de la *cultura letrada* pero sin embargo son muy potentes y nos ayudan a pensar en desafíos contemporáneos. Pero estos nuevos desafíos se enmarcan en un mundo contemporáneo diferente, para el que tomaremos la categoría de *cultura digital* del de Milad Doueihi, para pensarlo.

Por *cultura digital* Doueihi entiende a “un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas” (Doueihi, 2010: 35). Este modelo de *cultura digital* está ligado a un movimiento de mayor envergadura que el autor define como un “nuevo proceso civilizador” universal. Las consecuencias de este proceso son enormes y acuciantes y demandan una reflexión profunda donde lo digital sea entendido, primeramente, desde una perspectiva cultural e histórica. Esta nueva *cultura digital*, destaca, “tiene su propio lenguaje, que ya se ha infiltrado y ha empezado a remodelar las lenguas escritas y habladas”. Esto implica que la alfabetización tradicional, propia de la cultura letrada, entra en diálogo y a la vez debe convivir con una nueva alfabetización digital, producto y desafío de la nueva cultura emergente.

---

<sup>1</sup> Foucault, Michel, (1969), “*Qué es un autor*”. Conferencia en la Sociedad Francesa de Filosofía, publicada en el *Bulletin de la S.F.P.* julio-septiembre (<http://es.scribd.com/doc/58334254/Michel-Foucault-%C2%BFQue-es-un-autor-Version-completa> Abril 2013)

Pero la alfabetización digital toma prácticas de lectura –tienen un lugar central y claramente no son una novedad- pero las redefine. Quedan unidos entonces elementos nuevos con elementos tradicionales lo que implica un desafío mayor para los profesores que puede plantearse en un doble carácter. Por un lado, nos obliga a la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza y las consignas que les damos a nuestros alumnos pueden ser una forma de hacer visible esas prácticas. Es decir, qué preguntas les hacemos responder que impliquen nuevos modos de dialogar con la tecnología, nuevos modos de apropiarse de la información que está inmersa en la Web. Si la consigna es “traigan información sobre” (por ejemplo, “los fenicios”) seguramente la Web sea una aliada fácil y, especialmente, rápida. Facilidad y rapidez fueron dos características que resaltaron los alumnos entrevistados, en relación al uso de Internet en la escuela. Esto implica dialogar con las tecnologías para comprenderlas y cargarlas de sentido en pos de *enseñar mejor historia*. Por otro lado, nos impone un ritmo de actualización vertiginoso y cambiante, propio de las de la cultura digital, paralelo al crecimiento de prácticas de nuestros alumnos que crecen y se desarrollan en un entorno dominado por tecnologías (más allá del uso que cada uno de ellos haga de estas tecnologías).

### ***El trabajo de campo:***

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires realiza una división político – administrativa de la Provincia formada por 25 Regiones que agrupan distintos partidos. En este trabajo vamos tomamos las voces de jóvenes que cursan en dos escuelas de elite de la Región 6, al norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compuesta por los partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando y Tigre.

Tomamos la educación secundaria dentro de lo que la DGCyE denomina modalidad de “Educación común”, la Región 6 tiene un total de 360 escuelas de las cuales 182 son de gestión oficial y 178 de gestión privada.<sup>2</sup> Las escuelas secundarias de gestión oficial están bajo la órbita del programa Conectar Igualdad. **Las escuelas de gestión privada no entran dentro de este programa**, sin embargo la posibilidad de acceso a Internet es

---

<sup>2</sup> Datos extraídos de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar), página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación. Última visita, enero de 2012. La página cuenta con un espacio de estadística llamado *Mapa Escolar*: <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>

constante, no sólo mediante el uso de celulares sino en la cantidad de computadoras conectadas a *Wi Fi* que existen en los hogares. Los jóvenes entrevistados se referían al uso frecuente que realizan de todo tipo de dispositivos conectados a Internet de modo inalámbrico como celulares, ipad, notebook. En las casas, la cantidad de computadoras como mínimo es de dos.

**E: -¿Alguien les regula el uso de Internet? ¿Lo manejan ustedes, los papas...? ¿Tienen algún límite o...?**

Alumno A: -El otro día estuve 6 horas. Estoy el tiempo que yo quiera. En mi casa cada uno tiene... cada uno tiene su propia computadora. Bueno, no, mi hermano de cuatro años todavía no [risas].

Alumno B: -No tranca, ósea, te conectas y después

Alumno C: -Yo todos los días me tengo que conectar o desde mi celular, sí o sí”.

El universo de investigación de este trabajo retoma encuestas (anexo 1) y entrevistas (anexo 2) a grupos focales de jóvenes estudiantes que tienen entre 14 y 16 años y son alumnos de 2 escuelas de gestión privada de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se realizaron cien encuestas y una entrevista en profundidad a tres grupos focales, compuestos por 15 alumnos cada uno.

Para contextualizar las escuelas que fueron seleccionadas tomamos uno de los últimos trabajos de Guillermina Tiramonti. La autora, junto con su equipo de investigación, plantea que en las últimas décadas en Argentina existe una ruptura de sentidos y caminos dentro del sistema educativo. Es decir, la ruptura de sentidos está dada por la fragmentación por la ruptura de dos senderos que son transitados por alumnos, maestros y profesores –escuelas, en un sentido más amplio – que no van a cruzarse nunca, que no van a compartir experiencias educativas y sociales, nunca. Profesores que trabajan en ciertas escuelas y no van a trabajar nunca en otras; alumnos que hacen amistades, que transitan un tipo de escuelas específicas y nunca otras. En esta ponencia tomamos el trabajo de campo realizado en dos *escuelas de elite* que, si tomamos la tipología que realiza la autora, ambas escuelas son *escuelas que garantizan la conservación de posiciones ya adquiridas* (Tiramonti, 2004).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Estas escuelas son caracterizadas por Tiramonti como: “se hace hincapié en la excelencia académica como elemento distintivo de la institución y se trata más de la adquisición de un capital que acompaña una posición de poder en el campo económico o social que de una valoración en sí del conocimiento y el desarrollo intelectual [...] [Modelo de] empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo”, Pp. 27 y 28. Para ampliar fragmentación del sistema educativo ver Tiramonti,

La elección de estas escuelas tiene que ver con que la Región 6 alberga una cantidad extrema de escuelas de gestión privada (y sigue en aumento fundamentalmente con el crecimiento de urbanizaciones privadas como por ejemplo Nordelta que alberga, dentro mismo de la *ciudad – pueblo*, cinco escuelas con todos los niveles educativos) y la matrícula de las escuelas de gestión estatal es alarmantemente baja en comparación con la matrícula de las escuelas de gestión privada, sean o no de elite.<sup>4</sup> En las escuelas seleccionadas para la investigación, si bien por el momento no circula una computadora por alumno, todos los alumnos acceden a Internet desde sus hogares y en la escuela misma. De un modo u otro, Internet forma parte de la escuela y está presente en esas escuelas también.

**E: -¿Cuántas horas están navegando?**

Alumno D: Yo depende, si no me llama un amigo para hacer algo puedo estar días hay sentado... Y es como que enganchaste una cosa, empiezas a ver, a veces buscas, te informas más acerca de lo que ves y por ahí eso te deriva en otras cosas y te vas a otras cosas... no sé, estás viendo un video y salta un comentario *online* que no sé que, por ahí dice algo interesante y vos decís “uh que copado”, vas a Wikipedia buscas, lees y te enteras de más...

***Nuevos recorridos de lectura, nuevos recorridos de escritura***

Retomemos la escena con la que iniciamos este trabajo: profesores de historia que le piden a sus alumnos una tarea escolar, un trabajo práctico a resolver en el aula o en el hogar. Pero ahora pensemos en los alumnos. Esta tarea pone en movimiento un conjunto de prácticas, pone en movimiento un conjunto de nuevas estrategias que los alumnos comienzan a crear en el marco de la cultura digital.

La resolución de las consignas nos ubica en un primer ámbito de referencia que es la búsqueda de los alumnos de la información, en la web. Este camino no sólo es el apropiado porque es fácil y rápido, como afirman los alumnos, sino porque como dice Inés Dussel Internet es:

---

G. (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires. Manantial. 2004. Específicamente prólogo y capítulo uno.

<sup>4</sup> Para ampliar información sobre el sistema educativo provincial, específicamente en la Región 6, [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)

Archivo fenomenal de la cultura, que además puede combinar textos, sonidos e imágenes [...] 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 (Dussel, 2010).

Para interactuar con esta masa de información es contar con un buscador y es Google uno de los más utilizado por todos, por grandes, niños y jóvenes. Google, una de las aplicaciones pioneras y fundamentales de la historia de la World Wide Web (WWW) es tan popular entre los navegantes de todas las edades, que hasta su uso fue convertido en un verbo por algunos diccionarios, especialmente en los diccionarios de la lengua inglesa (*googlear* como sinónimo de buscar en la web). La búsqueda de información en la web se convierte así en la primera de las prácticas llevadas adelante por los alumnos en la confección de sus trabajos. La realización de una buena búsqueda empieza por la selección de palabras clave adecuadas, relevantes, que les permitan arribar a los contenidos necesarios para resolver la tarea. Aquí, los profesores tenemos algunos desafíos, ¿somos nosotros quienes sugerimos las palabras claves? ¿Damos ejercicios para que puedan pensarse qué palabras claves poner en la Web? ¿Nos preguntamos cuándo, dónde y cómo funciona Google?

Los buscadores, incluyendo a Google, trabajan indexando contenidos Web, es decir, tomando como primera referencia a las palabras. El buscador no puede *ver* imágenes ni videos y tampoco puede otorgar o *comprender* sentidos en lo que *lee*. Es por ello que, en principio, las palabra tiene el mismo valor una que la otra. Sin embargo, lo que ha constituido desde siempre un diferencial de Google fue su capacidad de valorar estas palabras, no en función de su sentido, sino a través de un complejo algoritmo matemático que le permite identificar, dentro de un cúmulo de palabras, cuales son las más relevantes. Y los criterios de relevancia responden a estrategias comerciales de la empresa.

No toda la información devuelta por el buscador es apropiada para la tarea escolar que posiblemente estén realizando los alumnos. Más allá de las palabras claves, Google –o cualquier otro buscador- claramente no tiene cómo *saberlo*. Es por ello que en este paso entra en juego la segunda de las prácticas llevadas adelante por los alumnos: establecer un criterio de veracidad para validar y distinguir unos contenidos digitales de otros. Estos criterios varían en función de los sitios visitados ya que algunos de ellos, por ejemplo Wikipedia o Yahoo! Respuestas, los sitios más utilizados por los alumnos porque además son los primeros que ofrece Google siempre, poseen sistemas de validaciones propios. En el caso de Wikipedia, los criterios de validación tienen que ver con la existencia de un conjunto de colaboradores que ejercen la función de editores de los contenidos generados por los internautas. Este estándar de control fue ganado importancia desde el 2001, año de su fundación, toda vez que el crecimiento exponencial de su base de artículos y la posibilidad de que éstos sean creados y modificados por cualquiera que lo desee, puso en riesgo la *calidad* de sus contenidos. En el caso de Yahoo! Respuestas, se trata de un sitio donde las personas se plantean preguntas sobre cualquier tema y obtienen respuestas al compartir conocimientos, opiniones y experiencias personales. Los criterios de validación propios tienen que ver con la existencia de una comunidad que valora las “mejores respuestas” a través de votos.

Entonces, el primer criterio de validación tiene que ver con las reglas de juego propias de los sitios Web más consultados. En este caso, Yahoo! Respuestas y la Wikipedia. Pero los alumnos plantean otros criterios de validación que acompañan las prácticas de corte internautas. Estos nuevos criterios de validación se generan en el aula, cuando los alumnos ponen en común la tarea y si varios de sus compañeros tienen la misma información, la misma respuesta, entonces está correcto lo que llevan a la escuela.

Para los alumnos no da lo mismo cualquier contenido, tiene que ser el contenido correcto, del cual se pueda hacer un uso escolar y que pueda ser aprobado en las instancias de evaluación. La comparación de diversas fuentes de información, el lenguaje utilizado, la estructura y aspecto del sitio visitado, por ejemplo, la cantidad de “votos” recibidos por otros navegantes en diferentes páginas, la cantidad de visitas, entre otros, son los *nuevos filtros*, los nuevos criterios de validación, para separar lo relevante de lo irrelevante. Nos decían los alumnos:

“Comparo varias fuentes y luego comparo con algún compañero”; “**Otros compañeros**”; “Algo similar a los visto”; “El vocabulario”; “**La cantidad de visitas** de la página”; “Me fijo en más de una página y elijo la que abarque más info, relacionando todas las páginas vistas”; “**Comparo la info que encuentro en distintas páginas**”;

En la instancia anterior, al momento de verificar la relevancia de los contenidos, la lectura que realizan los alumnos es meramente operativa y con el objetivo de establecer una valoración. Es por ello que, una vez seleccionadas las fuentes de información que consideran correctas comienza concretamente el proceso de lectura completa de los contenidos, siendo esta la tercera de las prácticas llevadas adelante por los alumnos. En la *cultura letrada*, los recorridos de lectura están asociados a la página impresa, que es fija y está asociada directamente a una obra y a un autor. En la cultura digital, la lectura en la web nos enfrenta a algunas novedades que deben ser puestas de manifiesto. Por un lado, la lectura en la web está ligada a una nueva materialidad, la de la página de Internet, que puede ser considerada frágil y sospechosa siempre que “la página digital es virtual y dinámica y, si bien a menudo es obra de un autor, es más fácilmente apropiable por un lector que puede modificarla, reproducirla en otro contexto y transmitirla en diversos formatos y versiones” (Doueihi, 2010: 39). La relación entre contenidos y soporte es menos directa y transparente.

Por otro lado, nos interesa destacar que la lectura en la web impone formas de lectura no lineales. Hablamos concretamente de la “lectura hipertextual” (Finocchio; Brito: 2006). Una buena definición de hipertexto, que es citada por las mismas autoras, es la siguiente: “el hipertexto es una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documento externos”. En este tipo de lectura “es el lector el que va definiendo recorridos lecturas donde es posible saltar, cambiar de dirección, saltar y volver atrás”. Estos nuevos recorridos de lectura, manipulados por el lector a través de enlaces hacia otros textos no es total dado que “esa exploración se realiza sobre un orden dado, esto es, armamos un recorrido a partir de un menú de opciones disponibles, no creadas por nosotros sino existentes en la red”.

La lectura en la web articula, como dijimos, nuevos recorridos de lectura. Pero esta lectura, en sí misma, no es algo completamente nuevo ya que, “ahí mismo, en la máquina, se produce una hibridación entre prácticas de lectura que son propias de la cultura escrita y prácticas de lectura que se van construyendo en función de las páginas Web” (Doueih, 2010: 53).

Estos nuevos recorridos de lectura, enlazados por hipertexto, enmarcados en sitios web seleccionados en base a criterios de validación donde el peso del autor es relegado a un segundo plano, liberadas de la obra, del papel impreso, producen nuevos recorridos de escritura. Esta escritura, entendida como la cuarta y última de las prácticas llevadas adelante por los alumnos, limitada sólo aparentemente al acto de “copiar y pegar”, es lo que llamaremos, tomando una expresión de Doueih, *escritura ensamblada*. La *escritura ensamblada* debe entenderse como un producto específico de la cultura digital, un texto ensamblado es el que se caracteriza por un “sentido de recopilación: una agrupación a la vez definida por una selección inicial y susceptible de recibir modificaciones y adaptaciones” (Doueih, 2010: 61). Pero los alumnos no intentan crear cualquier recopilación, sino una *significante*, “donde el sentido deriva ampliamente de una asociación de los contenidos” (Doueih, 2010: 62).

El producto de estos nuevos recorridos de escritura, los textos *ensamblados*, son los que generan las mayores fricciones entre la cultura letrada y la cultura digital. Los docentes no reconocen en el momento de la corrección, quién es verdaderamente el autor de estos trabajos porque, donde la cultura letrada espera encontrar una voz, un autor a quien atribuirle una obra, encuentra muchas voces ya que los textos *ensamblados* son, por su propia naturaleza, *polifónicos*. Pero son textos que exigen un nuevo criterio de autoría que acompañe las transformaciones ligadas a la cultura digital y su alfabetización.

En este breve recorrido quisimos dejar en relieve el conjunto de prácticas que los alumnos realizan en el marco de la cultura digital, con el objetivo visibilizar nuevos modos de apropiación pero especialmente, señalar los desafíos que estas nuevas prácticas nos propone al momento de enseñar.

### ***Conclusión: nuevos criterios de autoría en el marco de la cultura digital***

Adelantándose a nuestro tiempo y a nuestras problemáticas, Jorge Luis Borges desarrolla el problema de la autoría en un célebre cuento fantástico de 1938 denominado *Pierre Menard, autor del Quijote*. Allí se describe a Pierre Menard como un hombre que quiere rescatar un texto (El Quijote), volviéndolo a crear tal como fue concebido por su autor originalmente. Borges nos explica: "No quería componer otro Quijote -lo cual es fácil- sino El Quijote. Inútil agregar que no encaró nunca una transcripción mecánica del original; no se proponía copiarlo. Su admirable ambición era producir unas páginas que coincidieran -palabra por palabra y línea por línea- con las de Miguel de Cervantes" (Borges, 1996: 55).

Aquí podemos observar el problema bien planteado: Pierre Menard no es un copista pero tampoco un autor original, sino que intenta reescribir nuevamente una obra de forma idéntica al original. De esta manera, el cuento "prefigura la extensión por la tecnología digital, gracias a la naturaleza del objeto digital y a sus conversiones casi infinitas, del papel creativo de la lectura en cuanto forma de autoría. También invita a reexaminar los vínculos íntimos, inscriptos en la ley, entre identidad, individualidad, originalidad y derechos de propiedad intelectual" (Doueih, 2010: 210).

Tomamos la metáfora borgeana para revisar nuestra propuesta de escritura ensamblada, donde los lectores digitales escriben (o reescriben) unas páginas que no sólo coinciden con una obra, sino con varias. Pero observamos un cambio de propósito: los alumnos fundan nuevos objetos de lectura – y escritura- que deben ser entendidos, y por qué no, acompañados, en el ámbito de una alfabetización digital. Tal alfabetización, como indicamos, es un híbrido en donde debemos reconocer las nuevas prácticas para moverlas del lugar conflictivo que hoy ocupan y reubicarlas dentro del proceso pedagógico que nos desafíe a *enseñar* mejor historia. ¿Cómo valoramos entonces las obras de nuestros alumnos? ¿*Quiénes son los autores?*

## **Referencias bibliográficas**

- Aisenberg, B, (2010). “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes”. En Siede, I. (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Borges, Jorge Luis, (1996), *Ficciones*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- Brito, A. Finocchio, S. (2006). *Lenguajes y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Burke, Peter, (2002), *Historia social del conocimiento*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Chartier, Roger, (1999), *Cultura escrita, literatura e historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Doueihy, M. (2010), *La gran conversión digital*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia. ( <http://wikipediaenlaula.educ.ar/datos/cultura-participativa.html> Abril 2013)
- Foucault, Michel, (1969), “*Qué es un autor*”. Conferencia en la Sociedad Francesa de Filosofía, publicada en el *Bulletin de la S.F.P.* julio-septiembre (<http://es.scribd.com/doc/58334254/Michel-Foucault-%C2%BFQue-es-un-autor-Version-completa> Abril 2013)
- Tiramonti, G. (Comp.), (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

## **Anexos**

Anexo 1:

1) Edad: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_ Hombre: \_\_\_\_\_

## **Internet y la vida cotidiana:**

2) ¿Utilizas Internet en tu vida cotidiana? Señala con una cruz tu respuesta: Sí\_\_  
No\_\_

a. Si tu respuesta es afirmativa especifica los usos que haces de Internet marcando con una cruz uno o más de los siguientes ítems:

- Correo electrónico (mail) \_\_\_\_

- Redes sociales (podés especificar más de una opción): Facebook \_\_, twitter \_\_,  
LinkedIn \_\_, Hi5 \_\_, Orkut \_\_, otra:

\_\_\_\_\_

- Lectura de diarios virtuales \_\_\_\_

- Búsqueda y descarga de información, (podés especificar más de una opción): libros \_\_  
música \_\_ documentales \_\_ otros:

- Páginas de interés personal: Sí \_\_ No \_\_ ¿Cuáles?

### **Internet y las clases de historia:**

3) ¿Usas Internet para resolver la tarea que te da tu profesor de historia? Sí \_\_ No \_\_  
Si tu respuesta es afirmativa respondé: siempre \_\_\_\_ a veces \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_

4) ¿Qué sitio utilizás?: Yahoo respuestas \_\_\_\_ Wikipedia \_\_\_\_ Monografías.com \_\_\_\_  
Rincondelvago.com \_\_\_\_

Otro:

Bibliotecas virtuales \_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

5) ¿Por qué utilizás Internet para resolver la tarea de historia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) ¿Te preocupa saber si es “verdad” o no la información que encontrás en Internet?  
Sí\_\_\_ No\_\_\_

7) ¿Qué tenés en cuenta para confiar en la veracidad de un sitio Web que utilizas para realizar tu tarea de historia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) ¿Utilizas las herramientas “cortar” “pegar” para realizar los trabajos prácticos que te da tu profesor? Sí\_\_\_ No\_\_\_

a. Si las utilizas: ¿lees todo el texto antes de seleccionar y cortar un fragmento? Sí\_\_\_  
No\_\_\_

b. Si lees todo el texto, la lectura es: lectura rápida\_\_\_\_\_ lectura en profundidad\_\_\_\_\_

b. ¿Lees todo el trabajo luego de terminarlo? Sí\_\_\_ No\_\_\_

c. ¿Te preocupa saber quién/es hicieron las páginas Web de la que estás sacando la información? Sí\_\_\_ No\_\_\_

9) ¿Utilizas el chat con tus compañeros de la escuela para resolver la tarea? Sí\_\_\_  
No\_\_\_

10) ¿Utilizas Skipe u otro programa con el que puedas hablar y mirarte para resolver la tarea? Sí\_\_\_ No\_\_\_

11) ¿Tu escuela tiene un sitio oficial en la Web? ¿Lo consultas frecuentemente? ¿Con  
qué \_\_\_\_\_ fin?  
\_\_\_\_\_

12) ¿Visitas las páginas Web que sugieren los manuales escolares? Sí \_\_\_ No \_\_\_

a. Sí tu respuesta es afirmativa menciona alguna/s que recuerdes:

\_\_\_\_\_

13) ¿Visitas las páginas Web que te sugiere tu profesor de historia? Sí \_\_\_ No \_\_\_

a. Sí tu respuesta es afirmativa menciona alguna/s que recuerdes

\_\_\_\_\_

14) ¿Tu profesor te pide que indiques de qué sitio extrajiste la información que utilizan para resolver las tareas que él te propone? Sí \_\_\_ No \_\_\_

15) ¿Cuál es tu opinión sobre Wikipedia? \_\_\_\_\_

16) ¿Conoces alguna otra enciclopedia virtual además de Wikipedia? Sí \_\_\_ No \_\_\_  
¿Cuál? \_\_\_\_\_

17) ¿Utilizas Yahoo! Respuestas? ¿De qué modo?

### **Internet y los sitios de historia:**

18) ¿Visitaste algún sitio Web relacionado con la historia? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál?

\_\_\_\_\_

a. ¿Dónde lo visitaste? En tu casa \_\_\_ en la casa de un amigo \_\_\_ En un ciber \_\_\_

b. ¿Te lo recomendó alguien o lo encontraste en algún buscador? Señala con una cruz tu respuesta: Me lo recomendó alguien \_\_\_ Lo encontré en un buscador \_\_\_

19) ¿Ves videos por Youtube relacionados con la historia?  
¿Cuáles? \_\_\_\_\_

20) ¿Bajas películas relacionadas con la historia? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál?

\_\_\_\_\_

21) ¿Cómo te imaginas la escuela del futuro? \_\_\_\_\_

¡Muchas gracias!

---