

## LA ÉTICA HACKER: MARCO PARA LA DISRUPCIÓN EDUCATIVA DE LA «UNIVERSIDAD ZOMBI»

JORGE JIMÉNEZ RAMÍREZ<sup>1</sup>

La crisis actual de la educación es, ante todo, una crisis de las instituciones y su filosofía, señala Bauman (2007: 148), por eso en este trabajo vamos a centrarnos en la ética que afecta a una institución educativa: la universidad. No vamos a hablar, por tanto, del futuro, sino del presente, caracterizado precisamente por el «desmantelamiento de marcos y liquidación de pautas» (Bauman, 2007: 145) que producen la sensación de «fin de ciclo».

Efectivamente, la idea de que vivimos momentos de cambios profundos es recurrente en el pensamiento contemporáneo occidental. No hay más que repasar someramente las etiquetas acuñadas para testimoniar el cambio de paradigmas: *sociedad líquida* (Bauman), *sociedad red, de la información y del conocimiento* (Castells), *posmodernidad* (Bell), *sobremodernidad* (Augé), *modernidad tardía* (Giddens), *era tecnocrática* (Brzezinski), *tercera ola* (Toffler), *sociedad de la incultura* (Mayos), *era del acceso* (Watts) o *civilización empática* (Rifkin) son sólo algunos de los términos que, si bien fijan la atención en diversos componentes y los explican desde diferentes disciplinas y épocas, coinciden, sin embargo, en señalar aspectos comunes de dichos cambios. ¿Cómo afectan estas transformaciones a la universidad y a la educación en general?

### **Cambio de sistema productivo**

El viejo adagio marxista dice que los cambios en el sistema de producción producen cambios sociales. Si aplicamos la reversibilidad al razonamiento, podemos concluir que si vivimos cambios sociales es porque hay cambios en el sistema de producción.

En una clasificación de la revista *Fortune* en 1981, las cien primeras empresas del mundo eran extractoras o fabricaban bienes naturales. Apenas veinte años después, 2002, sólo treinta y

---

<sup>1</sup> Universidad Europea de Madrid

dos de las cien primeras empresas fabricaban «cosas», como componentes químicos, motores, comida o metales (Anderson, 2009: 53). ¿A qué se dedican el resto de dichas compañías? No fabricaban nada físico, se limitaban a trasegar con el bien principal que genera riqueza en nuestros días: la información.

Del papel de la información como elemento central de la sociedad contemporánea y venidera se ha hablado mucho (podemos remitir a la obra de Manuel Castells), pero nos interesa constatar la evidencia de que en el 2004, en el área OCDE, el 71,2 % de los empleados trabajaban en el sector servicios, frente al 24,9 % que lo hacía en la industria o un reducido 3,9 % que lo hace en la agricultura (Gaggi y Narduzzi, 2008: 22). Si hubiera dudas, basta con echar un vistazo a los índices selectivos de las bolsas en los países más ricos para comprobar que, junto a las tradicionales constructoras, bancos y energéticas, se abren paso cada vez más, y con un mayor valor, las empresas que trasiegan «codificando cosas para transmitirlos por medio de un cauce que conecta una fuente con un receptor» (Roszak, 1988: 25). Es decir, empresas que procesan, de una forma u otra, información.

### **La infoxicación**

En esta era que llamaremos *informacional*, por coherencia morfológica a la *era industrial*, lo interesante es que la generación de riqueza no se halla en manejar la escasez de la materia prima (como sucedía en la pasada era industrial con los minerales o las fuentes de energía), sino en gestionar la información que, a causa básicamente de los avances tecnológicos, es abundante y no cesa de aumentar en crecimiento geométrico hasta acuñarse el concepto de «infoxicación» (Innerarity, 2010), que define la «sobrecarga informativa» (Toffler, 1970) que nos impide seleccionar la información valiosa para tomar decisiones dada la atomización del conocimiento (Bell, 1994: 153). No en vano, el 41 % de los estudiantes valora como dificultad relevante el alud de información que existe en la universidad (Duart et al., 2008: 135).

En este contexto de abundancia, la generación de la riqueza está en procesar la información para aportar el «contenido semántico» (Roszak, 1988: 25), es decir, el significado o relato (Ugarte, 2008) que les dé sentido y nos permita usarla con algún objetivo. De esa forma ya no hablamos de simple información, sino de «conocimiento», el verdadero petróleo de la era informacional.

Para entender la mencionada abundancia y el crecimiento constante de información es necesario acudir al concepto de «prosumidor» (Toffler, 1980) que caracteriza a los ciudadanos de la era informacional frente a los de la era industrial. Mientras que en ésta, el papel de los ciudadanos se dividía entre la producción, en las factorías, y el consumo, en el ocio, en la era informacional el ciudadano es a la vez emisor y receptor de información. Es decir, existen tantas teóricas fuentes de información como ciudadanos. ¿Cómo puede convertirse en emisor un ciudadano?

### **Las redes frente al mito del progreso**

El icono de la cadena de montaje, y el «progreso», de la era industrial sustituyó al del tiempo circular de la era agraria. A medida que se generalizaba la idea de la cadena de montaje, también lo hacía la concepción del tiempo y los procesos como elementos lineales (en los que se tomaba una materia prima bruta y se la sometía a determinadas acciones hasta generar productos idénticos). Poco a poco, respaldado por el evolucionismo darwiniano, se afianza en Occidente el «mito», en palabras de John Bury (2009), del progreso.

Hoy, sin embargo, Internet y las mal llamadas «redes sociales» han popularizado el icono de la red que no hace sino imitar una estructura constante en la naturaleza, como han mostrado diversos descubrimientos científicos recientes como el genoma humano (Solé, 2009). Es decir, el concepto de linealidad, la idea del progreso y la cadena de montaje pierde terreno a favor del concepto de la red: nodos que se relacionan entre sí en igualdad de condiciones. Gracias, precisamente, a esta estructura en red, un ciudadano que esté conectado puede enlazar con el resto de la humanidad en apenas seis pasos, si admitimos la hipótesis de los «seis grados de separación» (Watts, 2003). Por tanto, como señalábamos arriba, cualquier ciudadano conectado puede consumir y producir información, de la misma forma que no se limita ya a comprar servicios sino que contribuye a concebirlos y desarrollarlos hasta hablar de una economía actual sustentada en redes (Castells en Himanen, 2001: 181 y Gaggi y Narduzzi, 2008: 18).

### **La lucha por el control de la información**

Mientras que en el pensamiento marxista, consecuencia también de la era industrial, la historia se explica por la lucha de clases y el control de los medios de producción, en la era informacional la historia se ve también como una lucha, pero entre una «clase vectoralista» (McKenzie, 2007), que quiere controlar la información y las redes por las que circula porque es consciente de su valor, y otros individuos, los *hackers*, que luchan para liberarla en beneficio del procomún. No en vano, el vicepresidente del Banco de China ya señaló en el Foro de Davos (2007) que «El verdadero poder lo da la innovación, las nuevas tecnologías, los servicios avanzados, las altas finanzas» (Gaggi y Narduzzi, 2008: 69). En este sentido, la ética hacker encarna el pensamiento propio de la era informacional (Himanen, 2001) de la misma forma que la ética protestante lo fue de la era capitalista industrial. Pero ¿qué es lo que caracteriza a la ética del hacker?

### **Pequeña estampa del pensamiento hacker**

A pesar de que los medios suelen referirse al delincuente que usa herramientas electrónicas para delinquir, o *cracker*, con el término erróneo de *hacker*, conviene tener claro que hablamos de cosas diferentes. En palabras del padre del *copyleft* (y hacker él mismo) Richard M. Stallman:

*Hacker*, usando la palabra inglesa [*cleverness*], quiere decir «divertirse con el ingenio», usar la inteligencia para hacer algo difícil. No implica necesariamente trabajar solo o con otros. No implica hacerlo con computadoras. Es posible ser un hacker de las

bicicletas. Hay algo común con el héroe medieval, la idea de mostrar la propia capacidad en competencia con otros. [David de Ugarte, Traducción de la entrevista a Richard Stallman, disponible en línea]

Aunque los orígenes del término hacker se encuentran en el seno del TechModelRailroad Club del MIT a finales de los años 50, el concepto de *ética hacker* no se populariza hasta la publicación en 1984 de *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*, escrito por el periodista estadounidense Steven Levy. En este ensayo se resumía las características del pensamiento hacker en siete principios entre los que destacamos tres:

(3) «Toda la información debería ser libre».

(4) «Desconfía de la autoridad, promueve la descentralización».

(5) «Los hackers deben ser juzgados por sus actos, no por criterios como la apariencia, el puesto, la edad, la raza o la posición social».

En concreto, elementos como el sexo, la edad, la posición, el origen o el dinero dejan de ser los aspectos centrales de la jerarquía social en la mentalidad hacker, por cuanto la posición del individuo no viene marcada por su capacidad de compra, como en la era industrial, sino por los actos y las obras.

El sustrato intelectual de la llamada ética hacker (Himanen) combina principios tomados directamente de la escuela anarquista de Kropotkin y del libertarismo estadounidense, con elementos de la California post-hippie de principio de los años 70. En general, la forma de vida hacker puede ser resumida (Jimenez, 2010b) con las ideas de pasión, libertad y comunidad.

Con «pasión» queremos decir vocación para dedicarse y hacer lo que a uno le satisface por encima de cualquier esquema o consideración social; por «libertad» entendemos, sobre todo, la capacidad de administrar y decidir sobre el propio tiempo; y por «comunidad» entendemos la reunión de iguales entre los que se compite y ante los que hay que medir la conveniencia de las obras que crea el hacker.

¿Cómo producir «algo que sea, desde un punto de vista social, valioso» (Himanen, 2001: 73)? De la misma forma en la que se crea valor y riqueza: accediendo y procesando la información mediante «un proceso colectivo de planteamientos de problemas, de reflexión sobre los mismos y de formulación de soluciones» (Himanen, 2001: 99). Es por eso que el acceso libre a la información es un hecho vital y central en la visión hacker del mundo (recordemos el punto 3 de la enumeración de Levy que hemos visto arriba), en la que la «clase vectoralista» continúa controlando la información para obtener conocimiento en su beneficio y manipular a la población a través de los medios.

### ***La universidad vista como un zombi***

Es precisamente el acceso y el procesamiento de la información el elemento de la ética hacker que afecta de lleno a la universidad por varias razones. En primer lugar, es una institución que se dedica principalmente a intermediar con la información (la genera o la busca y la ofrece a sus alumnos a través, normalmente, de sus profesores). Teniendo en cuenta esto, se entiende que

la demanda de formación especializada y transdisciplinar que ayude a obtener un mejor empleo en una sociedad con «mercados líquidos» (Bauman, 2006) proporcione a la universidad una teórica posición estratégica en la sociedad informacional (como han señalado Touraine, 1969: 14; Bauman o Castells, Bell, 1970: 108 y 185, entre otros).

Precisamente, Daniel Bell ya señaló que la especialización técnica de la «sociedad postindustrial» hace imprescindible la educación superior para ser parte de la «nueva aristocracia» que la necesidad de información crea (Bell, 1994: 153). Por ello, a medida que la sociedad industrial es reemplazada por la informacional, la demanda de buena formación universitaria se incrementa.

Esta demanda es aprovechada, primero, por el capital especulativo que adquiere universidades en busca de los beneficios consiguientes; y, segundo, por los estados y las propias universidades que se sirven de ella para aumentar los precios de las matrículas (un 84 % desde el año 2000 según la UNESCO) y compensar los ingresos en tiempos de crisis. En este escenario, asistimos a la desaparición de las subvenciones que financian la mayoría de las universidades públicas a causa, entre otras razones, del proceso de «descomposición» de las instituciones nacidas en la era industrial (la familia nuclear, la escuela o el ejército, por ejemplo) que afecta de lleno a las naciones-estado, las cuales habían fundado y financiado universidades a lo largo de la era industrial con el objetivo nada oculto de convencer a sus ciudadanos de que forman parte de «comunidades imaginadas» (Anderson, 2006) y homologar mediante un título la formación de las élites de dichas comunidades (que acaban siendo frecuentemente «élites extractivas», Acemoglu y Robinson, 2012). Sin embargo, en la sociedad informacional, los estados pierden poder «por encima» cediéndolo a instituciones supranacionales, pero también «por debajo», a las regiones y ayuntamientos.

Por último, para entender el incremento de matrículas, debemos tener en cuenta su papel de «colchón social» en el grupo de edad más golpeado por la crisis: los jóvenes menores de 25 años. Como señala Bauman (2007:152):

Si la universidad no está cayendo en picado se debe en buena medida a su papel, imprevisto y con el que no se contaba, de refugio temporal en una sociedad afligida por un desempleo estructural, un recurso que permite a los recién llegados posponer por unos años el momento de la verdad que llega cuando hay que enfrentarse con las duras realidades del mercado de trabajo.

Si tenemos todo lo anterior en cuenta, podríamos decir que la universidad es hoy una institución «zombi» (aplicando la etiqueta acuñada por Quiggin, 2010, para la economía) que infla su propia «burbuja» puesto que la demanda de matrícula se sostiene por tres elementos: (1) cobrar por el acceso a un bien abundante como es la información, lo que sólo se justifica mientras que (2) el mercado siga demandando títulos que homologuen los conocimientos y (3) siempre que el estado pueda seguir financiando y justificando la necesidad de dicha homologación. Cabe preguntarse, si podrá mantenerse el valor social de la universidad como refugio si alguna de estos elementos falla.

## **La ética hacker y la educación**

¿Qué aporta la ética hacker en este panorama? Como hemos señalado, nuestra hipótesis es que la ética hacker no es el código de una subcultura específica, sino que representa, en realidad, el contexto intelectual de la sociedad informacional en la que nos estamos instalando gradualmente, por lo tanto, conocer sus implicaciones puede ayudar a explicar los problemas que vive la educación en general y que también afectan a la universidad. Aunque analizar cómo están afectando los cambios sociales y la ética hacker a la educación y la universidad supera el propósito de estas líneas (remitimos a trabajos anteriores: Jiménez, 2010b), no obstante, vamos a centrarnos en uno de los aspectos básicos del pensamiento hacker y la economía en la sociedad informacional: los desafíos que acarrea el acceso general a la información y cómo se pueden explicar bajo el prisma de la ética hacker.

¿Cómo puede afectar la gestión de la información a los alumnos? Los conocimientos que el profesor imparte son recibidos por parte del alumnado no como un legado útil que mejorará la generación en generación, sino como paquetes de información que hay que ingerir para conseguir un producto (el «título oficial»). En este sentido, son frecuentes entre los alumnos de toda condición las quejas de que «esto no sirve nada» o «¿para qué quiero yo saber esto?», entendiendo por «esto» el paquete de datos de la asignatura en cuestión. Un aprendizaje «de usar y tirar» en el cual cada estudiante empieza desde el principio, pasa los mismos exámenes aislado de los otros y nunca se beneficia de las ideas de los demás» (Himanen, 2001: 98).

En la ética hacker, estas quejas son entendidas porque los programas oficiales son vistos como una imposición que recorta la libertad del individuo para escoger las preguntas que quiere resolver y averiguar las respuestas que le satisfagan. El hacker concibe la vida como un divertido aprendizaje continuo, el «deuteroaprendizaje» (Gregory Bateson), en el que divertido no es tanto lo que se aprende sino el mismo proceso de aprendizaje que siempre sigue un camino trazado por sus decisiones e intereses y que pone el valor en el proceso y no en el producto, al contrario de lo que sucede en los modelos educativos de la era industrial (Edward D. Myers, 1960: 262);

Que el estado, la autoridad o incluso los «expertos» oficiales de un estado cada vez más lejano y débil, sin obra ni mérito conocido le imponga un itinerario supone, para el hacker, un ataque a su libertad de decisión (uno de las ideas principales en el pensamiento hacker) y a su propia identidad.

En el aprendizaje hacker la libertad es innegociable. Sobre todo para los alumnos. Esto se traduce en tener herramientas y recursos que permitan ejercerla. Es lo que conocemos como «empoderamiento», es decir, la capacidad de tomar sus propias decisiones y asumir los riesgos que conlleva.

En la sociedad informacional, los alumnos viven rodeados de opciones en cuanto al consumo de información: pueden decidir cuándo ver una película, dónde, con quién, o cuántas veces, pueden crear su propia lista musical, cambiar el orden de las canciones, quitar y poner otras, oírlo donde quieran y cuántas veces quieran (y no limitarse a consumir lo que les da la radio), o pueden crear su propio «periódico» con las RSS y leer lo que quieran, cuándo quieran y dónde quieran. Sin embargo, en las instituciones educativas, alguien ya ha decidido todo: los itinerarios, las edades, el ritmo, los datos y el método.

En la universidad zombi (y en la educación formal-nacional) no son preguntados sobre qué, cuándo y cómo aprender; no hay opción, ni personalización posible. La educación se reduce, en definitiva, a una cadena demontaje industrial que produce graduados y ciudadanos pasivos porque no pueden controlar ni decidir su propio aprendizaje. Y la percepción de que es imposible hacer algo genera desmotivación.

A la sociedad, tener alumnos desmotivados que no asumen su propio camino de aprendizaje le genera varios problemas. Cuando los alumnos perciben que la información que tienen que aprender no les es útil (no obtienen explicaciones a su mundo ni les da una narración personal) ni es práctica (tener un título no garantiza conseguir un mejor trabajo) ni tan siquiera le sirve a la comunidad (los conocimientos están anticuados), quedan a merced de los que creen que la universidad y la educación debe ser «profesional», entendida como «se necesitan trabajadores que tengan una formación práctica hecha a la medida de determinadas compañías». Así, se abre paso la idea de que la universidad debe trabajar a demanda de las empresas, por más volubles «desechables» (Bauman, 2007: 29) que los conocimientos sean en una sociedad que genera nuevas herramientas constantemente. Se entiende mejor así la aparición de las universidades empresariales (por ejemplo, Universidad McDonald's) que se precian de adiestrar con «conocimientos prácticos» a alumnos que buscan conseguir un trabajo porque, al fin y al cabo, si «la universidad no da trabajo, ¿para qué sirve?».

Por otro lado, el acceso a la información para ciudadanos que no tienen las habilidades de obtener y procesarla es potencialmente peligroso, ya que «la abundancia de información puede provocar un problema político cuando es iluminada por una idea» (Roszak, 1988: 117) que puede ser inoculada desde las instituciones o grupos más peregrinos con las intenciones más absurdas. En este contexto, desaparece uno de los objetivos deseables y teóricos de la educación formal-nacional: crear mejores ciudadanos. Los alumnos siguen quedando a merced de los grupos de poder porque consumen información, pero no producen conocimiento al no ser capaces, en definitiva, de aportar un significado o narración a los simples datos: «El resultado es que entonces una variedad nueva de política en la que los gobiernos no restringen el flujo de información, sino que, en vez de ello, inundan al público con ella» (Roszak, 1988: 197).

En cuanto al profesor, uno de los problemas más candentes (y que es percibido así por la población a juzgar por el espacio dedicado en los medios) es su baja imagen social y la caída de su autoridad. En la era industrial era el profesor quien controlaba y administraba la información hasta ser la única fuente (recordemos aquellos apuntes en hojas amarillentas que se dictaban y cuya copia guardábamos con la idea de usarlos nosotros mismos años después); en términos de topologías de red, la clase era una red centralizada con un único nodo, el profesor, que emitía, como si de una radio se tratara, en una dirección y con nulas posibilidades de respuesta. La posición del profesor era central, su autoridad, reconocida, su papel social, necesario.

Sin embargo, en la sociedad informacional, el profesor no puede competir con las millones de fuentes de información instantánea que sus alumnos tienen a un *click* de distancia, en el móvil, sobre el pupitre. Por lo tanto, su autoridad es contextual (sólo representa al estado que obliga a la educación), no viene dada por su posición central y básica para acceder a la información, su papel social se reduce a certificar que el alumno posee un inventario de conocimientos necesarios para obtener un título oficial (cada vez menos útil en sentido laboral).

En términos de la ética hacker, el diagnóstico está claro: la autoridad del profesor es muy baja porque no se genera por las obras que se crean a favor de la comunidad (recordemos el

punto 6 de los siete que resumen el pensamiento hacker, según Levy); si el profesor se limita a intermediar en la información sin generar valor para el procomún es parte de la clase vectoralista, su valor para la sociedad informacional (como generador de conocimiento), nulo y su autoridad, en el mejor de los casos, escasa. De alguna forma, la figura del profesor es un campo de batalla entre los que quieren conservar la clase como una red centralizada y los que, como los hacker, luchan por empoderarse «promoviendo la descentralización» y «desconfiando de la autoridad» (tomando el punto 4 de los mencionados) para generar en el aula una red P2P que refleje la estructura social y productiva propia de la sociedad informacional.

Una estructura P2P conforma una red distribuida, con la misma cantidad potencial de conexiones entre sí. En una red P2P los procesos dejan de ser lineales, partes de una cadena de montaje, sino que son nodos en una red que se combina adhocpara conseguir un objetivo concreto (una obra, como señalábamos antes) y que puede deshacerse una vez conseguido o reformularse para conseguir otro nuevo logro.

Este es el escenario de aprendizaje hacker: una comunidad formada por pares iguales; la clase no es un espacio, una aplicación o una institución, sino una red distribuida formada por nodos o pares iguales, que hacen circular la información en beneficio de la comunidad que forman y que recurren a un maestro cuando lo necesitan. Un modelo, por lo demás, que no tiene nada de moderno:

El estudiante, no el maestro, es el primer elemento de la universidad. Se concibe una corporación de autodidactas, sin maestros, que cultivan por sí mismos los estudios. Una academia no viene a ser otra cosa. Y se concibe que en Bolonia los estudiantes fuesen lo primero (Giner de los Ríos, 1990: 134).

Por tanto, los maestros de las comunidades hacker son requeridos de acuerdo a su autoridad (que proviene de la capacidad reconocida de ceder conocimiento, de enseñar a los demás lo que la comunidad considera útil) y que, como propugnaba Ortega y Gasset (2005), saben «enseñar muy bien y tienen un gran dominio de su campo» para poder ayudar a salvar los problemas que surjan en el camino de aprendizaje.

El nivel de motivación, el ritmo y la implicación son decisión de cada individuo de la red. Recordemos que en la sociedad informacional lo que necesitan aprender los ciudadanos es a seleccionar y relacionar la información, a darle significado para obtener conocimiento. Pero cada individuo la adapta necesariamente a sus intereses y le aporta su narración, según su experiencia y visión del mundo.

Obviamente, no sólo el profesor, el alumno son los únicos afectados por los cambios en la educación dela sociedad informacional. ¿Tienen sentido los manuales que presentan una información cerrada (por mucho que se usen sobre píxeles haciendo gestos en vez de papel)? ¿Tenemos las metodologías, programaciones y contenidos adecuados? ¿Responden los espacios, las aulas, los edificios a las nuevas necesidades? ¿No están sobredimensionadas las estructuras burocráticas de las instituciones educativas al igual que lo están la de otros intermediarios de información (como en caso de los medios)? ¿Tiene sentido la división temporal de los cursos cuando la concepción del tiempo es cada vez menos lineal? ¿Entendemos la colisión del *copyright* con la idea de que la información es propiedad del procomún y debe ser siempre cedida? ¿Cuál será el objetivo de la universidad como institución de aprendizaje superior: seguir construyendo el ficticio pensamiento nacional en un mundo red, formar a las élites que administran el estado,

generar conocimiento a través de la investigación para el bien del procomún, formar a cargos medios y altos de las empresas o, como en el ideal de Ortega y Gasset (2005), mostrar el sistema de ideas que rige el mundo?

### ***Tendencias educativas en la sociedad informacional: el caso de los MOOC y la P2PU***

Decíamos al principio de estas líneas que no íbamos a hablar del futuro sino del presente, en este sentido, mientras la universidad languidece aparecen nuevos actores en el panorama educativo que intentan recoger (cada vez con más éxito) las demandas de la sociedad informacional. Nos detendremos en un par de casos que consideramos representativos: los MOOC y la P2P University.

Los llamados MOOC (Massive Open Online Course) son cursos en Internet dirigidos por académicos reputados, en algunos casos de universidades de prestigio como Harvard o MIT, ayudados en la gestión cotidiana por ayudantes altamente cualificados (no es raro que sean doctores), que resuelven la enorme demanda de educación ad hoc ofreciendo la información como un bien abundante (gratuito) y, por tanto, consiguiendo matriculaciones enormes. Para cubrir la gran demanda, los cursos suelen ser o muy generales (*Historia Europea Medieval* en Coursera) o muy específicos (*Dibujo de Curvas en Animación Electrónica* en KhanAcademy) y usan una plataforma electrónica sencilla en la que se cuelgan los materiales (generalmente, una colección de enlaces a vídeos o lecturas) y hay uno o varios foros en los que los matriculados interactúan y se dan apoyo mutuo. A modo de ejemplo, tenemos este extracto de un mensaje<sup>2</sup> de bienvenida al curso de Periodismo de Datos dirigido por la profesora Sandra Crucianelli del Centro Knight de la Universidad de Texas:

«Acuérdate que por ser un MOOC, la instructora no podrá dar atención individual a todos. [...] Pero es importante que ustedes hablen los unos con los otros, evalúen mutuamente sus trabajos, colaboren con sus colegas, y tengan conversaciones sobre este fascinante tema.

»Recuerda que nada será en vivo en este curso. No hay clases formales con horarios determinados, sino módulos semanales. Cada participante deberá trabajar en los tiempos que más le convenga [...]. Los foros son la parte más dinámica del MOOC, así que participen lo más que puedan.

»[...] Tenemos también a dos excelentes asistentes para el curso, Rachel Barrera y Paul Alonso. Ambos obtuvieron sus doctorados de la Universidad de Texas y también cuentan con años de experiencia en el Centro Knight».

---

<sup>2</sup> Mensaje enviado al autor.

Como vemos, los MOOC tienen muchos puntos en común con la ética hacker y las necesidades de una sociedad informacional. En primer lugar, cualquier persona puede acceder al conocimiento si lo desea, independientemente de su formación previa, dinero, edad, sexo, origen u otros clásicos marcadores sociales; cada alumno decide cuándo y qué estudiar, según sus motivaciones, necesidades o intereses dado que no hay una superestructura estatal o universitaria en la que alguien haya decidido por él cuánto ha de durar toda la «manufactura». Todo esto se da en un contexto laboral en el que cada vez menos se trata de mostrar un título y cada vez más demostrar las obras que se es capaz de hacer y las que se han hecho antes, como sucede en el pensamiento hacker.

¿Puede competir el certificado de un MOOC con un título universitario tradicional? De momento no, pero a medida que la certificación estatal pierde importancia por lo señalado arriba, también cada vez hay más empresas que reconocen el esfuerzo, la constancia y, atención, la calidad y actualización de los conocimientos. Incluso están dispuestas a elegirlos para procesos de selección frente a candidatos con titulación estándar (así sucede ya con los cursos certificados de Udacity<sup>3</sup>).

No obstante, los MOOC también despiertan ciertos recelos en la comunidad hacker dado que su estructura es siempre una red centralizada que garantiza el control del nodo central sobre los demás (y por encima de todo «la información debe ser libre»), puesto que su modelo de negocio suele estar en comercializar los datos privados de sus alumnos (vendiendo los datos de los que tienen mejor desempeño a empresas interesadas, por ejemplo). En realidad, en la visión hacker, los MOOC serían un nuevo movimiento de la clase vectoralista para no perder el poder cubriendo la demanda, pero sin dejar de controlar la información.

Además de los MOOC, hay otro caso interesante por su carga disruptiva relacionada con la ética hacker (Jiménez, 2010a): la P2P University. Fundada en el 2009, dio sus primeros pasos en septiembre del mismo año con el apoyo de la Hewlett Foundation y la Shuttleworth Foundation, su lema es «Aprendizaje por todos, para todos y de todo». En la actualidad ofrece cursos, que pueden ser abiertos por cualquier persona, en más de una decena de lenguas diferentes y que abarcan desde la gestión del correo electrónico a los derechos de autor para educadores, en sus más de seis heterodoxas facultades entre las que se encuentra en un lugar preminente la de Educación.

El caso de la P2P University es interesante porque se inspira en gran parte, según declaraciones de su cofundador Philipp Schmid<sup>4</sup>, en los principios de la ética hacker. El hecho de que los cursos sean propuestos por la propia comunidad, que sean esta quien valore y clasifique a sus maestros y los contenidos abiertos y transnacionales, que su oferta sea ecléctica, que la evaluación esté basada en las obras, que los alumnos elijan cuándo matricularse y, en muchos de los cursos, a qué ritmo llevarlos a cabo, o que los mismos alumnos puedan ser profesores en otro

---

<sup>3</sup> Según artículo de ComputerWorld, en línea:

<[http://www.computerworld.com/s/article/9226274/MIT\\_and\\_others\\_launch\\_a\\_tech\\_education\\_revolution](http://www.computerworld.com/s/article/9226274/MIT_and_others_launch_a_tech_education_revolution)>

<sup>4</sup> Disponible en línea: <<http://connectedlearning.tv/philipp-schmidt-peer2peer-university>>

curso provoca, entre otras muchas características, que la P2PU sea una de las instituciones que más se acercan al ideal de la Academia Red propuesta por Himanen (2001).

### **Conclusión: La universidad ¿un zombi muy vivo?**

No nos engañemos, la universidad ha muerto varias veces y, tras transformarse, ha resucitado otras tantas. En estos días tampoco va a desaparecer la universidad (ni creemos que la educación formal-estatal desaparezca). En sus múltiples tipos (las empresariales, las que investigan, las que enseñan ideas, las que dan certificaciones, las que forman naciones o las que tejan redes de influencia).

En muchos aspectos la universidad está en una situación de ventaja, por ejemplo, puede aprovechar su estructura basada en departamentos (nodos) o su cercanía a la fabricación de conocimiento. Pero también es cierto que su perplejidad ante los cambios sociales (a medida que la sociedad industrial va desapareciendo) y cierta complacencia basada en la señalada «burbuja universitaria» son evidentes y, en consecuencia, está perdiendo la supuesta posición central que se le suponía a favor de otros nuevos conceptos.

Los MOOC o la P2PU son sólo dos ejemplos, pero se están forjando nuevos caminos paralelos a la universidad a la vez que se instalan nuevos paradigmas sociales: cooperativas universitarias en las que los alumnos son propietarios, comunidades de aprendizaje que se organizan para contratar por su cuenta a profesores o repositorios compartidos para el aprendizaje entre iguales. En cualquier caso, los nuevos conceptos o instituciones que surgen siguen, en mayor o menor medida, las lecciones que nos proporciona la ética hacker para cubrir las demandas de la sociedad informacional.

### **Referencias**

- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2006): *Economic origins of dictatorship and democracy* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Anderson, B. (2007): *Comunidades Imaginadas* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Anderson, C. (2009): *Free* (Nueva York: Hyperion).
- Bauman, Z. (2006): *Vida líquida* (Barcelona: Paidós).
- Bauman, Z. (2007): *La sociedad individualizada* (Madrid: Cátedra).
- Bell, D. (1970): *Reforma de la educación* (México: Editorial Letras).
- Bell, D. (1994): *El advenimiento de la sociedad post-industrial* (Madrid: Alianza Editorial).
- Bell, D. (2004): *Las contradicciones culturales del capitalismo* (Madrid: Alianza Editorial).
- Bury, J. (2009): *La idea del progreso* (Madrid: Alianza Editorial).
- Castells, M. (2001): *La galaxia internet* (Barcelona: Plaza y Janés).
- Duart, J. et alii (2008): *La universidad en la sociedad red* (Barcelona: Ariel).
- Elboj, C. et alii (2004): *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Barcelona: Graó).

- Gaggi, M. y Narduzzi, E. (2008): *Pleno desempleo* (Madrid: Lengua de Trapo).
- Giner de los Ríos, F. (1990): *Escritos sobre la universidad española* (Madrid: Austral).
- Himanen, P. (2001): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información* (Madrid: Alianza).
- Innerarity, D. (2011): *La sociedad del desconocimiento* en Mayos, G. et al.: *La sociedad de la ignorancia* (Barcelona: Península).
- Jiménez, J. (2010a): *¿Hacia una universidad hacker? Retos y modelos de la universidad venidera* en. *Actas de VII Jornadas Innovación Universitaria*. Disponible en línea: <<http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2010/archivos/136c.html>>
- Jiménez, J. (2010b): *El hacker contra la universidad zombi. Lecciones para gestores, alumnos y profesores en la sociedad informacional*. Disponible en línea < <http://es.scribd.com/doc/81935880/El-hacker-contra-la-universidad-zombi>>
- Levy, S. (1984): *Hackers. Heroes of the computer revolution* (Nueva York: Penguin).
- Mattelart, A. (2007): *Historia de la Sociedad de la Información* (Barcelona: Paidós).
- McKenzieWark, K (2007): *Manifiesto hacker* (Barcelona: AlphaDecay).
- Edward D. Myers, 1960: 262
- Ortega y Gasset, J. (2005): *Misión de la universidad. Obras completas* (tomo IV) (Madrid: Taurus).
- Quiggin, J. (2010): *Zombie Economics. How Dead Ideas still walk among us* (Princeton: Princeton University Press).
- Roszak, T. (1998): *El culto a la información* (Barcelona: Crítica).
- Solé, R. (2009): *Redes complejas. Del genoma a Internet* (Barcelona: Tusquets).
- Toffler, A. (1980): *La tercera ola* (Barcelona: Plaza y Janés).
- Touraine, A. (1969): *La sociedad post-industrial* (Madrid: Ariel).
- Ugarte, D. de (2008): *De las naciones a las redes* (Barcelona: Ediciones del Cobre).
- Watts, D. (2006): *Seis grados de separación: la ciencia de la redes en la era del acceso* (Barcelona: Paidós).