

Anacleto Pons es profesor de Historia Contemporánea en la Universitat de València. Ha publicado, en colaboración con Justo Serna, *Cómo se escribe la microhistoria (Cátedra-PUV, 2000)* y *La historia cultural (Akal 2005)*.

## Internet: un reto para el conocimiento (histórico)

Anacleto Pons

1. No hace mucho, la *American Educational Research Journal* publicaba un interesante artículo en el que cuatro profesores americanos reflexionaban sobre cómo se forma la conciencia histórica, contraponiendo el currículo académico y las creencias comunes.<sup>1</sup> El texto empezaba reproduciendo una de las muchas entrevistas realizadas para esclarecer dicha relación. En concreto, un estudiante de dieciséis años respondía a una serie de preguntas sobre la guerra de Vietnam:

*Entrevistador:* ¿Qué piensas que hubo detrás de la guerra, qué sabes de ella?

*Estudiante:* Bueno [pausa] sé que se ha hablado mucho de que la guerra fue un sinsentido, de que no había ninguna causa. Es bastante duro luchar sin una causa.

*EN:* ¿Dónde aprendiste sobre ella?

*ES:* Sólo [pausa]... Supongo... No lo sé, quizá en clase

*EN:* ¿En los libros que leíste para clase?

*ES:* Sí. Además, he oído hablar de ello a mis padres. A la gente.

*EN:* ¿Recuerdas exactamente dónde o a quién?

*ES:* ¡[con creciente exasperación] A mucha gente, no lo sé! Todos saben que la guerra de Vietnam no tuvo una causa.

El estudiante, dicen los autores del artículo, intentaba recordar donde había aprendido eso de que Vietnam «no tuvo una causa». Puede que lo hubiera aprendido en la escuela o en los libros, puede que lo hubiera oído comentar a sus padres o que lo hubiera escuchado de boca de otras personas, pero no lo tenía claro. Lo que ocurre es que pedirle eso, añaden, tiene tanto sentido como si le preguntáramos cuándo y dónde aprendió el significado del color rojo en el código de circulación. Además, no es algo que forme parte de su memoria, puesto que no vivió ese período, sino de algo aprendido, de una forma de pensar que comparte con muchos otros americanos. Los autores recurren a Maurice Halbwachs para señalar que la memoria individual es frágil y que sólo adquiere consistencia cuando el grupo la asume y la plasma en algún tipo de soporte, sea un texto, una canción, un rito, un monumento o cualquier otra manifestación que permita soldar la brecha que separa a las distintas generaciones. Por eso, los relatos históricos que la gente asume como propios no son los que se enseñan de forma reglada. Las instituciones educativas sólo son una más de las muchas instancias que forman la conciencia histórica, aunque a veces los docentes e investigadores actúen como si tuvieran la exclusiva. Y, en parte, es así, pero sólo en la medida que puedan entender cómo tratar con un entorno mediático saturado que emite todo tipo de contenidos sobre el pasado. Porque, esa conciencia colectiva que tienen los jóvenes (americanos o europeos) no es memoria propiamente, sino que proviene de lo aprendido. La cuestión es, pues, dónde lo aprenden.

En el caso americano, muchos estudiantes obviaban las lecciones escolares y respondían a las preguntas con ideas que procedían del cine, de la película *Forrest Gump* en par-

1. Sam Wineburg, Susan Mosborg, Dan Porat y Ariel Duncan, «Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness», *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1 (marzo, 2007), págs. 40-76 (por lo general, los artículos que se citan se pueden consultar en internet de forma gratuita).

ticular. En nuestro caso, podría decirse algo similar. Ocurre, por ejemplo, que nuestros estudiantes tienen un conocimiento de la historia americana contemporánea (y no digamos ya de su geografía) que supera en mucho al que poseen sobre muchos países europeos. Podemos poner también otro ejemplo reciente: el juego de ordenador titulado *Sombras de guerra: la Guerra Civil española*, en el que por primera vez el conflicto se convierte en juego interactivo de estrategia. Imaginemos que este programa tenga éxito y que acabe ayudando a forjar una imagen sobre la guerra entre los usuarios, como ha sucedido con el célebre *Imperium* para la época clásica. Este asunto no es baladí, como no lo es que el juego en cuestión utilice los términos «nacionales» y «republicanos» para definir a los dos bandos, que son situados en un mismo plano. En todo caso, el creador del juego, Francisco Pérez, no alberga dudas sobre su utilidad: «la mejor manera de contar la guerra es jugando. Pocos jóvenes van a coger un libro para saber qué sucedió. Además, es difícil encontrar uno que no tome partido por uno u otro bando. En cambio, sí que verán y escucharán los vídeos previos a las misiones obtenidos de la Filmoteca Nacional y la BBC».<sup>2</sup> En efecto, una cosa es la historia enseñada y evaluada y otra la aprendida, una cosa es la escuela y otra la educación. En fin, los autores del estudio americano acaban afirmando que la historia compite hoy con medios antes desconocidos, no ya con el cine o la literatura, sino con el *iPod*, con *YouTube*, con el *Messenger*, con *MySpace* y con Internet en general. Es decir, la revolución digital ha dado un nuevo sentido al célebre texto de Walter Benjamin sobre la era de la reproducción técnica, de modo que si queremos significar el pasado, darle un sentido que la comunidad asuma, necesitamos tener en cuenta ese nuevo trasfondo cultural que nos engulle. De lo contrario, concluyen los profesores americanos, tenemos garantizada la irrelevancia de la historia enseñada en el siglo que acabamos de iniciar.

2. La noticia apareció en diversos medios de comunicación. Por ejemplo, en *El País* del 15/11/2007 con una noticia titulada «El juego español sobre la Guerra Civil enfrenta a republicanos con "nacionales"».

2. Se dice de los académicos que son la autoridad reconocida en la materia que profesan, cualidad que se les otorga por sus años de estudio, su carrera profesional, el control de los métodos propios de la disciplina y el dominio del vocabulario con el que transmiten y aplican sus conocimientos, entre otras cosas. En consecuencia, cuando el lego desea conocer esto o aquello con fidelidad acude al experto. Ocurre, no obstante, que esa facultad tradicional, más o menos disputada según las áreas de conocimiento, vive ahora un desafío en toda regla como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento (por no hablar de las del entretenimiento, que a menudo se solapan o confunden con las anteriores). El oponente principal, el que de algún modo está impugnando implícitamente esa autoridad, responde al nombre de Internet.<sup>3</sup>

3. Me gustaría que este texto sirviera de homenaje al recién desaparecido Roy Rosenzweig, uno de cuyos artículos sobre la historia digital (en colaboración con Dan J. Cohen) me ha servido de guía para componer esta reflexión: «Web of lies? Historical knowledge on the Internet», *First Monday*, vol. 10, num. 12 (diciembre de 2005).

Por supuesto, no todos están de acuerdo en admitir el valor de este nuevo universo virtual. Es ya costumbre citar como ejemplo de quienes niegan tal transformación a Gertrude Himmelfarb. Hace ya más de una década, esta historiadora escribió un breve texto en el que se declaraba «neoludita», aunque no en el sentido radical del término. Es decir, admitía utilizar el editor de textos y valorar el correo electrónico, del mismo modo que aplaudía la información ofrecida por los catálogos bibliográficos e incluso reconocía la utilidad de Internet para recabar información y orientar de algún modo la investigación. Ahora bien, se sentía incómoda frente a otros aspectos, sobre todo en lo concerniente al impacto que la nueva tecnología pudiera tener en relación con la enseñanza y el apren-

dizaje. Para ella, la auténtica y peligrosa revolución intelectual era el posmodernismo e Internet no había hecho sino reforzarlo, pues «Internet no distingue entre lo verdadero y lo falso, lo importante y lo trivial, lo perdurable y lo efímero». Así, al utilizar un buscador uno obtiene cosas de muy diversa especie, con el problema de que «una fuente que aparezca en la pantalla tiene el mismo peso y credibilidad que cualquier otra; no ‘discrimina’ la autoridad de una con respecto a la otra».<sup>4</sup>

4. Gertrude Himmelfarb, «A Neo-Luddite Reflects on the Internet», *Chronicle of Higher Education*, 1 de noviembre de 1996, pág. 156.

No es una posición descabellada, desde luego, pero refleja algo muy concreto: que la profesión histórica, por diversas razones, es una de las más reacias a admitir este cambio. De hecho, hay muchos ejemplos de afirmaciones en tal sentido (algunas plenamente justificadas). Nuestros colegas americanos, que además de ser más propensos a confesarse son también el caso paradigmático en este asunto, llevan años discutiendo sobre el particular y aún se defienden actitudes parecidas. Douglas R. Egerton, profesor en Le Moyne College de Syracuse, decía en uno de esos debates: «Como ludita que soy, no utilizo la web ni otras fuentes en línea, en parte porque no las manejo, pero también porque soy lo bastante anticuado como para pensar que no hay sustituto que reemplace un libro voluminoso y un mullido sillón. Muchos de mis estudiantes de segundo no pueden distinguir entre una página web fiable que contenga fuentes primarias o artículos académicos y las páginas de historia populares o los *chats*, donde las conspiraciones más descabelladas se transforman en algo real».<sup>5</sup> Cuatro años después, Dan Cohen retomaba esa misma investigación y analizaba los programas universitarios de la asignatura de «Historia americana» para llegar a la conclusión de que los docentes utilizaban los recursos electrónicos con gran moderación, algo que él relacionaba con el escepticismo reinante sobre la calidad y el valor de los materiales en línea. Así, de entre los programas analizados, solamente un 6% incluía algún tipo de recurso electrónico, sin contar el ofrecido por las editoriales que publican los manuales más utilizados.<sup>6</sup>

5. Gary Kornblith y Carol Lasser (eds.), «Teaching the American History Survey at the Opening of the Twenty-First Century: A Round Table Discussion», *Journal of American History*, vol. 87 (marzo de 2001).

6. Daniel J. Cohen, «By the Book: Assessing the Place of Textbooks in U.S. Survey Courses», *Journal of American History*, vol. 91 (marzo de 2005). En cuanto a esas editoriales y los suplementos que ofrecen: David Jaffee, «Scholars will soon be instructed through the eye: E-Supplements and the Teaching of U.S. History», *Journal of American History*, vol. 89 (marzo de 2003).

Por supuesto, si esa es la radiografía de la enseñanza universitaria americana, nuestra actitud es aún más recatada y escéptica. Usamos las herramientas tecnológicas, aunque a veces para dar apariencia de modernidad, pero apenas les sacamos provecho, más allá de escribir textos, contactar con colegas y buscar información. Para muchos, Internet y todo su entorno empezó siendo un fetiche prometedor, un instrumento que parecía venir a revolucionarlo todo, y finalmente se ha quedado en agua de borrajas. En parte es lógico que así sea, porque exige una alfabetización nueva, digital, y un aprendizaje constante, de modo que no lo vemos como algo sencillo, que no lo es, sino como un medio que puede complicar nuestra existencia hasta límites insospechados. En consecuencia, pensamos que no vale la pena, porque cuando uno ha hecho el esfuerzo de comprender y manejar medianamente una aplicación o un recurso, ya ha aparecido otro nuevo, más complejo si cabe, que deja en evidencia lo aprendido. Así que acabamos derrotados y, como venganza, aumenta nuestro escepticismo. Al fin y a la postre, la historia no se construye con naderías y chismes, exige unas habilidades que Internet nunca podrá proporcionar por mucho que se empeñe.

Ahora bien, hemos de reconocer que ésta es una actitud poco responsable y que no conduce a ninguna parte. Si la mayoría de profesiones (periodistas, abogados, docentes en general, científicos de toda suerte) considera que este universo ha modificado una parte sustantiva de su quehacer, entonces no parece lógico que nosotros seamos la excep-

ción. Y, además, ese comportamiento está injustificado. ¿Acaso no estamos siendo sustituidos en muchos aspectos por Internet? ¿De dónde extraen información nuestros estudiantes (o los de bachillerato o los de secundaria) cuando han de hacer un trabajo o preparar un examen? ¿De los libros o de Internet? ¿Dónde pregunta un periodista neófito (y veterano) cuando necesita conocer determinado hecho histórico o las raíces de un conflicto? ¿A quién acude una persona corriente cuando necesita saber algo sobre el pasado? ¿A una enciclopedia escrita o a la *Wikipedia*?

Negar la evidencia no sirve para nada, aunque tampoco soluciona los dilemas que se nos presentan. Así pues, las cuestiones que nos podríamos plantear de entrada, dado que hay muchas otras que ahora no podemos abordar, son las referidas a si está justificado ese escepticismo y a si es cierto que Internet no ofrece información fiable. Para responder a esa duda, el Center for History and New Media, de la George Mason University, desarrolló una especie de robot (H-Bot), un programa que rastrea Internet para contestar a preguntas sencillas de contenido histórico. Para ello, utilizan un modelo ideado por dos matemáticos, Paul Vitanyi y Rudi Cilibrasi, que consiste en extraer información semántica de la web de forma automática. Dado que, como parece obvio, Internet es la mayor base de datos que tenemos disponible y que, además, crece continuamente con las aportaciones que introducen millones de usuarios de todo tipo, podemos obtener respuestas significativas al rastrear su contenido. Vitanyi y Cilibrasi parten de la idea de que las palabras y las frases adquieren significado en función de cómo son usadas socialmente, por su parentesco semántico con otras palabras y frases. Así pues, para un ordenador la «base de datos» equivale a «socialmente» y la contraparte del «uso» son los buscadores, es decir, Google.<sup>7</sup> Con esa misma filosofía, H-Bot realiza un análisis estadístico utilizando este famoso buscador con el fin de averiguar qué respuestas obtenemos si le hacemos preguntas históricas simples. Es decir, traduce con métodos sofisticados lo que suele hacer cualquier usuario cuando compara el número de respuestas que obtiene al realizar una demanda frente a otra alternativa ligeramente diferente. Es decir, si escribo «Charles Lindberg», obtendré unas decenas de miles de resultados, pero si tecleo «Charles Lindbergh» el cómputo será ocho veces superior, de modo que salgo de dudas y sabré cómo escribirlo (si resulta que Internet es fiable).

Esta herramienta tiene sus inconvenientes, puesto que sólo es efectiva si hacemos consultas muy simples, del tipo de ¿qué fue el patrón oro?, ¿quién fue Lao-Tse?, ¿cuándo viajó Charles Lindbergh a París?, ¿cuándo nació Nelson Mandela?, ¿cuándo murió Alexander Hamilton? o ¿cuándo se trasladó Monet a Giverny? En cambio, el robot es incapaz de responder si los interrogantes son del tipo ¿cómo?, ¿dónde? y, sobre todo, ¿por qué? Por razones distintas, en ocasiones tampoco contesta, en particular si no puede distinguir entre personas que responden al mismo nombre: hay, por ejemplo, un Charles Lindberg, que resulta ser el *marine* que ayudó a izar la bandera americana en Iwo Jima (algo que también a nosotros nos puede confundir).

En cualquier caso, el resultado del experimento no deja lugar a dudas. Los promotores compararon las respuestas con las ofrecidas por una de las más reputadas enciclopedias americanas, la voluminosa *The Reader's Companion to American History*, concluyendo que de 50 preguntas realizadas, 48 de las soluciones eran las mismas y que, en las dos divergencias observadas, la solución de Google era mejor que la del texto de referencia, simple-

7. Aunque el texto es realmente complejo, la breve introducción es muy aclaratoria: Paul Vitanyi y Rudi Cilibrasi, «Automatic Meaning Discovery Using Google», (2005). Asimismo, la última actualización: «The Google Similarity Distance», *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, vol. 19, núm. 3 (marzo de 2007), págs. 370-383.

mente porque, a diferencia del material impreso, el texto virtual siempre está actualizado. Así pues, la herramienta demostró su fiabilidad y, además, permitió ver que, aun siendo menos «autoritaria» que un libro, aporta más flexibilidad. Más aún, dado que ciertos exámenes americanos (en concreto, el célebre NAEP: National Assessment of Educational Progress) están basados en el sistema de preguntas tipo test, hicieron que H-Bot realizara esa misma evaluación y, felizmente, obtuvo un 82% de aciertos, un porcentaje superior a la media conseguida por los estudiantes de carne y hueso.<sup>8</sup> Y eso que el H-Bot es muy simple y que, por tanto, se podría desarrollar para que refinara sus búsquedas y discriminara, por ejemplo, entre las páginas académicas (edu) y las que tienen otros fines (com, org, net).

Por otra parte, el ejemplo se ciñe a un tipo de conocimiento histórico muy determinado y poco significativo, ese que denominados episódico, con lo que nada nos dice sobre otro tipo de contenidos y habilidades, que son precisamente los que acaban determinando la calidad de un texto académico. Además, no discrimina en lo fundamental, puesto que puede ofrecer respuestas a preguntas insensatas. Del mismo modo que nos dice cuando nació Nelson Mandela, también nos contesta si queremos saber cuándo aterrizaron los extraterrestres en Roswell, algo que jamás encontraremos en un manual de historia del siglo xx, aunque quizá sí bajo otro punto de vista en un volumen que trate sobre las mentalidades colectivas. Eso ocurre porque, como señalan sus promotores, hay que entender Internet como un gran foro de discusión sobre el pasado, donde no vemos los «hechos» en bruto, sino el resultado del consenso sobre ellos. Y resulta que hay mucha gente que cree que algo ocurrió en Roswell en 1947, del mismo modo que son muchos quienes están convencidos de que Elvis Presley sigue vivo o de que Stalin fue envenenado en 1953.<sup>9</sup> En ese sentido, aunque hablemos de nombres y fechas, hemos de admitir que el reto es mayor del esperado porque, por ejemplo, estos contenidos estrafalarios desafían el tipo de «consenso histórico» al que estamos acostumbrados, introduciendo aspectos que nosotros habitualmente no trataríamos en nuestras discusiones académicas, pero que son muy populares en Internet. Es decir, jerarquiza y significa los hechos pasados de otra manera, modificando la relevancia establecida por la corporación.

Así pues, hemos de pasar a otro nivel. Hemos de averiguar qué ofrece Internet más allá de la historia episódica y si en este caso también es fiable. Por supuesto, hemos de dejar de lado la información que producen los historiadores o los académicos en general, que también está en Internet, aunque en menor medida. Demos por sentado que nadie cuestionará ese tipo de conocimiento por el mero hecho de tener un formato digital. Importa poco si leemos a Roger Chartier o a Robert Darnton, por citar dos de los pocos colegas que han mostrado preocupación por las consecuencias de la revolución tecnológica, en un texto impreso o en una pantalla de ordenador. Por supuesto, se lee de forma distinta, porque son soportes diferentes, pero eso no viene ahora al caso.<sup>10</sup> Otra cuestión bien distinta es saber si los estudiantes y el público se acercan al Chartier de Internet o si, por el contrario, consultan otras fuentes. Pues bien, esa incógnita tiene una respuesta sencilla que cualquiera puede comprobar. Vayamos a Google, tecleemos varias palabras, hagamos varias consultas: en el orden de prelación casi siempre triunfa *Wikipedia*, pues suele ocupar uno de los primeros lugares

8. Todo lo relativo a esta prueba se puede ver en el texto de Cohen y Rosenzweig: «Web of lies?...».

9. Esto último, dicen Cohen y Rosenzweig, ahora también es defendido por algunos estudiosos y si al final acaba siendo asumido por la corporación, resultará que Internet ha captado el desplazamiento del consenso más rápidamente que los propios historiadores: Jonathan Brent y Vladimir Naumov, *Stalin's Last Crime: The Plot Against the Jewish Doctors, 1948-1953*, Nueva York, HarperCollins, 2003.

10. Véase mi texto «La historia maleable. A propósito de Internet», *Hispania*, vol. 66, núm. 222 (enero-abril de 2006), págs. 109-130.

3. Si esa enciclopedia sólo fuera un recurso entre tantos, no tendría mayor importancia. Ocurre, sin embargo, que hasta los universitarios españoles la usan cada vez con mayor frecuencia cuando hacen sus trabajos. Ciertamente es que en Europa se emplea mucho menos que en las universidades americanas, pero con la vista puesta en los nuevos planes de estudio, que siguen precisamente aquel modelo, es de esperar que vivamos experiencias muy parecidas, por lo que conviene estar atentos.

A finales de febrero de 2007 el *New York Times* publicó una curiosa noticia. El suceso tuvo lugar en el Middlebury College de Vermont, en la clase de historia japonesa que todavía imparte el profesor Neil Waters, cuando media docena de estudiantes aseveraron en los exámenes que los jesuitas habían apoyado la rebelión de Shimabara en el Japón del siglo XVII.<sup>11</sup> ¿Cómo era posible que dijeran eso?, sobre todo teniendo en cuenta que los jesuitas, que eran pocos y cuya única preocupación era ocultarse, no estaban en condiciones de apoyar ninguna revolución. El docente resolvió la incógnita de inmediato: la información provenía de *Wikipedia*, una de las fuentes que los estudiantes habían utilizado para estudiar la materia. No era nada nuevo, porque el departamento de historia, como muchos otros en diversos lugares, ya había detectado desde hacía un año, aunque sin mayor preocupación, que los estudiantes citaban la *Wikipedia* como referencia en sus trabajos. Pero una cosa era permitir esa práctica y otra bien distinta aceptar que el contenido de esa enciclopedia pasara a ser fuente de autoridad para preparar un examen. Así pues, el departamento decidió comunicar a sus estudiantes que en lo sucesivo no podrían «citar la *Wikipedia*, ni ninguna fuente similar que pueda aparecer en el futuro», una prohibición con la que esperaban evitar ese tipo de errores y sus consecuencias. Es decir, no censuraban su consulta, cosa que habría sido inútil, sino que la pusieron al mismo nivel que el conocimiento académico, fuera oral o impreso.

Por supuesto, esa decisión provocó de inmediato una gran polémica, con partidarios y detractores, aunque fueron estos últimos los más activos. Se acusaba a Middlebury de censura, de estar enviando el mensaje de que, en última instancia, *Wikipedia* era una amenaza al conocimiento tradicional y no, como debiera ser, un instrumento aprovechable. Jimmy Wales, cofundador de esta enciclopedia y presidente honorario de su fundación, entendió perfectamente la prohibición: «no la considero en absoluto como algo negativo», pues «están recomendando exactamente lo que nosotros sugerimos –los estudiantes no deben citar enciclopedias, tampoco la *Britannica*». «Si hubieran emitido un comunicado para que no leyeran *Wikipedia* en absoluto, me estaría riendo. Es como si le dijeran a la gente que tampoco escuchara rock-and-roll».<sup>12</sup>

Este episodio nos permite insistir en algunos aspectos que ya hemos destacado. Por un lado, el desafío que supone para nosotros Internet, y la *Wikipedia* en particular, un arma potentísima, cuyo crecimiento es imparable e ilimitado. Con sólo siete años de existencia, la versión inglesa tiene más de dos millones de artículos y la castellana, por ejemplo, supera los trescientos mil, lejos aún de sus pares alemana, francesa, polaca, neerlandesa, italiana y portuguesa. En total, más de nueve millones de entradas repartidas entre doscientas lenguas distintas. Asimismo, en Estados Unidos ocupa ahora mismo el séptimo lugar por número de visitas, pero es el primero entre los portales de su género (le preceden *Google*, *Yahoo*, *Myspace*, *YouTube*, *Facebook* y *Windows Live*, todos ellos bien

11. Noam Cohen, «A History Department Bans Citing Wikipedia as a Research Source», *The New York Times*, 21/2/2007.

12. *Ibid.*

13. Los datos proceden de la web de Alexa. Cabe constatar que si vemos el ranking por idiomas y no por países, en castellano hay otros dos portales de contenidos (aunque muy distintos) que superan a la *Wikipedia*, que no aparece entre las cien primeros. Se trata de los celeberrimos *Monografías* y *El Rincón del Vago*, lo cual es bastante significativo. La consulta se realizó en junio de 2008.

14. Jim Giles, «Special Report: Internet encyclopaedias go head to head», *Nature*, vol. 438, núm. 7070 (15/12/2005), págs. 900-901. Algo similar, y con resultados semejantes, hizo a fines de 2007 el semanario alemán *Stern* con la enciclopedia *Brockhaus*.

15. El cuadro comparativo se puede consultar en la *Wikipedia*.

16. La réplica («Fatally Flawed. Refuting the recent study on encyclopedic accuracy by the journal *Nature*») y la refutación de *Nature* se pueden ver en sus respectivos portales, así como una editorial de *Nature* sobre el asunto (30/3/2006).

17. Robert McHenry, «The Faith-Based Encyclopedia», *TCS Daily*, 15/11/2004. El texto fue revisado un año después en términos parecidos, «The Faith-Based Encyclopedia Blinks», *TCS Daily*, 14/12/2005.

distintos). En España su situación es similar, situada en el décimo lugar, por detrás de páginas semejantes a las citadas y de un par algo distintas (*Blogger* y *Marca*).<sup>13</sup>

Pero, ¿es fiable la *Wikipedia*? Hemos de suponer que la respuesta es afirmativa, porque el experimento con el H-Bot demostró que sí lo es Internet y, por extensión, la mayor parte de lo que allí se contiene. Además, hay otros ejemplos que lo demuestran. A finales de 2005, la prestigiosa revista *Nature* publicó un estudio comparativo entre esta enciclopedia y la *Britannica*.<sup>14</sup> El planteamiento era sencillo: si cualquier persona puede corregir las entradas de la *Wikipedia*, ¿cómo saben los usuarios si es tan fiable como otras fuentes impresas y establecidas, tales como la enciclopedia *Britannica*? El estudio de *Nature* reveló numerosos errores en ambas, pero la diferencia no resultó ser muy significativa en las entradas analizadas: el promedio de inexactitudes en *Wikipedia* era alrededor de cuatro; en la *Britannica*, de casi tres.<sup>15</sup> El objeto de la comparación fueron las entradas sobre temas científicos, escogidas dentro de una amplia gama de disciplinas y remitidas a un experto para su revisión, sin que éste supiera de dónde procedía cada artículo. Se hicieron 50 peticiones a distintos académicos y 42 aceptaron participar. Se detectaron pocos errores serios, referidos a interpretaciones de conceptos importantes, pero los revisores hallaron bastantes sobre fechas o nombres, así como omisiones o afirmaciones engañosas: 162 en la *Wikipedia* y 123 en la *Britannica*. Por otra parte, *Nature* encuestó a un millar de sus colaboradores, concluyendo que más del 70% habían oído hablar de *Wikipedia* y que el 17% de éstos la consultaban semanalmente, aunque menos del 10% contribuía a ponerla al día.

Considerando cómo se escriben los artículos de la primera, el resultado podría parecer asombroso, dado que una persona con un doctorado y una larga trayectoria profesional tiene en *Wikipedia* el mismo estatus que cualquier aficionado sin formación alguna. Y, además de asombroso, inesperado, sobre todo para la propia *Britannica*, que emitió un comunicado al respecto negando la validez del estudio.<sup>16</sup> De todos modos, la reacción era lógica, dado que, desde su aparición, la *Wikipedia* se había convertido en un competidor imbatible para todas las enciclopedias impresas y la *Britannica* en particular se había mostrado muy combativa al respecto. Robert McHenry, por ejemplo, que había sido su editor jefe, publicó un artículo dudando de su valor y concluyendo su análisis en los siguientes términos: «El usuario que visita *Wikipedia*, sea para aprender sobre un determinado tema o para confirmar algún hecho, está en la misma posición que la de un visitante que va a un lavabo público. Obviamente, puede estar sucio, de modo que ha de ir con sumo cuidado, o puede que parezca bastante limpio, con lo que acaso se deje llevar por una falsa sensación de seguridad. Lo que desde luego no sabe es quién ha utilizado previamente las instalaciones». <sup>17</sup> McHenry insistía en que la *Wikipedia* carece de un editor profesional, una figura que exige una larga preparación y amplios conocimientos. Por esa razón y por la forma en la que se elabora, el proyecto sería claramente defectuoso y sus resultados sólo podrían asumirse como artículo de fe.

Más adelante volveremos brevemente sobre este asunto, sobre el modelo de *Wikipedia*. De momento, conviene destacar otro aspecto de la evaluación de *Nature*, el de la calidad de la escritura, algo sobre lo que la mayoría de los participantes en el experimento estaban de acuerdo: los artículos de *Wikipedia* están, por lo general, mal estructurados y resultan confusos. Son críticas, por otra parte, bastante comunes entre los académicos

en general, que no sólo deploran la escasa calidad de los artículos, sino la prominencia que se otorga indebidamente a determinadas teorías científicas, muy polémicas. Pero, como contrapartida, la *Wikipedia* es gratuita, crece continuamente y ofrece un grado de actualización que no tiene ningún texto impreso.

Pero, ¿qué contenidos históricos ofrece *Wikipedia*? Porque ya no se trata de los episodios, fechas o nombres que evaluaba el *H-Bot*, sino de verdaderas narraciones más o menos desarrolladas. Para esclarecer este segundo nivel recurriremos de nuevo a Roy Rosenzweig.<sup>18</sup> Este autor, tras analizar el modelo de la *Wikipedia* y las normas que rigen su comunidad de trabajo, se planteó si esa enciclopedia había generado un buen recurso histórico y si podríamos considerar que *sus historiadores* eran buenos. Para ello tomó veinticinco biografías presentes en la *Wikipedia* y las comparó con las de la célebre *Encarta* y con las incluidas en la *American National Biography Online*. En este último caso, se trata de un trabajo de referencia especializado, escrito por historiadores profesionales y publicado por la Universidad de Oxford para el American Council of Learned Societies.<sup>19</sup> La comparación, señala Rosenzweig, es claramente injusta, porque ambas publicaciones han tenido un presupuesto multimillonario, a diferencia de la *Wikipedia*, pero permite obtener algunos datos significativos.

Ante todo, el análisis permite ver qué tipo de historia predomina en Internet, porque a pesar de que se evalúan las mismas biografías, los criterios con los que se elaboran son distintos en cada caso. En la *Wikipedia*, por ejemplo, uno de los personajes a los que se dedica mayor extensión es Lyndon LaRouche, activista político y candidato recurrente a las elecciones presidenciales de los Estados Unidos. Tanto éste como Isaac Asimov, por citar otro caso, merecen un más amplio tratamiento que el presidente Woodrow Wilson, cosa que no ocurre en la *American*, donde se mantiene la perspectiva histórica convencional y, por tanto, éste último ocupa cuatro veces más que el escritor de ciencia ficción. Se trata, pues, de un tipo de historia que privilegia lo occidental, y lo anglosajón en particular, con una clara tendencia a sobredimensionar todo aquello que forme parte de la cultura popular, con un modelo basado, por un lado, en lo actual y, por otro, en lo episódico y en lo curioso. Es cierto que incluye errores, pero no más que *Encarta*, e incluso la *American* tiene alguno. De hecho, *Wikipedia* es asombrosamente exacta en nombres, fechas y acontecimientos, lo cual reafirma al estudiante que se decide a consultarla como material de estudio. Éste es parte del problema, porque bajo esa apariencia de corrección y exactitud, la *Wikipedia* descentra el conocimiento establecido, prefiriendo lo simple a lo complejo, lo anecdótico a lo fundamental, los chascarrillos a lo nuclear. Es decir, no compite con la escritura histórica tradicional, puesto que ésta exige analizar, comprender y explicar, presentando los resultados en una narración acorde con todo ello, la cual, además, ha de remitir a las fuentes que han servido para urdirla. Y no compite porque quien entra en la *Wikipedia* no busca ese tipo de escritura, sino un acceso rápido, fácil y actualizado a determinados contenidos.

Puede que muchos crean que el desafío que representa esta enciclopedia para la historia es inconsistente, inane, pero no es así. Al margen de la consideración que nos merezca, es evidente que nuestros estudiantes la usan e incluso la citan, por no hablar de la utilización cotidiana por parte de todo tipo de públicos (es difícil leer cualquier periódico y no encontrar alguna referencia diaria a la *Wikipedia* o a Google en los perio-

18. «Can History be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past», en *The Journal of American History*, vol. 93, núm. 1 (junio, 2006), págs. 117-146.

19. En realidad, es la versión en línea, actualizada y ampliada, de la obra en 24 volúmenes que apareció en 1999. La nómina de editores y colaboradores es impresionante. Por supuesto, su consulta es de pago.



distas o columnistas). Si se tratara de una simple consulta no supondría mayores problemas. Es una enciclopedia, con los límites habituales de ese formato, que recoge con bastante exactitud los hechos que uno pretende conocer. Es lógico, pues, que su utilización sea cada vez mayor, no sólo como fuente reconocida por todo tipo de usuarios, sino porque es una de los primeros resultados que obtenemos cuando hacemos alguna búsqueda en Internet. En consecuencia, la cuestión que se nos plantea es doble. Por un lado, partir de esa constatación para hacer ver al estudiante que es sólo un punto de partida, no dentro de la red, sino para la mejor comprensión de un fenómeno o proceso y que eso sólo es posible fuera de ella, en el mundo textual. Por otro, aplicar nuestros conocimientos y métodos a ese recurso, mostrando las limitaciones de las fuentes de información y de ésta en particular.

Roy Rosenzweig va aún más lejos. Habría que emular al gran triunfo democrático de *Wikipedia*, un modelo que demuestra que la gente se entusiasma con los recursos de información libres y accesibles. Si los historiadores creemos que lo que está disponible libremente en Internet es de baja calidad, que lo es, entonces hemos de plantearnos si no deberíamos producir mejores recursos accesibles en línea.<sup>20</sup> La razón es evidente. Por muy buena que sea la *American National Biography Online* u otro texto similar, su impacto es infinitesimal comparado con el que tiene la *Wikipedia*, dado que ésta es gratuita y aquélla tiene un coste elevado. Por otra parte, esa propuesta de Rosenzweig no es tan descabellada como pueda parecer y está surgiendo del interior de Internet como consecuencia no tanto de los errores de la *Wikipedia* como de los actos vandálicos que allí se cometen de vez en cuando y que son de sobras conocidos. La propia enciclopedia hace tiempo que ha introducido ciertos mecanismos de control que se asemejan a los que rigen en sus hermanas textuales pero otros han ido más lejos.

¿Cómo incidir o modificar el modelo de la *Wikipedia*? Por un lado, están aquellos que creen que está bien como está y que sólo es necesario seguir unas buenas instrucciones de uso. Éste es el caso, por ejemplo, de Alan Liu, uno de los pioneros en todas estas cuestiones y editor de una de las páginas de recursos sobre humanidades más celebradas (*Voice of the Shuttle*). A finales de junio de 2006, Liu publicó en el Humanist Discussion Group unas normas sobre cómo se debería consultar la *Wikipedia* en el mundo académico.<sup>21</sup> A su modo de entender, el valor de esta enciclopedia depende del uso que le demos, pero en el caso de los trabajos que realizan los estudiantes habría dos limitaciones. En primer lugar, ninguna obra de este tipo, sea o no textual, puede ser considerada como fuente primaria para realizar un ensayo, dado que, por su misma naturaleza, lo que ofrece son textos divulgativos de segunda mano. Por tanto, puede que sea un buen punto de partida, pero exige la consulta directa de aquellos libros o artículos que se consideren relevantes para el tema en cuestión. Se puede, eso sí, citar como fuente y, de hecho, en algunos casos, cuando el asunto tratado es más reciente, puede incluso ofrecer información significativa que difícilmente es accesible por otros medios. En segundo término, hay que tener en cuenta que la *Wikipedia* tiene unas limitaciones concretas, la mayoría de las cuales se derivan de su forma de elaboración, anónima y comunitaria, por lo que el contenido no sólo es desigual, sino que en algunos casos resulta poco fiable. Así, los artículos sobre asuntos tecnológicos o sobre la cultura popular están más elaborados y son, por lo general, más amplios que aquellos otros que tratan asuntos sobre las humanidades en

20. «Can History be Open Source?...».

21. Se pueden consultar en su propia página web.

su conjunto. Además, hay temas que son susceptibles de generar una gran polémica, y entre ellos están los históricos, por lo que uno nunca está seguro de lo que se va a encontrar ni del sesgo con el que estará escrito.

Sea como fuere, y como hemos anticipado, eso no impide que la empresa tenga mucho éxito entre los internautas y que su uso aumente cada vez más. De ahí la emergencia de otras iniciativas que intentan seguir el mismo camino pero ahorrándose algunos de sus defectos. La que cuenta con más posibilidades de éxito, al menos mientras las enciclopedias tradicionales reflexionan sobre su conversión en recursos más accesibles,<sup>22</sup> es la que encabeza Google. A mediados de diciembre de 2007 esta empresa anunció la puesta en marcha de un proyecto denominado Knol.<sup>23</sup> Se trata de un servicio directamente pensado para competir con la *Wikipedia*, pero bajo otros criterios. Lo que ha hecho Google es invitar a un selecto grupo de personas a que utilicen esa herramienta para crear «unidades de conocimiento (*unit of knowledge*), de modo que tales entradas estén a cargo de aquellos que son especialistas en la materia y que, por tanto, puedan ser respetados como fuente de autoridad sin discusión. Es decir, a diferencia de la *Wikipedia*, este proyecto en ciernes descansa sobre el nombre de los autores, intentando reproducir el mundo textual: «los libros ponen los nombres de los autores claramente destacados en la cubierta, los artículos de un periódico van firmados, los ensayos científicos siempre incluyen la autoría, pero de alguna manera la web se ha desarrollado sin un estándar fuerte que resalte los nombres de los autores. Creemos que saber quién escribió algo ayudará sensiblemente a los usuarios a hacer un mejor uso de su contenido».

El proyecto, por otra parte, no es nuevo. Se asemeja bastante a otras iniciativas, como es el caso de la denominada *PlanetMath*, una enciclopedia de matemáticas que también está realizada en colaboración y que es asimismo gratuita. Como señalo uno de sus promotores, Aaron Krowne, existen dos modelos alternativos: por un lado, el que denomina *free-form*, propio de la *Wikipedia*; por otro, el *owner-centric* que se aplica en *PlanetMath*. En este segundo caso, «cada entrada tiene un creador inicial y un propietario, cosa que suele coincidir. Los demás usuarios pueden sugerir cambios en cada entrada, pero sólo el dueño puede introducirlos. Si éste deposita su confianza en determinados usuarios individuales, puede autorizarles a 'editar' la entrada».<sup>24</sup> Como es obvio, las consecuencias son distintas según se escoja una cosa u otra. El tipo *free-form* implica que todos los usuarios están al mismo nivel, con lo que nadie se responsabiliza del contenido, ni lo repasa ni lo actualiza. Por el contrario, el *owner-centric* supone que el propietario es un experto en el asunto tratado, de modo que ejerce su autoridad y jerarquía sobre los otros usuarios, a los que sólo queda disentir u opinar. Por supuesto, lo que se gana en homogeneidad y cohesión de las entradas, se pierde en cobertura y agilidad. Por eso *Wikipedia* crece exponencialmente y, salvando las distancias, *PlanetMath* es un portal modesto.<sup>25</sup>

En el caso de Google se trata, pues, de la misma operación: optar por el modelo jerárquico sin desechar por completo las virtudes del oponente. Por un lado, un *knol* sobre cualquier asunto ha de contener la información básica y autorizada que cualquier usuario desearía encontrar, siendo un recurso libre y gratuito. Por otro, aunque esa entrada no esté sujeta a revisión constante, ha de permitir comentarios, preguntas, correcciones y opiniones de los usuarios, que son el punto fuerte de su rival, pero sólo como comple-

22. La reflexión está llevando directamente a la rendición. Grandes empresas como Larousse o Brockhaus, o la Gran Enciclopedia Catalana entre nosotros, han decidido abrir sus contenidos (o una parte sustantiva de los mismos) en los últimos meses.

23. La noticia apareció publicada en el blog oficial de Google el 13 de diciembre con el título de «Encouraging people to contribute knowledge». Si alguien desea conocer el impacto del proyecto no tiene más que pedir los términos Knol + Google en el buscador del mismo nombre. A los pocos días ya era asombroso el número de resultados obtenido.

24. El artículo en cuestión era una refutación del de Robert McHenry («The Faith-Based...», *op. cit.*) y se titulaba «The FUD-based Encyclopedia. Dismantling fear, uncertainty, and doubt, aimed at Wikipedia and other free knowledge resources», *Free Software Magazine* (28/3/2005).

25. El planteamiento se explica, de forma más técnica en: Aaron Krowne y Anil Bazaz, «Authority Models for Collaborative Authoring», *HICSS 2004 Proceedings*, enero de 2004.

26. La entrada de prueba versaba sobre el insomnio y estaba a cargo de Rachel Manber, una autoridad sobre el asunto de la Stanford University. De todos modos, resulta curiosa (o quizá no) la elección, porque el anuncio lo realizó uno de sus ejecutivos más prestigiosos, llamado precisamente Udi Manber.

mento. Además, como sucede en la discusión académica, puede incluso que el debate permita ofrecer otro *knol* alternativo y autorizado, casi como una suerte de paradigma científico en pugna, al menos hasta que triunfe y logre superar a su predecesor. Pero, ¿cómo conseguir que participe la comunidad de los expertos en una iniciativa de este tipo? Los primeros textos están siendo elaborados por invitación, como ejemplo de lo que puede ser en el futuro,<sup>26</sup> pero Google tiene otras armas preparadas. Si el autor lo desea, un *knol* puede incluir anuncios. Si es el caso, Google se compromete a entregarle al autor la mayor parte de los ingresos que se obtengan. Éste es un aspecto central. Primero porque, a diferencia de *Wikipedia*, que es una fundación, Google es una empresa con un evidente afán de lucro. Segundo porque, en consonancia con lo anunciado, cabe preguntarse cómo determinará eso la escritura digital. La *Wikipedia* ha demostrado cuáles son los contenidos que más atraen a los lectores y qué tipo de historia, por ejemplo, busca el internauta, pero al menos podemos decir que su elaboración es fruto del anonimato y mayoritariamente obra de historiadores aficionados. Pero si un historiador profesional acepta el reto, entonces ¿de qué escribirá? Y ¿cómo lo hará? La cuestión es si Internet puede acabar determinando un tipo de historia y un tipo de escritura.

En cualquier caso, esta última posibilidad está aún en desarrollo y no podemos saber cuál será su impacto. Pero si que sabemos el que ha tenido y está teniendo la *Wikipedia*. ¿Qué hacer? A mi modo de ver, Cathy N. Davidson lo resumía perfectamente poco después de aquel asunto de la prohibición. No la veamos sólo como una enciclopedia, decía esta profesora, tomémosla como una comunidad de conocimiento, que une a lectores anónimos de todo el mundo, personas que corrigen la gramática, el estilo, las interpretaciones y los hechos. Al fin y al cabo, es una comunidad dedicada a un bien común: la vida intelectual. Y se preguntaba, ¿acaso no es éste el modelo que queremos para nuestros estudiantes?, ¿no cumple la fantasía sobre cómo ha de ser la vida educativa? Así pues, concluía, «invito a los lectores a tomar la decisión de Middlebury como una oportunidad de comprometer a los estudiantes –y al país– en una discusión sustantiva sobre cómo aprendemos hoy, sobre cómo argumentamos a partir de los hechos, sobre cómo extrapolamos desde los hechos a las teorías y las interpretaciones y sobre qué base. El conocimiento no es sólo información, pero tampoco es sólo opinión. Hay maneras mejores y peores de alcanzar determinadas conclusiones, y las razones de cómo llegamos a ellas son complejas».<sup>27</sup>

27. «We Can't Ignore the Influence of Digital Technologies», *The Chronicle of Higher Education*, vol. 53, núm. 29, pág. B20. Hay que añadir que Cathy N. Davidson dirige el John Hope Franklin Humanities Institute y que es profesora de estudios interdisciplinarios y de inglés en la Duke University. Además, pertenece al comité consultivo del John D. and Catherine T. MacArthur Foundation's Digital Media and Learning, un proyecto de varios millones de dólares que se dedica a estudiar cómo las tecnologías digitales están cambiando todas las formas de aprendizaje, de juego y de interacción social.

Es un punto de partida excelente, pero también conviene señalar que la extensión del modelo presenta problemas graves y variados. Como se ha dicho, es difícil participar en una empresa caracterizada por su apego al dato episódico, al chascarrillo, al detalle asombroso, divertido o curioso. Es decir, un tipo de historia donde predomina lo factual y, además, desde una óptica presentista, donde las jerarquías se invierten en función de lo más actual. Es lógico, pues, que una supuesta participación en el proyecto por parte de historiadores profesionales produjera algunas tensiones, como ya ocurrió en los inicios del proyecto. Hay que recordar que el hecho de ser un experto no otorga una posición privilegiada dentro de *Wikipedia*, de modo que uno puede verse impugnado por otro participante sin ninguna titulación, un simple voluntario aficionado. De hecho, uno de los criterios establecidos es no utilizar trabajos inéditos como fuente de información. Además, el modelo de esta enciclopedia se conjuga bastante mal con los parámetros de una

profesión extremadamente individualista. ¿Nos aportaría algo esa participación? Cabe preguntarse si nos otorgaría mayor predicamento entre nuestros colegas o si, por el contrario, sería considerado un lamparón en nuestro expediente. Y si fuera así, ¿cómo repercutiría en nuestra promoción académica?

Tanto Cathy Davidson como Roy Rosenzweig, por ejemplo, han sido conscientes de muchos de estos problemas, pero sin olvidar sus ventajas. Para el segundo, si *Wikipedia* nos enseña (y a nuestros estudiantes) a hablarle más claramente al público y a decir más claramente lo que tenemos en nuestra mente, tendrá un impacto positivo en la cultura académica. Y eso estaría relacionado asimismo con lo que podríamos llamar una «poética popular de la historia», típica del discurso de la *Wikipedia*, con reglas claramente distintas a las que son habituales en la academia profesional convencional. Y eso está vinculado, por otra parte, a la pregunta sobre si esos métodos colectivos pueden afectar en un futuro a cómo se produce, se comparte y se debate el trabajo académico. Evidentemente, ésta es una incógnita que no se puede despejar de momento, aunque hay otras que sí tienen solución. Los voluntarios que han trabajado en los diversos proyectos de genealogías o los que se dedican a escanear textos libres han dado buena muestra de hasta dónde puede llevarnos un trabajo en equipo de este tipo. Como se ha señalado, es como si los viejos cronistas locales y archiveros de hace décadas se dispusieran ahora a servirse de los nuevos medios para hacernos llegar de forma accesible y gratuita un sinnúmero de documentos.

¿A dónde nos conduce todo esto? No lo sabemos, pero no podemos negar la realidad. Cuando Luís XVI conoció por boca del duque de La Rochefoucauld la toma de la Bastilla, le preguntó ofuscado si aquello era realmente una revuelta. Y el duque le contestó: «No, Sire, es una revolución». En efecto. ■