

Remix, Pastiche, Plagio: autorías de la nueva generación

▮ Pedro Demo*

Resumen

La querrela sobre el plagio parece haberse tranquilizado un poco, aunque el problema permanezca bastante grave. No significa que vamos a aceptar el plagio, sino que necesitamos entender las razones de su proliferación y visiones diferenciadas de autoría (BLUM, 2009). Dentro de la visión puritana (moderna), el plagio es un fraude criminal, porque se adueña de derechos ajenos. Pero, dentro de la visión no lineal (posmoderna), además de ser difícil delimitar lo que sería realmente plagio, se puede percibir que la originalidad, en cierto sentido, no existe: las ideas son siempre dinámicas compartidas cultural y lingüísticamente (WEINBERGER, 2007). La manera de reconstruir las ideas quizá sea único, pero no todas las ideas. Si somos excesivamente rigurosos, toda conversación es plagio, incluso obras científicas. En la famosa alusión de Newton, su producción matemática representó avance decisivo en el mundo científico, pero a partir de otros autores (usaba la expresión: apoyado en los hombros de antecesores). Probablemente es un problema que muchos estudiantes copien fríamente trechos enteros como si fueran suyos o incluso “compren” una disertación. Ocurre también que la nueva generación presenta rasgos de identidad bastante distintos, en especial respecto a la vida académica y sus códigos de conducta: estudiar es importante, pero es sólo una parte de la vida y, bajo presiones extremas, plagiar también es una “opción”. En este texto busco analizar preliminarmente la metamorfosis de la autoría en la nueva generación.

Palabras clave: Plagio. Internet. Rasgos de Identidad.

Remix, Pastiche, Plágio: autorias da nova geração

Resumo

A querela em torno do plágio parece estar se acalmando um pouco, ainda que o problema permaneça sumamente grave. Não significa que vamos engolir o plágio, mas que precisamos entender razões de sua proliferação e visões diferenciadas de autoria

* PhD en Sociología, Universidad de Saarbrücken, Alemania; Pos-Doctor, University of California at Los Angeles (UCLA); Profesor Titular Jubilado y Profesor Emérito de la Universidad de Brasilia (UnB), Departamento de Sociología. E-mail: pedrodemo@uol.com.br

(BLUM, 2009). Dentro da visão puritana (moderna), plágio é nada mais que fraude criminosa, porque se apropria de direitos alheios. Dentro, porém, da visão não linear (pós-moderna), além de ser difícil delimitar o que seria plágio iniludivelmente, pode-se perceber que originalidade, em certo sentido, não existe: as ideias são sempre dinâmicas compartilhadas cultural e linguisticamente (WEINBERGER, 2007). O jeito pessoal de reconstruir as ideias talvez seja único, mas não todas as ideias. Se formos excessivamente rigorosos, toda conversa é plágio, inclusive obras científicas. Na célebre alusão de Newton, sua produção matemática representou avanço decisivo no mundo científico, mas a partir de outros autores (usava a expressão: apoiado nos ombros de antecessores). É problema certamente que muitos estudantes, usando a internet, copiem friamente trechos inteiros como se fossem seus ou mesmo “comprem” uma dissertação. Ocorre também que a nova geração apresenta traços de identidade bastante diferentes, em especial com respeito à vida acadêmica e seus códigos de conduta: estudar é importante, mas é apenas um pedaço na vida e, sob pressões extremas, plagiar também é “opção”. Neste texto busco analisar preliminarmente metamorfoses da autoria na nova geração.

Palavras-chave: Plágio. Internet. Traços de Identidade.

Remix, Paste, Plagerize: A new generation of authors

Abstract

The quarrel about plagiarism seems to be calming down a little, although the problem remains extremely serious. It does not mean that we will swallow this plagiarism, but we need to understand the reasons for their proliferation and different visions of authorship (BLUM, 2009). In the Puritan view of (modern), plagiarism is nothing more than criminal fraud, because it appropriates the rights of others. Inside, however, the vision is not linear (postmodern), and is difficult to define what would be plagiarism unmistakably, one can see that originality, in a sense, does not exist: the ideas are always dynamic shared cultural and linguistically (WEINBERGER, 2007). The way to rebuild people's ideas is perhaps unique, but not all ideas. If we are too strict, every conversation is plagiarism, including scientific works. In allusion to the famous Newton's production represented mathematical breakthrough in the scientific world, but from

other authors (using the expression: supported on the shoulders of predecessors). Problem is certainly that many students using the Internet, copying whole passages coldly as his or even "buy" a dissertation. It also happens that the younger generation has very different characteristics of identity, particularly with respect to academic life and its code of conduct it is important to study, but it is just a piece of life, and under extreme pressure, plagiarism is also an "option". This paper seeks to analyze preliminary metamorphoses of authorship in the new generation.

Keywords: Plagiarism. Internet. Traces of Identity.

Autorías

Desde la desconstrucción abrupta de Barthes sobre la autoría ("muerte del autor") (BARTHES, 1968), incluyéndose el reconocimiento lingüístico de que el lenguaje es el que habla y no el individuo, el aura intocable /sagrada de la propiedad intelectual originada en la Edad Media y enrigidecida por el mercado liberal (*copyright*) pasó a ser cuestionada. La propiedad intelectual vista, en general, como estímulo necesario para la innovación en el mercado liberal, también ha sufrido refutaciones crecientes: procedimientos gerenciales contemporáneos defienden el compartir y ventilar constante de las ideas, no su estabilización (por ejemplo, el reconocimiento de que ideas ajenas a la empresa, en especial del cliente, son fundamentales para la innovación) (VON HIPPEL, 1976; VON HIPPEL; JIN, 2008); la comercialización de ideas las transforma en producto fijo, comprometiendo desde luego su vitalidad (KUHN, 1975); la producción colectiva de ideas sin interés financiero (ejemplo *Wikipedia*) origina "nuevo modo de producción" rival, mucho más innovador (BENKLER, 2003, 2004, 2006; BENKLER; NISSENBAUM, 2006). En parte la insistencia en la autoría intocable servía para mantener la autoridad profesoral, en particular cuando la cabeza docente era la referencia del saber y se veía la interpretación como procedimiento que debería controlarse (MANGUEL, 1996). La "clase" era canónica, en el sentido estricto de que era el canon del conocimiento vigente. En la práctica, autoría es dinámica continua infinitamente matizada, que va desde el plagio más crudo hasta la creación más contundente. No hay plagio que es sólo plagio, ni creación que sea sólo creación. Cuando le pagan a un pintor para plagiar un cuadro famoso (la Mona Lisa, por ejemplo), aunque consiga hacer réplica "perfecta", al punto de no poder distinguirse fácilmente, se trata de cuadro nuevo,

obviamente. Cuando el estudiante saca de Internet un trecho largo y lo pega en su “texto”, este trecho adquiere otro contexto y significación, aunque permanezca el mismo físicamente. Cuando un estudiante sencillamente pone su nombre en un texto ajeno, falsificando la autoría (comprar un texto fabricado por otro), en el falsario puede haber “autoría” incluso considerable, mientras en el estudiante (comprador) el plagio es crudo. Podemos entender por plagio crudo el procedimiento de reproducción directa y el adueñarse de lo reproducido, como fotocopiar texto ajeno y poner el nombre como autor. En todos estos casos, estamos delante de fraude por adueñarse de algo de forma indebida. Incluso en esos casos puede haber “arte” en sus procedimientos, por ejemplo, producir moneda falsa, documentos falsos, disfraces, de tal modo que parezcan más reales que los originales. Aunque parezca increíble, “copiar” puede ser arte, también porque muchos dirían que copia es un paso natural antes de la creación: todo gran artista un día copió. O también puede decirse que la copia mental a rigor no existe. Sería el caso de distinguir entre la falsificación “bien hecha” y la mera reproducción. Podemos estar delante de una disertación tan “bien “ copiada que no conseguimos descubrir el fraude – digamos retocada elegantemente, puesta en palabras “propias” – así como delante de otra sólo reproducida. Fraude como arte siempre existió, en especial en el “crimen perfecto”. Una cosa es el ladrón tradicional de gallinas; otra es el *hacker* que consigue quebrar códigos bancarios, invadir una cuenta y adueñarse de ella.

No hay plagio que sea sólo plagio. Dejando de lado el plagio crudo – reproducción pura y simple – cualquier texto ‘plagiado’ (reproducido) revela alguna autoría, aunque se agregue una modificación mínima. Se hace difícil, cuando no imposible, delimitar con claridad cuando el texto es suficientemente original o suficientemente plagiado. Hay dos consideraciones principales:

- como somos todos también únicos (en la individualidad y subjetividad), cualquier expresión nuestra es única; por eso, plagiar un cuadro implica expresión propia, aunque sea sólo para copiar, cuando alguien imita a alguien, no sólo lo imita, también construye un personaje; los imitadores con talento son bien diferenciados y pueden construir carrera artística propia; en un sentido, no hay como no copiar, teniendo en vista que el lenguaje es un bien común, las ideas son culturalmente compartidas, los textos e historias son también obra colectiva; a los fotógrafos profesionales no les gusta que se hable de la foto como copia, porque, siendo “texto” hay ahí visible autoría (KRESS; LEEUWEN, 2001, 2005); incluso la “fotocopia” puede presentar diferencias, porque depende de la

máquina, del papel, de la tinta, del programa etc.; existe fotocopia mal y bien hecha (un buen “fotocopiador” puede reproducir un libro de tal modo que sea casi imposible distinguirlo del original);

- siendo plagio crudo iniciativa extrema y más arriesgada, el problema mayor está en distinguir niveles de plagio, algunos incluso “aceptables”, mientras que otros se consideran “inaceptables”; por un lado está la apropiación indebida (usar textos de otros autores como si fueran suyos), por otro, el retoque que ya señalaría alguna autoría, a veces llamado de “remix” (LATTERELL, 2006) en el mundo virtual; las enciclopedias son, en general, “compilaciones”, o sea, el objetivo no es la producción de conocimiento nuevo, sino su “reconstrucción” para fines de acceso generalizado; entre nosotros es común el uso de la “reseña” y sus artimañas: algunas son copia y nada más; otras son creativas, por emprender propuestas interpretativas; la propia iniciativa de recoger trechos de un libro puede manifestar alguna autoría, en la selección de los trechos o en la composición de ellos: por ejemplo, alguien puede, después de leer un libro considerado fundamental, extraer pasajes considerados importantes, para uso posterior; tal procedimiento es pertinente, desde que los fragmentos no sean indebidamente apropiados; y ya que ideas nacen de otras ideas, porque nuestra mente no inventa el lenguaje y la cultura, en toda idea hay algún “plagio” natural, así como en todo plagio puede haber alguna creatividad, aunque sea en el modo particular de plagiar [...]

No hay creación que sea sólo creación. No tiene espacio la noción de autoría sagrada, por más que la ley pueda proteger como *copyright*, porque ninguna mente crea de la nada. Esta condición es “natural”, en el sentido de que la naturaleza no inventa pura y simplemente sus seres y dinámicas, sino que los reconstruye indefinida e infinitamente (biodiversidad). La fabricación del ser humano fue, seguramente, proceso de creatividad importante, pero siendo típicamente evolutivo, supone pasos anteriores constitutivos a partir de lo que estaba disponible. En cierto sentido, la mente también es *remix*. Cualquier texto, por más brillante e ingenioso que sea, implica recurrencias lingüísticas y culturales, gramaticales y códigos repetidos, sin referirnos a ideas compartidas. Esta condición también es “lógica”, en el sentido de que todo discurso supone otros discursos, antes y después, enredándose en círculos sin fin: no hay como definir un término sin hacer uso de términos todavía no definidos; no hay como pretender palabra primera o última. Toda creación no es final, puede ser recreada, así como toda creación envejece y necesita resurgir. De la nada no sale nada; sólo sale de lo que ya existe. No por eso abandonamos el concepto de creatividad: en general no se

duda que Einstein fue muy creativo, pero no inventó nada de la nada. También podemos hacer dos consideraciones principales: la creación puede referirse a ideas “nuevas” o, por lo menos, innovadoras; se espera eso de toda teoría: modo nuevo de ver la realidad y estimular prácticas alternativas; la novedad de las ideas es, sin embargo, expresión relativa, porque no siendo la mente dinámica propiamente original, sino evolutiva, toda novedad tiene también su lado “viejo”: además de proponer alguna discontinuidad, también es manera de continuar; la parte menos problemática de la creación es aquella que expresa la individualidad y la subjetividad de cada uno: el pintor creativo no crea sólo un cuadro nuevo, tiene un modo propio único de hacerlo; también el falsario; este lado es importante, en especial en el contexto pedagógico, cuando, por ejemplo, se ejercita el “espíritu crítico”, destinado a motivar la búsqueda de autoría: no aceptando el texto como está, se lo reconstruye con personalidad propia.

Sin embargo, surge una pregunta: ¿a partir de qué punto la interpretación puede considerarse adecuada, y hablarse de “autoría”? Blum (2009, p. 27) presenta una tipología del plagio (a seguir):

Plagio profesional	Infracción de <i>copyright</i>	Plágio estudantil		
		Fraudulento	Ocasional	No intencionado
Incorporación	Republicación no autorizada	Comprar texto	Usar componentes de outra fonte – pastiche	Dominio imperfecto de convenciones para citar
Publicación duplicada		Usar texto de alguien dado libremente		
Robo		Importar texto		

Tabla 1. Tipos de plagio.

Fonte: Blum (2009, p. 27).

- hay plagio profesional, dos falsarios que ganan la vida o dinero vendiendo reproducciones (o incluso textos “originales”, apropiados, entonces, por el comprador); pueden vender el mismo texto o con pocos cambios para otros compradores; roban textos y los revenden; se publica el texto en varios lugares;
- hay infracción de *copyright*: usar texto, imagen, música de otro sin autorización; hacer republicación no autorizada; fotocopiar textos/libros de los otros y usar libremente; y
- hay plagio estudiantil, analizado bajo tres ángulos: i) el plagio fraudulento (comprar texto, usar texto de los otros, tomar algo de internet y presentarlo como propio); sucede que alumnos copian, sobre todo de internet, trechos

largos, capítulos enteros, no sólo algunas frases; esto ocurre fácilmente también y disertaciones y tesis; ii) el plagio ocasional, bajo la forma de pastiche, compuesto de pedazos de otras fuentes sin citación; iii) el plagio atribuido al desconocimiento de las reglas de citación.

La expectativa de que el alumno por lo menos ponga texto ajeno en formulación propia también es ambigua, admitiendo gama interminable de gradaciones. “Resumen” puede ser algo creativo, cuando expresa capacidad interpretativa propia, o puede ser que vaya agregando trechos yuxtapuestos. “Reseña” puede ser “contralectura” que cuestione, así como procedimiento reproductivo, al punto de que los alumnos ya no lean más un libro entero, sólo pedazos yuxtapuestos. “Artículo” publicable en revista debería ser “original”. Pero, ¿qué sería “original” en él? Para evitar discusión bizantina inacabable, sugiero que se considere original el texto que posee “fundamentación propia elaborada”, hecha a través del “planteo reconstructivo”. Esta sugerencia no resuelve los límites siempre oscuros (KOSKO, 1999), pero centra la mirada en una dinámica central de la producción de conocimiento. Esta expectativa va más allá de la expresión estilista propia de cada uno, para alcanzar también el plano de las ideas: el texto precisa poseer ideas innovadoras. “Fundamentar” implica alegar razones del discurso, desde lógicas/formales, hasta empíricas/factuales/experimentales, de modo que se evite el argumento de autoridad. *Vale la autoridad del argumento*. Incluso así, es importante tener en cuenta que toda fundamentación no tiene base última, a no ser que incida en dogmatismo (DEMO, 2008; POERKSEN, 2004). Todo texto permanece natural y lógicamente discutible – los bien fundamentados merecen ser discutidos; los sin fundamentación no merecen. El proceso de investigación y elaboración precisaría ofrecer no sólo modos únicos de formulación (estilo propio), sino sobre todo textura (sustancia) propia. No está en juego sólo como se teje, sino qué se teje.

Compilaciones

Es noción común que sólo algunas figuras extraordinarias “producen conocimiento”, por la vía de la investigación. En particular las sofisticaciones formalistas del método científico (matemática, estadística, lógica, procedimientos de experimentación) inducen a la expectativa de que es especialidad para pocos. En las universidades que se dicen “de investigación”, este conocimiento debería caber en todos los profesores, porque es su definición primaria: no se da clase sin investigar. En

las universidades comunes, los profesores, incluso con grandes títulos, no se asumen propiamente como investigadores, sino como “transmisores de conocimiento”, por la vía de la “clase” y que es su varita mágica. Se instauró, entonces, *el vicio de dar clase sin autoría*. Las apostillas (teóricos apostillados) perfeccionan este vicio, porque son hechas para que el profesor las desgrane en clase. Los contenidos curriculares son tratados secuencial y ordenadamente, valiendo su repase y absorción, no el aprendizaje. Investigación como fundamento formativo no consta. Así, en la práctica, el plagio más sonoro es el docente: dar clase sin autoría, hoy facilitada más todavía por apostillas oficiales e internet. Las universidades no se avergüenzan en reducirse a instituciones “compiladoras” de conocimiento, ni le molesta al profesor dar clase sin autoría.

Como sugiere Schneider (2007) en su crítica sarcástica de las clases, el instruccionismo integra nuestra cultura académica y escolar desde tiempos medievales. Los pocos que producen conocimiento original están en otro planeta. Los demás, también profesores, transmiten este legado (BURKE, 2003), cabiendo a los alumnos absorber, en general de manera reproductiva. De profesores reproductivos sólo pueden salir alumnos reproductivos, lo que acentúa el cuestionamiento de la segunda mitad del siglo pasado en torno de la “escuela reproductiva” (BOURDIEU; PASSERON, 1975; DEMO, 2004). En el fondo, esta trayectoria desvela el esfuerzo de la sociedad en domesticar la energía disruptiva del conocimiento, reconocida en la tradición cristiana como “pecado original”. El relato del Génesis es referencia paradigmática: la Biblia comienza con esta alegoría – la criatura humana trata de confrontarse con su Creador, a través del dominio del conocimiento – Adán y Eva comieron el fruto prohibido del árbol del conocimiento y así lo hicieron porque querían ser como los dioses [...]. “Conocimiento prohibido” es tema que atraviesa nuestra historia occidental, tan grande es la preocupación en controlar las cabezas autónomas y críticas (SHATTUCK, 1996; RESCHER, 1987), habiendo presentado uno de sus picos en la “inquisición” católica medieval. En la universidad, *mutatis mutandis*, persisten estrategias de control del conocimiento, como muestra la sátira de Bourdieu (1990) sobre *homo academicus*. No sólo se instituyen jerarquías rígidas, sobre todo se protege, al final, el argumento de autoridad, así como se realiza fraude [...]. La cuestión más comprometedora es la noción equivocada de “conocimiento” todavía dominante: se imagina trayectoria de acumulación de productos, rumbo a la “teoría final” (GRIBBIN, 1998); por más que esta

expectativa sea hoy cuestionada (PENROSE, 2004), en especial en ambientes dichos posmodernos, contenidos curriculares no son propuestos para ser reconstruidos, sino para pasarlos nuevamente. Muchos ya reconocen que contenidos envejecen – la disputa teórica en la academia habla por sí propia (KUHN, 1975) – porque conocimiento estabilizado ya no es dinámico y decae para mera información disponible (ésta puede ser almacenada, transmitida, transportada etc.).

En el tratamiento curricular es importante aparecer dos dinámicas entrelazadas: de un lado, el tratamiento adecuado de contenidos (indispensables para la profesionalización); de otro, su aprendizaje profundo, principalmente el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Este segundo paso queda para la vida, mientras el primero se evapora. Mejor que dominar contenidos es saber renovarlos. En la noción de “enciclopedia” siempre aparece ese tono subalterno del compilador que almacena y transmite, como si conocimiento fuera un *stock*. Mirando mejor la escena, enciclopedia bien hecha es aquella que no “compila” propiamente, sino que “reconstruye” el conocimiento disponible, habiéndose convertido más visible esta cualidad en la *wikipedia*, “*the free encyclopedia that anyone can edit*” (la enciclopedia libre que todos pueden editar) (LIH, 2009; ZITTRAIN, 2008; SHIRKY, 2008): no hay en ella conocimiento estabilizado, sino siempre en marcha, como conviene a su dinámica disruptiva; no admite el argumento de autoridad, sino sólo la autoridad del argumento. La *wikipedia* es, ciertamente, mundo problemático y ambiguo, como la propia dinámica del conocimiento (O’NEIL, 2009; CRITICISM..., 2010), cargada de amateurismo (“todos” pueden editar), pero, incluso así, se convirtió en uno de los fenómenos más importantes del comienzo de este siglo (KEEN, 2007; VEEN; VRAKING, 2006). Sin hablar que su dinámica está tranquilizándose, no va a reemplazar la producción sofisticada de conocimiento hecha por especialistas. Sin embargo, disparó planteos cruciales de la academia, en especial contra pretensiones de validez universal y de verdad final (FOERSTER; POERKSEN, 2008), así como contra la posición soberana del profesor. Producción colectiva de conocimiento se hizo posible, volviendo a poner la noción de “bien común” (BENKLER, 2006) – todos pueden editar desinteresadamente, pues toda edición puede, a cualquier momento, ser reeditada. En términos académicos, no hay autoridad indiscutible, aunque las haya institucionalmente (O’NEIL, 2009).

La *wikipedia* posee esta marca *sui generis*: es compilación hecha a mil manos, en especial los textos de amateurs y se mantiene abierta a argumentaciones y contraargumentaciones, no es compilación subalterna, sino constantemente renovada. Este ejemplo ha reanimado la noción piagetiana de que el niño construye conocimiento (PIAGET, 1990, 2007), porque aprendizaje implica desestabilizar esquemas mentales vigentes por fuerza de nuevas dimensiones perturbadoras, consiguiendo que suban escalones de crecientes amplitud y elaboración (equilibración). Esta noción también hace parte de la “autopoiesis” (MATURANA, 2001; DEMO, 2002): todo ser vivo funciona de manera autorreferente, de dentro para fuera, no reproduciendo, sino reconstruyendo la realidad. Todos pueden aprender y producir conocimiento, aunque no siempre con la misma calidad de los especialistas (GROSSI, 2004). Este tipo de discusión aclaró un poco más nuestras pretensiones formativas escolares y académicas, sea planteando más profundamente el instruccionismo (a rigor, la mente no puede ser instruida, pues es dinámica autorreferente) (POERKSEN, 2004), sea vaciando la clase sin autoría. Primero, se valoriza la manera de cada uno de hablar, principalmente de argumentar (autorreferencia); segundo, se valoriza la capacidad natural de reconstruir el conocimiento disponible estabilizado. El alumno hace textos también, porque texto es la propia vida, a medida que cada uno la “escribe”, en parte. No escribe texto sofisticado, porque le faltan condiciones. Pero puede comenzar, empezando por el comienzo. Los primeros textos serán bisoños. Todos tenemos esta experiencia: leyendo nuestros textos de años atrás, podemos sentir vergüenza de ellos, naturalmente...

La escuela no precisa ser instruccionista, ni siquiera ser sólo compiladora. Convirtiéndose en ambiente de aprendizaje bajo la orientación de profesores autores, puede ser igualmente ambiente de producción de conocimiento, desde el más tosco, avanzado, lento y siempre, para niveles más elaborados. Sólo que antes debe existir el profesor autor. También hay que superar la dependencia de apostillas y materiales obligatorios, no sólo porque no se estimula el estudio y la lectura (basta reproducirlos), tornándose en aquello que meramente son: material de investigación y reconstrucción. Todavía no aprendimos eso: contenidos curriculares se organizan para ser reconstruidos, no tragados. Este cambio, sin embargo, empieza en el profesor. El

alumno sale a imagen y semejanza del profesor. El profesor necesita libertarse del impuesto medieval de mero compilador subalterno, asumiendo la condición de autor capaz de fomentar alumnos autores. Cuando se habla actualmente de “sociedad intensiva de conocimiento” (DUDERSTADT, 2003; CASTELLS, 2004), la expectativa es de la sociedad productiva de conocimiento, jamás solamente reproductiva. Aunque esta idea sea capitaneada por el mercado liberal, señala el horizonte correcto: la habilidad crucial de este siglo es saber producir conocimiento propio. El lado más duro de la exclusión sería ésta: no estar entre los que saben producir conocimiento propio.

Autorías de la nueva generación

La nueva generación (llamada en general de “generación net” – *net generation*) (TAPSCOTT, 2009) desvela características acentuadamente diferentes de otras generaciones, por más que esta percepción pueda ser excesiva o abusiva, y en parte inadecuada¹. De hecho, la nueva generación no está reinventando la historia o la rueda, pero presenta rasgos desafiantes para las generaciones anteriores (WINOGRAD; HAI, 2008; THIELFOLDT; SCHEEF, 2004; BLUM, 2009). Prensky (2001) dice, en relación al mundo virtual, que los niños son nativos, mientras que nosotros somos inmigrantes, aunque no todos estén de acuerdo con eso (OWEN, 2004). De todos los modos, no es difícil constatar que la nueva generación usa computadora, Internet, celular y otros equipamientos electrónicos con mucho mayor dominio que nosotros. Con esta avalancha aparecen también innumerables problemas (exposición excesiva de niños a Internet, consumismo exagerado, riesgos cibernéticos), entre ellos el plagio en la universidad (BLUM, 2009). Se llega a hablar de epidemia del plagio en los Estados Unidos: más de 75% de los estudiantes admiten haber realizado fraude; 68% admiten “cortar y pegar” (*cutting and pasting*) a partir de Internet sin citación; sitios de la *web* ofrecen texto listo de conclusión de semestre a precio muy bajo. Callahan (2004) deplora la “cultura del fraude”: el fraude en pruebas habría subido de 39% en 1963 para 64% en 1993, habiendo crecido evidentemente después de eso. Como reacción, se introducen programas electrónicos para detectar fraudes en textos (el más usado es el *turnitin.com*), siendo ya obligatorios en algunas entidades (PLAGIARISM..., 2006). Blum

¹ Como la inclusión no es igual en el mundo (DIJK, 2005), “generación net” se aplica a países desarrollados, sobre todo a Estados Unidos. Este fenómeno va a llegar a nosotros inevitablemente (puede verse ya por adhesión al móvil, una de las mayores del mundo), pero estamos todavía lejos de eso.

(2009) recuerda que fraude hace parte de todas las culturas², en el mercado, en las religiones, en la vida en sociedad. Ocurre que cambió la percepción de lo que es “plagio”, en parte porque no se aprecia más, del mismo modo, la originalidad: la nueva generación la considera exagerada y autoritaria, prefiere producciones de estilo colectivo y compartido, sin hablar que, no siendo nuestras mentes propiamente originales, no debería existir propiedad de ideas.

Pero no significa que sería el caso de cerrar los ojos para el plagio (WILKINSON, 2009; ANDERSEN, 2006; GLADWELL, 2004; MARUCA, 2006b). Se trata de fraude de cualquier manera. Pero hay que tener en cuenta la percepción que la nueva generación tiene del conocimiento, sobre todo su visión más posmoderna en torno de la validez y las verdades. En la *wikipedia*, los textos valen, sí, pero valen relativamente. El conocimiento no se tornó menos importante. Por el contrario, pero la nueva generación sabe apreciar su lado disruptivo, dinámico, abierto, desafiador y siempre a camino. Definitivamente, la nueva generación ve la realidad como dinámica, no como estática, como es el caso de la ciencia modernista (realidad como dada y descubierta analíticamente hasta el fin)(MASSUMI, 2002; DEMO, 2002). Detesta el argumento de autoridad, lo que involucra en este rechazo en general la actitud “profesoral” de muchos docentes prepotentes, sin hablar que muchos dan clase sin cualquier autoría (SCHNEIDER, 2007; TAPSCOTT, 2009). Confiando que todos pueden producir conocimiento, incluso en la condición de “amateur” (SHIRKY, 2002, 2008; COATES, 2003), muchos estudiantes desprecian el conocimiento especializado (KEEN, 2007; BAUERLEIN, 2008), en gran parte de manera equivocada. En este sentido, la belleza de un fenómeno como la *Wikipedia* no puede tapar sus problemas (O’NEIL, 2009; JASCHIK, 2007; NUNBERG, 2007; TERDIMAN, 2005): guerra de ediciones, vandalismos de todo tipo, amateurismos primarios, jerarquías institucionales rígidas bajo discursos libertarios en gran parte hipócritas, preferencia por temas modistas etc. La *Wikipedia* no reemplaza, por eso, otros estilos de enciclopedia, mucho menos el saber especializado. Aunque haya mostrado la viabilidad y la relevancia de la transdisciplinaridad, se tornó no menos claro que trabajo transdisciplinar profundo exige equipo de especialista – es

² Cita el ejemplo de China, donde se selecciona a los altos funcionarios del Estado a través de procesos extremadamente precavidos contra fraude. Fraude, aun llevando a la pena de muerte, siempre fue algo galopante [...] (BLUM, 2009; ACADEMIC..., 2002).

mucha pretensión alguien imaginar que, solo, puede producir conocimiento profundo transdisciplinar. Sólo el amateur precipitado creería en eso.

En la práctica, la nueva generación ya no cree en autoría intocable. En el mundo virtual no hay autoridad posible en términos de circulación de ideas – todos se presentan, a principio, con la misma oportunidad, aunque esta “igualdad” sea fantasiosa en gran parte (GALLOWAY, 2004; O’NEIL, 2009). La nueva generación tiene la “sensación” de que pilota computadora e Internet libremente, en especial porque su configuración es hecha de tal modo que puede ser customizada y reconfigurada al final (ZITTRAIN, 2008). En el mundo virtual textos e ideas se derriten, no como enfermedad o vicio, sino como parte de su composición plástica, abierta y manipulable. Idea definitiva es sólo imposición de quien no tiene ninguna propia. Por tras está otro juicio de identidad, mutable, en metamorfosis constante, compuesta de múltiples caras, como el avatar de los videojuegos: las personas son las “mismas” durante la vida porque cambian, no porque se detienen en el tiempo... No cabe la veneración de teorías y autores: no están ahí para ser adoptados, sino usados. Además, en el trabajo colectivo se torna cristalino que las ideas no son propiedad de nadie: nadie es enteramente original, excepto en su individualidad y subjetividad; ningún texto queda para semilla, principalmente porque “siempre se pueden editar”. La nueva generación acepta fácilmente la marca discutible de todo texto, empezando por el propio: es hecho para ser cambiado, discutido, ampliado o incluso descartado. Todo esto es blasfemia para el profesor instructorista: él es autoridad primera y última en el aula; el currículo es para ser repasado, no reconstruido, transformado; la apostilla es para ser absorbida, paso a paso, no reducida a material de investigación entre otros; teorías son objetos venerables, no de mero uso...

Así, muchos alumnos no citan fuentes porque no aprendieron adecuadamente a hacerlo, aunque acepten que es el caso no usar material ajeno como propio. Otros, no citan porque no lo ven como necesidad académica, llevados por la lógica del “remix”: siendo todo, en el fondo, un pastiche, no cabe designar la propiedad de cada pedazo. La autoría colectiva prevalece, llevando igualmente a nociones diversificadas de lo que sería conocimiento científico. Permanece, claro, el estilo tradicional de conocimiento metodológicamente regulado (lógico-experimental), típicamente de especialistas y extremadamente exigente intersubjetivamente hablando, pero se admiten otras

gradaciones que van hasta aquel conocimiento hecho entre muchos (RHEINGOLD, 2002; SHIRKY, 2008). Aquí aparece cambio radical y disgusta a la academia: el estudiante como productor de conocimiento, algo que las teorías del aprendizaje siempre preconizan, pero quedó soterrado debido a la prepotencia e instrucciónismo docente. Y además la nueva generación sabe, más que las otras, que su triunfo mayor es esta habilidad. Repasar contenidos es algo viejo. A propósito, Blum (2009) trata de justificar el plagio como reacción “normal” frente a presiones manipuladoras del mercado, a la veneración fútil de argumentos de autoridad, a artimañas de pruebas cada vez más complejas y opresivas, y así sucesivamente (MARUCA, 2003; 2006a). Para visiones posmodernas, aunque no se trate de abonar fraude en ninguna circunstancia, la vida en sociedad incluye fraudes, en parte provocadas por la propia rigidez de las normas. Al final, ¡todo autoritarismo escolar/académico merece ser plagiado! Los estudiantes son terriblemente más creativos en los “machetes”, de que en la prueba (HANSEN, 2004; PLOTZ, 2002): clase sin autoría (copiada) lleva naturalmente a ser sólo copiada...

Esta complacencia con la nueva generación no elimina el transe de delimitar lo que sería autoría ya aceptable o inaceptable (KAREN, 2006; MCCABE; TREVIÑO; BUTTERFILED, 2001; MCKILLUP; MCKILLUP, 2007). Quizás sea más provechoso concebir esta dinámica como fluida, empezando del comienzo: en el comienzo está la copia, como regla. El profesor atento busca mostrar al alumno que está copiando y que esto no vale. Sugiere que ponga palabras propias, interprete, revele ideas diferenciadas. Motiva a escribir una historia que tiene en la cabeza, o analiza un dibujo propio. Compara textos para desvelar cuales serían más apropiados, teniendo como objeto organizar criterios de validez, aunque siempre relativos. Insiste, principalmente, en la “autoridad del argumento”: fundamenta sin pretensión final, sin usar autoridades. No cabe prohibir el uso de Internet, no sólo porque es definitiva su existencia, sino igualmente porque es aprovechable ciertamente, aun siendo una gran basura. Más importante es “educar” para investigar en Internet con el objeto del perfeccionamiento de la autoría, teniendo como ventaja considerable la producción de textos abiertos, discutibles, negociables. Puede repercutir en la formación de la ciudadanía que sabe pensar en base a sus argumentos. Sin embargo, premisa imprescindible es la autoría del profesor. Al mismo tiempo, necesitamos acostumbrarnos con la “validez relativa” – no relativista – por la sencilla razón de que es la posible en la naturaleza y en la sociedad. Podemos retirar de

eso dos consecuencias contradictorias: i) ya que la validez es relativa, todo cabe, provocando la sintonía de criterios; ii) por ser los textos dinámicos que se liquefacen (BAUMAN, 2007), es necesario invertir esfuerzo mucho más cuidado y persistente en la argumentación. Como las normas también son hechas para no ser respetadas, no se consigue enjaular la nueva generación. Es más educativo tenerla como socia.

Si la nueva generación es la “más burra” (BAUERLEIN, 2008), o la “más viva” (TAPSCOTT, 2009), sólo el tiempo lo dirá. Todo depende siempre de los criterios evaluadores los cuales no pueden más ser presentados como referencias absolutas. Plagiar no es conducta aceptable. Pero, como los límites del *remix* son inalcanzables, *pastiche* también cabe y puede ser creativo. La fluidez de los límites no permite sólo libertad de acción, permite no menos su abuso (ATTON, 2004).

Perorando

De esta discusión complicada el resultado más interesante es la revisión, a veces radical y asustadora, de las normas de la vida académica. La noción tradicional de profesor no se sustenta más como argumento de autoridad. Dar clase sin autoría es el plagio mayor. Originalidad también se tornó referencia gastada, porque es factible sólo parcialmente, sin hablar de la preferencia creciente por textos colectivos, en general más superficiales (*amateur*), pero por cierto más atractivos. El *copyright* está bajo ataque, porque la apropiación de ideas (o de “bienes comunes”) aparece en la escena como monstruo mercadológico. El *software* libre representa una de las reacciones a tales “abusos” del mercado, porque hecho sin interés y productivamente (STALLMAN, 2002). Las personas poseen otras motivaciones para participar en la producción colectiva de conocimiento, más allá de las egoístas (BENKLER, 2006). Los estudiantes, además, practican hoy el *multitasking* (hacer muchas cosas al mismo tiempo) (BLUM, 2009). Estudiar no es la única tarea en el *campus*, quizá ni sea la principal. Plagiar en nombre de otras actividades más interesantes y atractivas se convierte en tentación que tienen a mano. No es que los estudiantes hayan perdido la motivación de estudiar. Es obvio que poseen sus motivaciones propias, en las cuales se incluye también estudiar, pero de otros modos: cooperativamente, en ambientes abiertos, en Internet, en videojuegos etc. No todos los profesores sabrían entender eso. Somos todos, en persona, *remix* de la naturaleza. Textos también. Teorías también. Ciencia también.

Referências

ACADEMIC circles buzz over Peking University plagiarism case. *Beijing Review*, [S. l.], 22 Feb. 2002. Disponível em: <<http://www.china.org.cn/english/2002/Feb/27368.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

ANDERSEN, K. Generation xerox: youth may not be an excuse for plagiarism: but it is an explanation. *New York Magazine Services*, New York, May 2006. Imperial City. Disponível em: <<http://nymag.com/news/imperialcity/16935/>>. Acesso em: mar. 2010.

ATTON, C. *An alternative internet: radical media, politics and creativity*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 2004.

BARTHES, R. A morte do autor. *Sala de Aula*, Salvador, 1968. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/sala_de_aula/sala2/barthes1.html>. Acesso em: mar. 2010.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUERLEIN, M. *The dumbest generation: how digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future*. New York: Jeremy P. Tarcher: Penguin, 2008.

BENKLER, Y. Freedom in the commons: towards a political economy of information. *Duke Law Journal*, Durham, NC, 2003. Disponível em: <<http://www.law.duke.edu/shell/cite.pl?52+Duke+L.+J.+1245>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

_____. Sharing nicely: on shareable goods and the emergence of sharing as a modality of economic production. *The Yale Law Journal*, v. 114, n. 273, 2004. Disponível em: <<http://yalelawjournal.org/images/pdfs/407.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

_____. *The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom*. New York: Yale Univ. Press, 2006.

BENKLER, Y.; NISSENBAUM, H. Commons-based peer production and virtue. *The Journal of Political Philosophy*, v. 14, n. 4, p. 394–419, 2006. Disponível em: <http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/papers/jopp_235.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2011.

BLUM, S. D. *My word!: plagiarism and college culture*. New York: Cornell University Press, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1990.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CALLAHAN, D. *The cheating culture: why more Americans are doing wrong to get ahead*. New York: Harvest Books, 2004.

CASTELLS, M. (Ed.). *The Network Society: a cross-cultural perspective*. Northampton: Edward Elgar, 2004.

COATES, T. (Weblogs and) the mass amateurisation of (nearly) everything... *Plasticbag.org*, [S. l.], 3 Sept. 2003. Disponível em: <http://www.plasticbag.org/archives/2003/09/weblogs_and_the_mass_amateurisation_of_nearly_everything/>. Acesso em: 5 jul. 2011.

CRITICISM of wikipedia. *Wikipedia*, [S. l.], 2010. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_Wikipedia>. Acesso em: 5 jul. 2011.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. *Fundamento sem fundo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

DEMO, P. *Sociologia da educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília, DF: LiberLivro, 2004.

DIJK, J. A. G. M. *The deepening divide: inequality in the information society*. London: Sage Publications, 2005.

DUDERSTADT, J. J. *A university for the 21st Century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

FOERSTER, H.; POERKSEN, B. *Wahrheit ist die erfindung eines lügners: gespräche für skeptiker*. Berlin: Carl-Auer-Systeme, 2008.

GALLOWAY, A. R. *Protocol: how control exists after decentralization*. Cambridge: The MIT Press, 2004.

GLADWELL, M. Annals of culture: something borrowed: should a charge of plagiarism ruin your life?. *Gladwell.com*, New York, 2004. Disponível em: <http://www.gladwell.com/2004/2004_11_25_a_borrowed.html>. Acesso em: mar. 2010.

GRIBBIN, J. *The search for superstrings, symmetry, and the theory of everything*. New York: Little, Brown and Company, 1998.

GROSSI, E. P. *Por aqui ainda há quem não aprende?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HANSEN, S. *Dear plagiarists: you get what you pay for*. *The New York Times*, 22 Aug. 2004. Sunday Book Review. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2004/08/22/books/review/22HANSEN.html?pagewanted=1>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

JASCHIK, S. A stand against wikipedia. *Inside High Ed*, 2007. Disponível em: <<http://www.insidehighered.com/news/2007/01/26/wiki>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

- KAREN, B. *Cheating is rampant at Canadian colleges*. Madison, Wisconsin, 2006. Disponível em: <<http://www.library.wisc.edu/inst-services/plagiarism/index.html>>. Acesso em: mar. 2010.
- KEEN, A. *The cult of the amateur*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2007.
- KOSKO, B. *The Fuzzy future: from society and science to heaven in a chip*. New York: Harmony Books, 1999.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- _____. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2005.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LATTERELL, C. G. *Remix: reading and composing culture*. New York: Bedford: St. Martin's, 2006.
- LIH, A. *The wikipedia revolution*. New York: Hyperion, 2009.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- MARUCA, L. *Plagiarism and copyright: connections in the Turnitin culture*. [S. l.], 2006a. Disponível em: <http://141.211.177.75/UofM/Content/swc/document/SWC_W06.pdf>. Acesso em: mar. 2010.
- _____. Plagiarism and its (disciplinary) discontents: towards an interdisciplinary theory and pedagogy. *Issues in Integrative studies*, n. 21, p. 74-97, 2003. Disponível em: <http://www.units.muohio.edu/aisorg/pubs/issues/21_maruca.pdf>. Acesso em: mar. 2010.
- MARUCA, L. *The plagiarism panic: digital policing in the new intellectual property regime*. London: Ed. Fiona Mcmillan, 2006b. (New Directions in Copyright Law, v. 2).
- MASSUMI, B. *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. London: Duke University Press, 2002.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização de C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte: Humanitas: UFMG, 2001.
- MCCABE, D. L.; TREVIÑO, L. K.; BUTTERFILED, K. D. Cheating in academic institutions: a decade of research. 2001. *Ethics & Behavior*, v. 11, n. 3, p. 219-232, 2001. Disponível em: <http://www.swarthmore.edu/NatSci/cpurrrin1/plagiarism/docs/McCabe_et_al.pdf>. Acesso em: mar. 2010.
- MCKILLUP, S.; MCKILLUP, R. An assessment strategy that pre-empts plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, v. 3, n. 2, p. 18-26, Dec. 2007. Disponível em: <<http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/viewFile/163/131>>. Acesso em: mar. 2010.

- NUNBERG, G. *Wikipedia: blessing or curse*. NPR, 5 June 2007. Disponível em: <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=10731811>>. Acesso em: mar. 2010.
- O'NEIL, M. *Cyber chiefs: autonomy and authority in online tribes*. New York: Pluto Press, 2009.
- OWEN, M. The myth of the digital native. *Only Connect*, [S. l.], 2004. Disponível em: <http://www.storyboards.org.nz/only_connect/2004/07/myth-of-digital-native.html>. Acesso em: 5 jul. 2011.
- PENROSE, R. *The road to reality: a complete guide to the laws of the universe*. New York: Vintage Books, 2004.
- PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1990.
- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Lisboa: Martins Fontes, 2007.
- PLOTZ, D. *The plagiarist: why Stephen Ambrose is a vampire*. *Slate*, 11 Jan. 2002. Disponível em: <<http://www.slate.com/id/2060618>>. Acesso em: mar. 2010>.
- POERKSEN, B. *The certainty of uncertainty: dialogues introducing constructivism*. London: Imprint Academic, 2004.
- PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. West Yorkshire, England, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: mar. 2010.
- RESCHER, N. *Forbidden knowledge: and other essays of the philosophy of cognition*. Dordrecht: Reidl Publisher, 1987. (Episteme, v. 13).
- RHEINGOLD, H. *Smart mobs: the next social revolution*. New York: Basic Books, 2002.
- SCHNEIDER, J. *Chalkbored: what's wrong with school and how to fix it*. Peace of Mind, 2007.
- SHATTUCK, R. *Forbidden knowledge: from Prometheus to pornography*. New York: St. Martin's Press, 1996.
- SHIRKY, C. Weblogs and mass amateurization. *Networks, Economics and Culture*, 3 Oct. 2002. Disponível em: <http://www.shirky.com/writings/weblogs_publishing.html>. Acesso em: mar. 2010.
- SHIRKY, C. *Here comes everybody*. New York: Penguin, 2008.
- STALLMAN, R. Why 'free software' is better than 'open source'. *GNU Operating System*, Boston, MA, 2002. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/free-software-for-freedom.html>>. Acesso em: mar. 2010.
- TAPSCOTT, D. *Growing up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw Hill, 2009.
- TERDIMAN, D. *Wikipedia faces growing pains*. [S. l.], 2005. Disponível em: <<http://www.wired.com/culture/lifestyle/news/2005/01/66210>>. Acesso em: mar. 2010.

THIELFOLDT, D.; SCHEEF, D. Generation X and the millennials: what you need to know about mentoring the new generations. *Law Practice Today*, [S. l.], 2004. Disponível em: <<http://www.abanet.org/lpm/lpt/articles/mgt08044.html>>. Acesso em:

PLAGIARISM prevention. *TURNITIN*, [S. l.], 2006. Disponível em: <<http://turnitin.com/static/plagiarism.html>>. Acesso em: mar. 2010.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo zappiens: growing up in a digital age*. London: Net Work Continuum Education, 2006.

VON HIPPEL, E. The dominant role of users in the scientific instrument innovation process. *Ideas*, [S. l.], 1976. Disponível em: <<http://ideas.repec.org/a/eee/respol/v5y1976i3p212-239.html>>. Acesso em: mar. 2010.

VON HIPPEL, E. ; JIN, C. *The major shift towards user-centered innovation: implications for China's innovation policymaking*. [S. l.], 2008. Disponível em: <<http://web.mit.edu/evhippel/www/papers/PDF%20For%20section%206.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

WEINBERGER, D. *Everything is miscellaneous: the power of the new digital disorder*. New York: Times Book, 2007.

WILKINSON, J. Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, San Diego, CA, v. 20, n. 2, p. 98-105, 2009. Disponível em: <<http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE278.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

WINOGRAD, M.; HAIS, M. D. *Millennial makeover: myspace, youtube & the future of american politics*. London: Rutgers University Press, 2008.

ZITTRAIN, J. *The future of the internet: and how to stop it*. London: Yale University Press, 2008.

Recebido em: 24/03/2010

Aceito para publicação em: 30/06/2011