.

Las Humanidades Digitales desde Argentina. Tecnologías, culturas, saberes. Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales.

María Gimena del Rio Riande, Lucia Cantamutto y Gabriela Striker.

Cita:

María Gimena del Rio Riande, Lucia Cantamutto y Gabriela Striker (2016). *Las Humanidades Digitales desde Argentina. Tecnologías, culturas, saberes. Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales*.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/gimena.delrio.riande/68

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pdea/y0T

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

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

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Las Humanidades Digitales desde Argentina

Tecnologías, Culturas, Saberes

Buenos Aires, 2014

Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

Secretaria de Investigación
Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano, Flora Hilert; Carlos Topuzian, María Marta García Negroni | Fernando Rodríguez, Gustavo Daujotas; Hernán Inverso, Raúl Illescas | Matías Verdecchia, Jimena Pautasso; Grisel Azcuy, Silvia Gattafoni | Rosa Gómez, Rosa Graciela Palmas | Sergio Castelo, Ayelén Suárez

I dfxuidg gh I lrvri-d | Ohuudv +XED,
Vxevhfuhudu-d gh Sxelfdflrqhv
Sxdq 7 ; 3 ⊘ Flxgdg Dxwqr pd gh Exhqrv Dluhv ⊘ UhsÁelfd Dujhqwlqd
Whl= 7765⊘3939 Iqwl 49 :
lqir!sxelfdflrqhv C ilrr!xed!du
z z z!ilrr!xed!du

Cantamutto, Lucía
Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales / Lucía Cantamutto; Gimena del Rio Riande; Gabriela Striker (eds.). - 1a ed. . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-3617-89-8

1. Ciencias Sociales y Humanidades. 2. Aplicaciones Informáticas.
I. Río Riande, Gimena del II. Título
CDD 301

LAS HUMANIDADES DIGITALES DESDE ARGENTINA: CULTURAS, TECNOLOGÍAS, SABERES

Gimena del Rio Riande, Lucía Cantamutto, Gabriela Sriker (eds.)

PRELIMINARES

Sobre la Asociación Argentina de Humanidades Digitales y sus Primeras Jornadas. Palabras preliminares. FUNES, Leonardo (IIBICRIT, CONICET)

La Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Punto de encuentro para las culturas, las tecnologías y los saberes. RIO RIANDE, Gimena del (IIBICRIT, CONICET)

I. *REPRESENTACIONES SOCIALES Y HUMANIDADES DIGITALES*

Asuntos globales en clave digital: mapeando prácticas, herramientas y desafíos. BRUSSA, Virginia (CIM, Universidad Nacional de Rosario)

¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales?. DEL RÍO RIANDE, Gimena (SECRIT-IIBICRIT, CONICET)

Narrativas sobre salud materna. ORTIZ, María (GarageLab)

El Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales y la redefinición del perfil del humanista y la academia en el siglo XXI. GONZÁLEZ BLANCO García, Elena (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)/MARTÍNEZ CANTÓN, Clara Isabel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)/ RIO RIANDE, Gimena del (IIBICRIT, CONICET)

II. *REPOSITORIOS, DOCUMENTACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y EDICIÓN DIGITAL ACADÉMICA*

Una propuesta metodológica de relevamiento para iniciar proyectos de digitalización y preservación. BORREL, Marina (Universidad Nacional de La Plata)/FUENTE, María Virginia (IdIHCS, Universidad Nacional de La Plata)/GONZÁLEZ, Claudia (IdIHCS, Universidad Nacional de La Plata)

Transformación de datos y jerarquización de saberes. Notas acerca del proyecto *ReMetCa.* BARRIOS MANNARA, Mariana (Universidad de Buenos Aires)/ RIO RIANDE, Gimena del (IIBICRIT, CONICET)

Cóncavo y convexo: Documentación y Humanidades Digitales, punto de inflexión. BOSCH, Mela (CAICYT, CONICET)

Repositorio colaborativo de comunicaciones digitales: aproximación a un corpus para el español. CANTAMUTTO, Lucía (Universidad Nacional del Sur-CONICET)/VELA DELFA, Cristina (Universidad de Valladolid)

Proyecto Archivo Digital Dr. Alberto Rex González: digitalización y catalogación de un fondo documental en dirección al acceso abierto. DOMÍNGUEZ, Marcelo Adrián (DILA-CAICYT, CONICET)

Plataforma Interactiva de Investigación en Ciencias Sociales. LEFF, Laura (PLIICS, CONICET)/PLUSS, Ricardo (PLIICS, CONICET)

Propuestas y desafíos para una base de datos de mujeres artistas en Argentina. GLUZMAN, Georgina (Universidad de San Martín-CONICET)

Un proyecto de edición digital académica en Argentina. Diálogo Medieval. RIO RIANDE, Gimena del (IIBICRIT, CONICET)/ZUBILLAGA, Carina (IIBICRIT, CONICET/Universidad de Buenos Aires)

III. LA PUBLICACIÓN DIGITAL

Herramientas de publicación académica en la web 2.0: ¿tercera vía para el acceso abierto?. DE GRANDE, Pablo (Proyecto Acta Académica)/QUARTULLI, Diego (Proyecto Acta Académica)/RUSSO, Alejandra (Proyecto Acta Académica)

Publicaciones digitales: hacia una edición profesional. DIEZ, María Clara (Universidad de Buenos Aires)/KESSLER KENIG, Carola (Universidad de Buenos Aires)

Editing de publicaciones digitales. ESPÓSITO, Cecilia (Universidad de Buenos Aires)

Políticas editoriales en el entorno digital. El caso de los materiales educativos. TOSI, Carolina (CONICET – Universidad de Buenos Aires)

Hypothèses: un aliado para las Humanidades Digitales. TEJADA-CARRASCO, Beatriz (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

IV. REFLEXIONES SOBRE LO DIGITAL

Las humanidades en la era del canon digitalizado. GABRIELONI, Ana Lía (Universidad Nacional de Río Negro-CONICET)

Ejes para un debate sobre el uso ético de datos interaccionales escritos y orales obtenidos en línea. DE-MATTEIS, Lorena M. A. (CONICET- Universidad Nacional del Sur)

Imaginario y Tecnologías Digitales: el sueño del receptor activo. LESTA, María Laura (Universidad Siglo 21)/ORTEGA VILLAFAÑE, Manuel (Universidad Siglo 21)/RODRIGUEZ, Ana Paula (Universidad Siglo 21)/TORRES, Celeste Rocío (Universidad Siglo 21)

El conocimiento digital desde una visión foucaulteana. PIRIZ, Franco (Universidad Nacional de Mar del Plata)/ CAMARA, Ezequiel (Universidad Nacional de Mar del Plata)

V. EDUCACIÓN Y DESAFÍOS DIGITALES

La implementación de las tecnologías móviles en las escuelas: las ciudadanías digitales. HANDAL, Boris (Universidad de Notre Dame, Australia)/WATSON, Kevin (Universidad de Notre Dame, Australia)/DENG, Hui Hong (Universidad de Notre Dame, Australia)

Conectar Igualdad, la política de inclusión tecnológica del Estado argentino. Reflexiones sobre la escolarización en el siglo XXI. NECUZZI, Constanza (Programa Conectar Igualdad, Universidad de Buenos Aires)

Construcción de espacios interculturales en la educación superior: un abordaje desde las clases invertidas. POZZO, María Isabel (Universidad Nacional de Rosario)/TALLEI, Jorgelina (Universidad de Integración Latinoamericana)

Producción y gestión de contenidos educativos digitales y una nueva agenda. SAGOL, Cecilia (Ministerio de Educación, Portal educ.ar)

Comunidades de práctica virtuales: conocimiento compartido para el crecimiento profesional y personal de los docentes. SCORIANS, Erica Elena (Universidad Nacional de La Plata)/VERNET, Mercedes (Universidad Nacional de La Plata)

VI. COMUNICACIÓN. TEXTO E IMAGEN DIGITAL (Imagen y comunicación digital)

La comunicación por mensajes de texto en el español bonaerense: uso y percepción. CANTAMUTTO, Lucía (Universidad Nacional del Sur-CONICET)

Las nuevas tecnologías y los estilos comunicacionales de jóvenes universitarios. GIAMMATTEO, Mabel (Universidad de Buenos Aires)/ PARINI, Alejandro (Universidad de Belgrano)

La imagen en Facebook y la comunicación visual móvil. El caso de la fotografía celular. GUREVICH, Ariel (Universidad de Buenos Aires)/SUED, Gabriela (Universidad de Buenos Aires)

Contenido digital accesible. Accesibilidad de los materiales y entornos virtuales académicos. MARTINEZ, María del Milagro (Universidad Nacional de Córdoba)

Los dos Borges. Imágenes de un escritor en YouTube. De la cultura textual a la cultura visual. SUED, Gabriela (Universidad de Buenos Aires)

De lo vertical a lo disperso. Apuntes para una historia de la perspectiva. MENDOZA, JUAN (Universidad de Buenos Aires-CONICET)

VI. LAS HUMANIDADES DIGITALES EN PRÁCTICA

Introducción a la edición digital académica. MARTÍNEZ CANTÓN, Clara Isabel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)/RIO RIANDE, Gimena del (IIBICRIT, CONICET)

Gestores de referencias bibliográficas. Zotero y Mendeley. CAMPOS, Guadalupe (Universidad de Buenos Aires)/VILAR, Mariano (Universidad de Buenos Aires)

Introducción a la edición de textos en LaTeX. DE-MATTEIS, Lorena (Universidad Nacional del Sur-CONICET)

Archivos y mapas. NAVARRO, Gustavo (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)

Bibliotecas y archivos digitales con Greenstone. PICHININI, Mariana (Universidad nacional de La Plata)

Scrapping visual. CINGOLANI TRUCCO, Gino (Universidad de Buenos Aires)/RODRÍGUEZ KEDIKIAN, Martín (Universidad de Buenos Aires)/VACCARI, Gonzalo (Universidad de Buenos Aires)/ALONSO, Julio (Universidad de Buenos Aires)

Sobre la Asociación Argentina de Humanidades Digitales y sus Primeras Jornadas. Palabras preliminares

FUNES, Leonardo / CONICET-Universidad de Buenos Aires - Presidente de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD) – lfunes55@gmail.com

La aparición en el ámbito hispanoamericano de la expresión *Humanidades Digitales* es muy reciente, como todo lo relacionado con cuestiones del mundo digital, pero de rápida aceptación y propagación. Constituye un caso claro de *acción discursiva*, en la medida en que la denominación trabaja creativamente al menos en dos planos: como clave de identidad que viene poniendo en contacto a grupos muy diversos y como elemento constructivo del propio objeto que pretende designar.

Dos situaciones paradójicas convergen en este objeto que identificamos como Humanidades Digitales: la primera es que no constituye una disciplina incipiente, sino un conjunto de procedimientos y de prácticas concretas que atraviesan campos de investigación y desarrollo muy heterogéneos, con lo cual el imperativo para cualquier operación de delimitación de áreas de influencia es abstenerse precisamente de fijar límites (al menos demasiado rígidos). La segunda es que, como le ocurría al personaje de Molière en *El burgués gentilhombre* cuando caía en la cuenta de que hablaba en prosa, muchos investigadores, grupos y proyectos están enterándose de que los trabajos que vienen desarrollando caen perfectamente dentro de las Humanidades Digitales y no eran conscientes de ello, con lo cual una parte de la tarea no es *introducirse* en un campo nuevo sino *reconocer* que o si uno ya está allí desde hace bastante tiempo.

No hace mucho, en el capítulo introductorio de una *Historia de la literatura española* publicada por la prestigiosa Cambridge University Press, el autor se explayaba en los motivos por los cuales era imposible escribir una historia de la literatura española, muy complacido con la brillante paradoja de su propuesta y absolutamente impermeable a la evidencia del par de miles de páginas que a continuación ponían en entredicho tal imposibilidad. En fin, lo paradójico posee un atractivo irresistible. Pero en nuestro caso, la propuesta de una nominación englobante de prácticas múltiples y heterogéneas no busca complacerse en la aporía, sino, muy por el contrario, proveer una reflexión que vaya más allá del mero uso instrumental de ciertas técnicas provistas por la informática.

La iniciativa de una reflexión y de una puesta en común de experiencias surgió a mediados del 2013. La celebración del primer THATCamp en Argentina -THATCamp Buenos Aires- en julio de ese año en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, organizado por Gimena del Rio Riande y Barbara Bordalejo, fue el puntapié inicial de un proceso que alcanzó su

ISBN 978-987-3617-89-8

primer hito con la realización de las *I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales: Tecnologías, Culturas, Saberes*, celebradas en el Centro Cultural General San Martín entre los días 17 y 19 de noviembre de 2014, a la vez que se fue concretando una Asociación Argentina de Humanidades Digitales, sobre la que se explaya Gimena del Rio Riande a continuación.

Esta es la historia brevísima de esta iniciativa, de acuerdo con el estado de la cuestión que este volumen pone de manifiesto.

Las Jornadas como acontecimiento nos proporcionaron un panorama bastante completo del amplio abanico de experiencias y reflexiones sobre un fenómeno en plena efervescencia. Hay, en principio, una preocupación por dar cuenta del marco epistemológico y de los perfiles disciplinares e institucionales de las Humanidades Digitales. Luego, se registran los trabajos en curso en las áreas más diversas: repositorios digitales, edición académica, construcción de bases de datos, proyectos de digitalización y preservación de archivos y documentación, publicación digital en sentido amplio, proyectos educativos, comunicación digital (texto e imagen en entornos digitales), plataformas para la investigación en Ciencias Sociales. Luego, en un segundo plano de recursividad, la reflexión cultural sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las formas de producción, circulación y recepción de los discursos (textuales y audio-visuales) y la reflexión lingüística sobre las nuevas prácticas comunicacionales. Por último, el éxito de concurrencia que tuvieron los talleres es una clara señal de lo que domina en el público interesado en las humanidades digitales: su práctica misma mediante el dominio de técnicas específicas y de aplicaciones directamente relacionadas con la tarea intelectual en todos sus niveles.

Es difícil exagerar la relevancia de nuestras Jornadas como oportunidad de conocimiento, intercambio y jerarquización de un conjunto de actividades e iniciativas relacionadas con las humanidades digitales. Por un lado, quedó en claro el imperativo de la conexión entre grupos para evitar el aislamiento y la redundancia, con la consiguiente pérdida de tiempo, recursos y energía en el logro de pasos y herramientas idénticos. Por otro lado, se hizo dramáticamente visible la necesidad de que la información sobre este objeto llegue a los órganos y grupos institucionales de decisión y de evaluación, a fin de que estén mejor preparados para procesar las nuevas situaciones que se irán reiterando de modo creciente en estos próximos años.

Como cierre, quería hacer referencia a la muy probable reacción escéptica de quienes observan este fenómeno a la distancia (aunque, teniendo en cuenta la inmersión creciente en el universo digital de cualquier hijo de vecino, se está volviendo cada vez más difícil pensar en alguien observando todo esto desde *afuera*). El camino que lleva directo al escepticismo tiene un nombre muy conocido, y es *brecha tecnológica*. Es evidente que en los centros científicos y en las universidades no se cuenta con una infraestructura adecuada orientada a las ciencias humanas y sociales (distinto parece ser el panorama en las ciencias duras). ¿Deberíamos por ello esperar a que estén dadas las condiciones tecnológicas ideales para avanzar en proyectos de humanidades digitales? ¿Deberíamos limitarnos al papel de usuarios pasivos de iniciativas y productos generados en el Primer Mundo? ¿Habría que conformarse con una relación asimétrica y dependiente con los centros de avanzada en la materia? No hay una respuesta infalible a estos interrogantes, que constituyen parte central del desafío de pensar las humanidades digitales en estas latitudes. Pero al

menos puedo adelantar un argumento que me parece legítimamente atendible, basándome en una modestísima experiencia personal que traigo casi desde el fondo de la historia académica local.

A mediados de los '80 un grupo de investigación en hispano-medievalismo obtuvo financiamiento del Conicet para desarrollar un proyecto de investigación sobre "Aplicación de los medios informáticos al análisis y edición de textos". Esos textos eran crónicas del siglo XIV. El objetivo era encontrar algún modo de automatizar las operaciones de cotejo de diferentes versiones y de elaborar listados exhaustivos de variantes. Por supuesto, todavía no estaban dadas las condiciones tecnológicas para alcanzar resultados relevantes o duraderos (el conjunto de los discos rígidos de las máquinas de que disponíamos tenían una capacidad de almacenamiento inferior a la de un teléfono celular básico de nuestros días), pero al menos los objetivos marcaban una tendencia en cuanto a la búsqueda de una relación productiva entre la informática y las humanidades en términos estrictamente académicos.

En las discusiones actuales sobre el rol de la Universidad en la sociedad contemporánea, escuchamos una y otra vez decir que esta debe dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Pues bien, como más de un especialista en la materia plantea como réplica, nunca hay que olvidar que más allá de este cometido, la función principal de la Universidad (y especialmente de las ciencias humanas y sociales) no es dar respuestas sino *generar nuevas preguntas*, pensar lo impensado, imaginar lo insospechado; y para ello no hay otro camino que el viejo objetivo universitario de la formación del espíritu crítico.

Pues bien, evidentemente aquel proyecto de los años '80 no pudo dar las respuestas esperadas, pero tuvo el gran mérito de formular una pregunta nueva que ayudó a trazar la senda para que hoy pueda contestarse de manera efectiva.

Salvando las distancias (y la envergadura de la problemática), plantear hoy las humanidades digitales desde nuestra coyuntura sudamericana también tiene el mérito de formular preguntas nuevas y la valentía de afrontar el desafío que implican las asimetrías tecnológicas ya mencionadas. Y por cierto, no habrá que esperar décadas para obtener resultados concretos: la vertiginosa evolución de las herramientas informáticas y la creciente accesibilidad nos permiten ser fundadamente optimistas en cuanto al futuro de las humanidades digitales en nuestras Pampas.

ISBN 978-987-3617-89-8

La Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Punto de encuentro para las culturas, las tecnologías y los saberes

RIO RIANDE, Gimena del / Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual (IIBICRIT) – gdelrio@conicet.gov.ar

Almond & Verba (1963) afirman, en una línea que podríamos usar para unir a Tocqueville y Robert Owen con las últimas propuestas makers o asociacionistas, que las múltiples redes de relaciones que permiten las organizaciones sociales potencian la creatividad y el desarrollo personal.

La Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD) nace en marzo de 2014, luego de una serie de encuentros en la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Doctor Amado Alonso" que surgieron a partir de la ya mítica reunión en la Biblioteca Nacional Argentina, el 27 de septiembre de 2013. En realidad, todo comenzó en el THATCampBuenos Aires, el 22 de julio de ese año. La mayor parte de los que estábamos ese día en una pequeña aula de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires hablando de nuestros proyectos y las herramientas digitales que utilizábamos hemos estado presente en todas estas instancias y seguimos hoy aquí.

Las Humanidades Digitales son un campo científico nombrado como tal recientemente. Si bien las *Digital Humanities* llevan años ocupando espacios en la Academia, ya se sabe que *in principium erat verbum*, y que por más de que puedan señalarse ciertos hitos, espacios y nombres que hoy todos reconocemos como parte del campo, en los países de habla hispana las Humanidades Digitales han recorrido muy diferentes caminos y buscan hoy una historia propia, un árbol genealógico que justifique una serie de experiencias locales, particulares, que, paradójicamente, no pueden permanecer ajenas al mundo *Digital Humanities*. Que en menos de tres años hayan nacido tres asociaciones dedicadas a las Humanidades Digitales en América Latina y España, esto es, la RedHD en México, Humanidades Digitales Hispánicas (HDH) en España, y nuestra Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD), es buen síntoma del surgimiento de esa tercera cultura anunciada por Brockman (1996), de la necesidad de buscar nuevo conjunto de metáforas para describirnos a nosotros mismos, y también de la voluntad de auto-organización de quienes buscan enmarcar sus prácticas más allá de las disciplinas ya consolidadas (aunque sin *irse* de ellas), a partir de las distintas metodologías digitales en las que han venido trabajando y que, indiscutiblemente, ya no pueden permanecer invisibles en su labor académica.

La AAHD reúne hoy a investigadores, docentes e interesados de muy diversos espacios: Ciencias de la Educación, Periodismo, Bibliotecología, Ciencias de la Comunicación, Informática,

Letras, Sociología, Antropología, y a quien esté interesado en pensar desde el cruce de las Humanidades con métodos que impliquen el uso de lo digital. Como el Manifiesto que prontamente escribimos el 23 de noviembre de 2013 cuando nos constituimos como la *Asociación Argentina de Humanidades Digitales*, nos autodefinimos como:

> [...] un grupo abierto formado por docentes, investigadores, documentadores, críticos, estudiantes e interesados provenientes de diferentes instituciones y áreas decidimos pensar en conjunto las Humanidades Digitales desde un lugar de cruce entre la teoría y la práctica, y desde la pluralidad y la interdisciplinariedad.

La AAHD podría definirse como una comunidad de prácticas en la que sus integrantes desarrollan actividades personales y propias de sus líneas de investigación en un cruce transdisciplinar que se encamina a la actividad colectiva, buscando fomentar el trabajo colaborativo, más allá de las instituciones, aunque con el apoyo de estas. Manteniendo la óptica que permite el espacio híbrido que la vio nacer (el THATCamp Buenos Aires), se interesa por revisar el impacto de la cultura digital en las actividades académicas, con el fin de identificar y fomentar nuevas prácticas mixtas en la docencia y la investigación. Esta misma distancia es la que propone para analizar el contexto social, cultural y político que hace que las Humanidades Digitales se cristalicen de diferentes modos en los distintos países, ámbitos institucionales y disciplinas en las que se insertan. Pero también podría simplemente decirse que la AAHD es una suma de voluntades y un lugar de encuentro.

En noviembre de 2014 celebramos en el Centro Cultural General San Martín nuestras Primeras Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales, Culturas, Tecnologías Saberes, una excusa para abrirnos a la comunidad, conocer a otros que también se sentían tan humanistas digitales como nosotros y compartir nuestras inquietudes, desafíos, reflexiones y experiencias; una cita perfecta para conocer otros recursos, métodos, hipótesis y resultados en el amplio y heterogéneo espacio de lo digital (llámese investigación, docencia, difusión, programación y un largo etcétera). Las culturas, tecnologías y saberes, esa pluralidad de elementos que atraviesan nuestras prácticas, fueron un punto de partida y un lugar de apertura y encuentro con el mundo, y persiguieron la compleja interpretación de un fenómeno mundial y de su práctica local. Entre todos construimos tanto las Jornadas como todas las actividades que hemos desarrollado hasta el momento, buscando líneas de actuación comunes y nuevos cruces, con idas y vueltas, debates intensos, pero siempre con ese espíritu *campista* de estar siempre aprendiendo y enseñando algo. Algunos de los muchos trabajos que en ese evento se presentaron pueden hoy leerse en este volumen que lleva impreso el espíritu de construcción colectiva de la AAHD, en el que colaboraron con sus ojos y tiempo no solo sus editoras, Lucía Cantamutto, Gabriela Striker y quien escribe estas líneas, sino miembros y amigos de la AAHD como Sofía Alamo, Natalia Corbellini, Silvia Enríquez, Mariano Vilar, Eugenia Alcatena, Beatriz Garrido, Victoria N. M. Ríos.

Estas son nuestras Humanidades Digitales.

› *Bibliografía*

AAHD (2014). *Manifiesto de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*. Recuperado de http://aahd.com.ar/manifiesto/ el 10/04/2015

Almond, G. & Verba, S. (1963). *La cultura cívica. Estudios sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Euramerica.

Brockman, John (1996). *La tercera cultura*. Barcelona: Tusquets.

del Rio, G. (2013). *Memoria del THATCamp Buenos Aires*. Recuperado de http://buenosaires2013.thatcamp.org/2013/07/28/memoria-del-thatcamp-buenos-aires/ el 10/04/2015

Asuntos globales en clave digital: mapeando prácticas, herramientas y desafíos

BRUSSA, Virginia / Centro de Investigaciones en Mediatizaciones (CIM). Universidad Nacional de Rosario – virbrussa@gmail.com

» *Palabras clave: Humanidades Digitales, universidad, métodos digitales, Ciencia Política, comunicación.*

› Resumen

La intervención de lo digital en múltiples esferas de la vida actual ha impactado también en el objeto de estudio de las Relaciones Internacionales, con lo que se impone el desafío de repensar y dar respuestas apropiadas no solo desde lo teórico sino también desde la enseñanza de estas. Dichas respuestas son de carácter diverso, según el área geográfica, las características inherentes a los asuntos y relaciones globales a analizar -conflictos, crisis humanitarias, cooperación- y la trama de actores del sistema internacional. El impacto evidenciado a partir del uso y acceso a múltiples herramientas tecnológicas y las prácticas innovadoras originadas desde organismos internacionales, ONG, Estado y medios de comunicación han orientado reflexiones afines a redescubrir espacios académicos, rediseñar métodos y recursos tradicionales de la Ciencia Política y las Relaciones Internacionales. Nuestro objetivo será compartir el estado de situación de estos saberes teniendo en cuenta el marco otorgado por las Humanidades Digitales y las Ciencias Sociales. Para ello, presentaremos un mapeo de iniciativas y casos relevantes para la(s) disciplina(s) en cuestión, sumado al análisis de aquellas brechas y desafíos visibles frente a los cambios emanados desde la realidad internacional.

› Introducción

El objetivo de este trabajo es discutir la pertinencia de la integración de aquellos principios, valores y prácticas intrínsecos al campo de las Humanidades Digitales en los sistemas de investigación y las estrategias pedagógicas de un conjunto de disciplinas provenientes de las Ciencias Sociales y en particular en la Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

Las características cada vez más complejas de la realidad glocal (global-local) inciden en la necesaria apertura de espacios de reflexión pedagógica e institucional académica (regional-nacional) que habiliten la experimentación de métodos, perspectivas de investigación y acción exógena a la misma con el objetivo de advertir los desafíos explicitados por nuevos actores, procesos y comportamientos sociales en su expresión más integral.

Entendemos que el impacto de transformaciones o mutaciones de la sociedad actual hacia objetos y conceptualizaciones congruentes con las ciencias tales como la Ciencia Política, las Relaciones Internacionales, las Ciencias de la Comunicación o la Sociología permite establecer una necesaria conciliación con premisas ratificadas por las Humanidades Digitales.

Para introducirnos en el esquema actual de la relación de dichas disciplinas con la manifestación de instrumentos metodológicos y de escenarios institucionales relativos a la investigación de nuevos tópicos presentamos un mapeo de la situación global recabando información y visualizando la misma a través de un mapa digital. Dicha herramienta nos ofrecerá un breve panorama inicial de la trama regional de los campos disciplinares en cuestión y la universidad como institución en general.

Esa trama particular generará diversas opciones de análisis y posibilitará discutir entre otros factores el rol de las Humanidades Digitales en Latinoamérica y su potencial colaboración para con el desarrollo académico de los campos de estudio aquí discutidos.

› *Mapeando iniciativas digitales*

Confeccionamos un mapa digital de forma tal de sistematizar la información recolectada de diferentes fuentes institucionales y aunar en un mismo espacio el material a ser comparado. Por ello, contiene dos *layers,* uno relativo a geolocalizar las unidades académicas afines a la Ciencia Política, Relaciones Internacionales u otros planteamientos académicos relativos, y el otro, que especifica programas, planes de estudios, investigaciones y centros de investigación que denoten la inclusión de temáticas relativas a lo digital, lo interdisciplinar, el uso de nuevas tecnologías, métodos de investigación y su impacto en el estudio de conceptos clave y valores inherentes a lo abierto y la innovación proveniente de determinadas instituciones académicas.

Al momento de la presentación, los resultados fueron los siguientes:

Unidades Académicas

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 1. Fuente: Imagen propia utilizando CartoDB (datos nov. 2014).

Unidades Académicas que integran lo digital en distintos aspectos de su actividad[1]

[1] Específicamente, uso de herramientas y métodos digitales, tanto en la enseñanza como en la fase de investigación, contenidos curriculares inherentes a tópicos que detallen el impacto o la reflexión crítica sobre lo digital, procesos pedagógicos innovadores, trabajos conjuntos con organismos internacionales, grupos sociales, gobiernos en pos de aplicar o investigar prácticas de relevancia para este trabajo.

Imagen 2. Fuente: Imagen propia utilizando CartoDB (datos recopilados a nov. 2014 – en continua actualización).

Esta visualización de las desigualdades y el peso diferencial revelado en ambientes europeos y norteamericanos hacia las actividades que son de interés para nuestro trabajo tiene consecuencias, genera discusiones y desafíos que podrían ser en parte subsanados con una mayor inserción de los principios transversales de las Humanidades Digitales en América Latina.

Las implicancias sujetas a esta desigual distribución de respuestas pone de manifiesto la necesidad de evaluar sus repercusiones pero también de construir estrategias acordes a nuestras realidades. No con intenciones de seguir un mismo camino o tendencia sino porque creemos en la necesidad de dar explicaciones de nuestros propios acervos digitales y allí las Humanidades Digitales podrán considerarse como un auspicioso aporte.

Al referirnos a estrategias coherentes con nuestras estructuras, hacemos mención por un lado al aspecto institucional formal y por otro lado, a los principios, valores, prácticas y políticas desde un planteo pedagógico que lo implica (Hirsch, 2012).

Es menester robustecer aquellos instrumentos institucionales, curriculares y soportes (financieros, alianzas) estratégicos que permitan desde nuestro espacio geográfico introducir ciertos núcleos filosóficos que casualmente son los imperantes en las Humanidades Digitales. Uno de los ejes posibles para llevar a cabo lo anterior es propuesto por Rockwell y Sinclair (en Hirsch, 2012) para el ámbito de las Humanidades Digitales haciendo uso de la *acculturation*, es decir, la profesionalización de la currícula para hacer frente a los desafíos imperantes.

Ello conlleva por lógica transformaciones en los niveles de las políticas académicas e institucionales circunscritas al rol de las universidades frente a los cambios del siglo XXI. Evaluar las oportunidades ofrecidas en el marco de los principios, valores y prácticas afines a lo colaborativo, interdisciplinar, abierto, digital, el empleo de nuevos métodos de investigación y de divulgación y uso de datos. Un planteo complementario a esta lógica ha quedado plasmado en el trabajo de Scolari *et al.* (2014) en el seno de la Universidad Pompeu Fabra, donde se propone como eje central para el diseño de la universidad del futuro el cambio del discurso a favor de re-examinar la pedagogía universitaria. En alusión a ese objetivo Scolari *et al.* (2014) presentan un conjunto de expresiones que deberían formar parte de ese nuevo marco discursivo tales como *open*, *creative*, *design*, *lab*, *spaces*, *collaboration*, conceptos que, por otro lado, configuran un "canon" concerniente al campo de las Humanidades Digitales en general.

› *Escenario de las políticas en Humanidades Digitales: principios, valores, prácticas*

La visión graficada de las desigualdades en una posible implementación de la filosofía de un

hacker ethos en los campos disciplinares seleccionados en el mapa, representan también políticas divergentes llevadas a cabo en esta línea y denotan un desbalance en nuestros espacios de actuación en su nivel operativo y pedagógico. Podemos proponer en este plano de representación que esas políticas porten o prescindan a su vez de los principios, prácticas y valores de las Humanidades Digitales según sea el caso y comprendiéndola como uno de los factores de avance.

Otra variable a tener en cuenta en la matriz política es la prevalencia de unas disciplinas sobre otras en cuanto a la tarea de dar respuestas rápidas a las realidades complejas globales. En ese sentido, cabe destacar que estas han emergido en los últimos años, y en su mayoría, de un anclaje teórico y práctico proveniente de las Ciencias de la Comunicación, los Estudios Culturales y las Ciencias de la Información, repercutiendo en las demás disciplinas humanísticas y sociales[2].

En este punto de actuación, aún resta mucho camino por recorrer y oportunidades a desarrollar para encarar los distintos flujos de saberes y métodos digitales a aplicar.

Principios y Valores

Castro Rojas (2013: 76) retoma a Drucker para distinguir la interdisciplinariedad propia de las Humanidades Digitales expresando que:

> Por virtud de su intrínseca interdisciplinariedad las Humanidades Digitales trastocan las dicotomías entre ciencias y humanidades, entre teoría y práctica y entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Y por ende apelando a una colaboración disruptiva y crítica frente a las tradicionales formas. Ello también tendrá su corolario en cómo se entiende el objeto de estudio. Se construye, traduce, modela o remedia para coincidir en un proceso continuo de descubrimiento.

Una variable preliminar de evaluación de la situación y futura puesta en práctica de estos principios en nuestro país se puede considerar a través de la situación implícita del trabajo interdisciplinar (al menos tradicional) haciendo uso de los datos bibliométricos. Así, los datos de publicaciones argentinas recabadas por *Scopus*[3] sobre el empleo del eje interdisciplinar denotan una mayor incidencia en disciplinas ajenas al núcleo actual de aquellas consideradas propias del campo de las Humanidades Digitales.

[2] Podemos hacer mención de particulares investigaciones estratégicas para nuestro trabajo como los desarrollados desde estudios sobre mediatización como las propuestas de Hepp, Ponzanesi, los trabajos del CIM en Argentina, el análisis de redes y movimientos sociales a partir de perspectivas híbridas como las ofrecidas por Toret (2013), Malini (2013), Tufekci (2014), o a partir de estudios anclados en la etnografía digital de Postill (2014) y métodos digitales para la investigación investigados por Rogers et al. (2013, 2014), por nombrar sólo algunos de ellos.

[3] *Scopus* es una de las mayores bases de datos bibliográficas que contiene resúmenes y citas de artículos de revistas académicas.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 3. Fuente: Scopus 2014.

Otra inquietud que nos parece interesante discutir a partir de los datos de esta visualización es, puntualmente, cómo podría traducirse esta escala conseguida por las publicaciones provenientes de las Ciencias Sociales y Humanidades, si los valores de apertura tuvieran una mayor repercusión y aceptación en este esquema de producción científica al cual hacemos referencia.[4]

[4] Cabe agregar que sería importante lograr mayores repercusiones en todo el ámbito de las posibilidades otorgadas por el movimiento de acceso abierto por parte de las Ciencias Sociales, como una más amplia incidencia en los instrumentos regionales y locales de documentación, bibliotecas o repositorios digitales. *Scopus* es sólo una muestra de lo que se desprende de la imagen.

Imagen 4. Fuente: Scopus 2014.

Prácticas

Los debates sobre las prácticas en Humanidades Digitales son amplios y a su vez enriquecedores, dado que existen posiciones que avalan la relevancia de la colaboración como proceso indiscutido del campo, u otros como la relevancia de la utilización de métodos digitales de investigación frente al uso instrumental de las herramientas digitales. También la dicotomía sobre la forma de aproximarnos/leer los objetos (Moretti, 2013), y por último cómo manejar y visualizar los datos con el impulso dado por el Big Data desde distintas perspectivas (Manovich, 2010 y 2011).

Teniendo en cuenta la amplitud de prácticas posibles de aplicación en congruencia con las Humanidades Digitales, y en especial, para el trabajo en disciplinas de nuestro interés, presentaremos, bajo tres líneas de investigación, aquellos aportes actuales y a futuro que se podrían concretarse de manera heterogénea en nuestros espacios académicos, haciendo uso de los específicos baluartes de las Humanidades Digitales.

Es menester aclarar también, que para ciertos esquemas conceptuales relativos al quehacer más estricto de las Humanidades Digitales, algunas prácticas podrían pensarse ajenas a este campo. Entendemos que dada la estructura cambiante de estas y la amplitud de su esfera de acción podemos argumentar la pertinencia de convalidar las siguientes maneras de acercarnos a la inclusión de lo digital en las Ciencias Sociales a través del paraguas empírico-teórico que nos ofrecen las Humanidades Digitales.

› *Impactos y aportes*

En los siguientes cuadros enumeramos una selección de impactos en conceptos y procesos políticos, sociales, culturales, institucionales ocasionados por la tecnología en el comportamiento social y en sus formas de interpretación, como objeto y como herramienta. Enumeramos ejemplos reales sobre cómo el uso de la tecnología y lo digital (como una de las variables del cambio) implican nuevos modelos de interpretación de la realidad.

Para cada línea de investigación (democracia-conflicto-asuntos humanitarios, etc.) la sociedad y el rol de la academia es sumamente importante, dados los retos que conllevan su estudio y análisis.

Democracia -Participación-Movimientos

Imagen 5

Conflictos – Paz

Imagen 6

Asuntos humanitarios – OOII

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 7

› *Reflexiones finales*

En síntesis, en este trabajo hemos puntualizado aspectos que, a nuestro entender, podrían instituirse como un marco de entendimiento y como parte de las bases de acción entre las Humanidades Digitales y los ámbitos de investigación seleccionados al:

a) Discutir y considerar la implementación de esquemas híbridos en el espacio académico. Lo tradicional y lo nuevo unidos para dar impulso a prácticas colaborativas, principios de interdisciplinariedad que promuevan valores congruentes con los acontecimientos complejos *glocales*.
b) Propiciar políticas que impliquen una mayor participación de la Academia como actor social en el contexto regional concerniente a los nuevos desafíos aportados desde lo abierto, lo público - común, las políticas de *sharing*, de innovación, espacios de experimentación y disrupción entre lo teórico y empírico, y el Big Data.
c) Apoyar nuevas líneas de investigación para incidir desde la visión y quehacer regional en las temáticas globales.
d) Integrar el uso de nuevas herramientas, habilidades, métodos digitales en el marco de una visión pedagógica que fortalezca la importancia de las Ciencias Sociales.
e) Reflexionar sobre la contribución que puedan brindar los debates internacionales esbozados sobre las *Open Humanities*.

En algunos casos, se suceden prácticas ambiguas similares a las que se realizan cuando hablamos sobre qué son y cómo deberían ejecutarse políticas de gobiernos y/o datos abiertos. Las Humanidades Digitales no quedan exentas a este proceder.

› *Bibliografía*

Castro Rojas, A. (2013). Las Humanidades Digitales: principios, valores y prácticas. En Baraibar, A. (Ed.), *Humanidades digitales: una aproximación transdisciplinar. Janus: estudios sobre el Siglo de Oro* (Anexo 2) (74–99). A Coruña: SIELAE. Recuperado de http://www.janusdigital.es/fa/46567567809590930035953 88/anexo2janus_completo_pub.pdf el 15/03/2015

Couldry, N. (2012). *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. United Kingdom: Polity Press.

Hepp, A. (2012). Mediatization and the 'Molding Force' of the Media. *Communications*, 37

(1), 1-28.

Hepp, A. & Couldry, N. (2010). Introduction: Media Events in Globalized Media Cultures. En Couldry, N., Hepp, A. & Krotz, F. (Eds.), *Media Events in a Global Age*. Routledge: Abingdon.

Hirsch, B. D. (2012). Digital Humanities and the Place of Pedagogy. En Hirsch, B. D. (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. Cambridge: UK OpenBook Publishers.

Malini, F. (2013). *A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais*. Porto Alegre: Sulina. Recuperado de http://www.liinc.ufrj.br/pt/attachments/316_A-internet-e-a-rua-.-online.pdf el 15/03/2015

Manovich, L. (2010). Visualization_Methods_Media_Studies. *Software Studies*. Recuperado de http://softwarestudies.com/cultural_analytics/Manovich.Visualization_Methods_Media_Studies.pdf el 25/03/2015

---- (2011). Trending: the Promises and the Challenges of Big Social Data. *Software Studies*. Recuperado de https://files.digitalmethods.net/readings/dmisummer11reader.pdf el 25/03/2015

Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. London: Verso Books.

Ponzanesi, S. & Leurs, K. (2014). On Digital Crossings in Europe. *Crossings. Journal of Migration & Culture*, 5(1), 3-22.

Postill, J. (2014). *Freedom Technologists and the New Protest Movements: a Theory of Protest Formulas*. Recuperado de https://www.academia.edu/6937137/Freedom_technologists_and_the_new_protest_movements_a_theory_of_protest_formulas el 20/03/2015

Rogers, R. (2014). Foreword: Debanalising Twitter: The Transformation of an Object of Study. *Twitter and Society*. New York: Peter Lang. Recuperado de http://hdl.handle.net/11245/1.416833 el 20/03/2015

Rogers, R. (2013). *Digital Methods*. Cambridge: MIT Press.

Scolari C., Di Bonito, I. & Masanet, M.J. (2014). *#UPF2020 Diseñar la universidad del futuro*. Recuperado de http://www.upf.edu/cquid/_pdf/xUPF2020_ESP.pdf el 20/03/2015

Toret, J. (2013). Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida. *IN3 Working Paper Series*. Recuperado de http://in3wps.uoc.edu/index.php/in3-working-paper-series/article/view/1878 el 20/03/2015

Tufekci, Z. (2014). Big Questions for Social Media Big Data: Representativeness, Validity and Other Methodological Pitfalls. *ICWSM '14: Proceedings of the 8th International AAAI Conference on Weblogs and Social Media 2014*. Recuperado de http://arxiv.org/abs/1403.7400 el 20/03/2015

› *Anexo*

Presento aquí estos ejemplos para evidenciar la utilidad de uso de herramientas y métodos digitales en nuevos tópicos de investigación planteados por las tres líneas seleccionadas en el trabajo.

Estos breves ejemplos intentan demostrar la potencialidad de la utilización de las prácticas

y filosofías afines a las Humanidades Digitales. Solo se presentan como meros disparadores (evidencia del dato y herramientas) para un debate acerca de las oportunidades que su inserción en estudios futuros proporcionarían a los investigadores que deseen apropiarse de la sinergia entre datos abiertos y herramientas *open source* disponibles.

Sumado a ello, la selección de herramientas ha sido planificada con el fin de proponer aquellas que no sugieren amplios conocimientos técnicos y de acceso para su uso. Es válido aclarar que hacemos aquí sólo una breve referencia sobre la fuente y el recurso usado sin entrar en los análisis subyacentes de cada caso.

Movimientos

Imagen 8. Evolución de la narrativa de los hashtags (México) y Hong Kong. Herramienta: hashtagify.me (medición noviembre 2014).

Imagen 9. Comparativa temporal según hashtag (HK). Herramienta: hashtagify.me (medición noviembre 2014).

Redes sociales en política exterior

En las siguientes imágenes se visualiza el peso de cada iniciativa diplomática según temáticas y regiones. Importancia para potenciales investigaciones sobre la percepción ciudadana de las relaciones internacionales argentinas, la comparación con la agenda mediática y los temas que la sociedad manifiesta de interés en relación a la política internacional del país.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 10. Relaciones Argentinas con el exterior desde Julio 2014 a Noviembre 2014 según @ de la Cancillería Argentina. Herramienta: CartoDB.

Imagen 11. Conversación sobre el HT #Mercosur en Twitter *(filtrado por usuarios). Herramienta: NODEXL, posteriormente representada por nube de tags (noviembre de 2014).*

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 12. Análisis de tweets con NODEXL (noviembre 2014) y Wordle para visualizar países que incluyeron el hashtag #Mercosur. Tweets de cuentas de usuarios de medios, gubernamentales y generales.

Conflictos

Análisis del conflicto de Gaza a través de la presencia de los mayores líderes políticos en los medios tradicionales. El ejemplo brinda ejes de potenciales de investigación a partir de la comparativa de agenda medios con hechos en redes sociales y en terreno al desarrollar evaluación por acontecimientos ordenados por fecha.

Imagen 13. Herramientas y Base de datos: GDELT World Leaders Index (noviembre de 2014).

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 14. Screenshot del proyecto EMAPS. El análisis de documentos de la ONU referidos al cambio climático da como resultado una mayor frecuencia de la palabra conflicto en la agenda de la ONU. Fuente: http://www.emapsproject.com/blog/archives/2293.

Asuntos humanitarios

Imagen 15. Procedimiento propio para evidenciar el uso de variable ICT *en la documentación digital*

relativa a respuesta humanitaria para luego ser visualizada a través de tags. Herramientas: GoogleScraper, harvestUrls y Wordle.

Imagen 16. Screenshot del mapa desarrollado por la DHN-SBTF en ocasión del tifón Yolanda. El mapa implicó tareas de tagging *de imágenes y texto provenientes de* Twitter*, y tareas de georreferenciación, crowdsourcing, etc. Fuente: Micromappers.*

Imagen 17. Uso de los datos abiertos y políticas de difusión durante la emergencia por el Ébola (datos a noviembre de 2014). Screenshot de los gráficos resultantes de la sistematización realizada por HDX a partir de recolección de datasets ofrecidos por distintas fuentes internacionales y locales.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales?

RIO RIANDE, Gimena del / Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual (IIBICRIT). CONICET – gdelrio@conicet.gov.ar

» *Palabras clave: disciplinas, geopolítica, Humanidades Digitales, Humanidades, Ciencias Sociales.*

› Resumen

A pesar de que en muchos países las Humanidades Digitales son parte del currículo académico o bien se han incorporado como tema, tecnología aplicada o metodología en el ámbito universitario o de la investigación, nos encontramos lejos de un consenso global acerca de su definición. Por un lado, ciertas voces apuntan a la necesidad de ampliar las fronteras del término al fenómeno de la cultura digital (Alvarado, 2011; Manovich, 2013), mientras que otras mantienen su mirada centrada sobre el mundo *scholar* (Kirschenbaum, 2010). Esta multiplicidad de definiciones se ve aún más acentuada si nos recortamos sobre la geografía de las Humanidades Digitales, evidenciándose allí una brecha entre las investigaciones, proyectos y actividades llevados a cabo en el mundo de la Europa y América anglo y la hispana. Entendiendo que uno de los espacios más destacados para el intercambio académico es el de los congresos, este trabajo se propone tomar como objeto de estudio el contenido de los tres últimos grandes eventos académicos que buscan inscribirse desde su título en el campo de las Humanidades Digitales en España, México y Argentina, para dar cuenta de las similitudes y diferencias en las actividades, aproximaciones, temas y conceptos que en ellos se desarrollaron.

› Humanidades Digitales are not Digital Humanities

Este es un trabajo de campo y parte de la observación *theory laden* (siguiendo la tesis de Duhem-Quine) de los fenómenos sociales, políticos y culturales alrededor de la etiqueta *Humanidades Digitales* (con y en contra de las *Digital Humanities*). Por ello, es probable que todo lo que siga pueda ser reducido apenas a una consideración teórica modesta donde las conclusiones deducidas no encuentren una sola y única explicación que, al menos, se pretenda científica. Algunas hipótesis me llevaron a denominar el problema como *glocal* (global-local). Hablé sobre ello en *The 'Social, Digital, Scholarly Editing' Conference* (July 11th-13th, 2013), University of Saskatchewan (Canadá) llevando

el problema al ámbito de la edición digital académica.

Como todos sabemos, aunque no sin ciertas críticas o resistencias, las voces de los académicos norteamericanos y europeos coinciden en otorgar la victoria a las Humanidades Digitales dentro de un currículo universitario local, el del norte:

> The digital humanities continues to gain to prominence at the Modern Language Association (Pannapacker, 2013).
>
> [Las Humanidades Digitales están acaparando un lugar prominente en la Modern Language Association]
>
> Digital Humanities is becoming an increasingly popular focus of academic endeavour (Terras, Nyhan & Vanhoutte, 2013).
>
> [Las Humanidades Digitales están transformándose en un creciente y popular foco de objetivos académicos.] (la traducción es mía) (González-Blanco García & Rio Riande, en prensa)

Poco tiempo más tarde, algunas buscaban extender el fenómeno a escala global, "A primera vista, el panorama de las humanidades digitales no parece nunca haber sido mejor a nivel internacional" (Spence, 2014: 37), si bien llamando la atención sobre la necesidad de que, por ejemplo, las Humanidades Digitales en español se definiesen de un modo más autónomo, sin depender irreflexivamente de las construcciones heredadas de los *English Departments* (Kirschenbaum 2010: 1-7). Más o menos certeras, lo que estas aseveraciones olvidaban es aquello sobre lo que Domenico Fiormonte (2014: 2) corre el velo:

> The surprising global expansion of DH has led to a series of discussions on previously neglected topics: the different nuances of the linguistic-cultural problem, cross-cultural representation within the international organizations of DH, the consequences of the English-speaking dominance in the processes of discussion and factual evaluation, the hierarchical structure of the management and ownership of major archives and repositories, the relationship of DH to colonial and subaltern studies, and the need for a critical approach in connection with the social sciences.
>
> [La sorprendente expansión mundial de las Humanidades Digitales ha llevado a una serie de debates sobre temas previamente desatendidos: los diferentes matices del problema lingüístico-cultural, la representación intercultural dentro de las organizaciones internacionales de Humanidades Digitales, las consecuencias de la dominación del habla anglosajona en los procesos de discusión y evaluación de los hechos, la estructura jerárquica de la gestión y la propiedad de los principales archivos y repositorios, la relación de las Humanidades Digitales con los estudios coloniales y similares, y la necesidad de un enfoque crítico en relación con las Ciencias Sociales.] (la traducción es mía).

A pesar de que la aseveración es válida para la mayor parte de las disciplinas académicas, no cabe duda de que es imposible definir a las Humanidades Digitales en una extensa línea de tiempo o en una macrogeografía. Sabemos que tanto la historia como los condicionantes económicos, sociales y políticos guían las directivas con relación a la gestión del conocimiento en un país y organizan el ámbito académico y la percepción que tenemos de él.

En esta ocasión, más allá de definir o de debatir si hay que definir o, al menos, abrir el debate sobre qué son o qué no son las Humanidades Digitales, me interesa ver cómo se está construyendo el campo en diversos espacios académicos de habla hispana. El recorte hispánico busca ir más allá de las coincidencias alrededor del hecho de compartir una misma lengua; pretende dejar al descubiertos las diferentes tradiciones académicas, disciplinas y prácticas legitimadas que hoy emergen en el campo de las Humanidades Digitales para dejar a la luz que no se trata de un proceso *ex nihilo*, o generado por un traslado voluntario, sino del reacomodamiento intensivo, extensivo, coordinado y colectivo de estas tradiciones académicas, disciplinas y prácticas legitimadas.

› *La importancia de contar con un mito*

En palabras de Mircea Eliade (1991), el término *mito*:

> […] se utiliza hoy tanto en el sentido de "ficción" o de "ilusión" como en el sentido, familiar especialmente a los etnólogos, a los sociólogos y a los historiadores de las religiones, de "tradición sagrada, revelación primordial, modelo ejemplar".

Todas las comunidades necesitan de mitos para explicarse y mantenerse unidas. Las *Digital Humanities* cuentan con sus mitos fundacionales como el proyecto del *Index Thomisticus* del Padre Busa, la *Machine Translation* de IBM o el congreso *Computers and the Humanities* de 1965 (Rio Riande 2015a, 2015b). La narración de esta genealogía -desde la *Humanist Computing* hasta las *Digital Humanities*-, unida al uso de herramientas y ciertas metodologías (Alvarado, 2011), dispersa en distintos artículos de investigación (principalmente, en el *Digital Humanities Quarterly*), blogs y reunida en publicaciones de relevancia como el *A Companion to Digital Humanities* (Schreibman, *et al.*, 2004), *Debates in the Digital Humanities* (Gold, 2012), *Digital_Humanities* (Burdik *et al.*, 2012), *Understanding Digital Humanities* (Berry, 2012), vino a consolidarse en un volumen recopilatorio recientemente aparecido que busca terminar de sentar el dogma de las *Digital Humanities* desde una definición histórica pero también actual, *Defining Digital Humanities* (Terras *et al.*, 2013). El libro, que representa un verdadero acto de clausura de experiencias, hace del inglés su *lingua franca* y reúne una serie de voces de distintas universidades europeas y norteamericanas para las que no hay disenso acerca de qué debemos entender por *Digital Humanities*.

Por el contrario, las Humanidades Digitales hispánicas apenas cuentan con algunos pocos artículos recopilatorios escritos desde una óptica españolista (González-Blanco García, 2013; González-Blanco García & Spence, 2014; Rojas Castro, 2013: 10-53), desde aproximaciones más generales o desde la aplicación de lo digital a una determinada disciplina (Rodríguez-Yunta, 2013: 37-43).

La insistencia en la constitución y descripción de lo que debería ser el campo no es dato menor ni arbitrario, ya que, es la letra dura, como todos sabemos, la que sienta los preceptos de las disciplinas dentro del ámbito académico. Así, por ejemplo, descubrimos que un compuesto de clara

definición terminológica y bastante centrado en lo técnico como *Informática Humanística* (*Humanist Computing*) apenas hocicó en el ámbito académico de habla hispánica, perdiendo la pulseada ante términos más abarcativos como *Nuevas Tecnologías* y, finalmente, *Humanidades Digitales*. Esta elección, que no es aleatoria o arbitraria, da buena cuenta de que mucho tiempo había pasado entre el congreso *Computers for the Humanities?*, celebrado en la Universidad de Yale y de la publicación de la primera revista sobre el tema, *Computers and the Humanities*, y la recepción del término *Humanities Computing* a mediados de la década de 1980 en España. Bien es verdad que en ese país ya Francisco A. Marcos Marín (1986: 185-197) había empezado a hablar de "metodología informática" en la revista argentina *Incipit*. Seguirían por esta senda filológica otros investigadores españoles interesados en ese momento en el campo de la edición como José Manuel Lucía Megías (1998: 1-40) o Estelle Irizarry (1997).

Un término más conceptual e inclusivo, aunque de escaso uso en el ámbito anglosajón para referir al encuentro de las disciplinas humanísticas y lo digital, *New Technologies*, se había impuesto por completo en el nuevo milenio. Así y todo, *nuevas tecnologías* nunca pudo definir su concepto de *tecnología* y el *porqué* de esa novedad, y apenas apuntó a una serie de estudios de caso o reflexiones teóricas desenmarcadas y carentes de un lenguaje que las identificara con claridad.

Sin entrar en el debate sobre qué son las *Digital Humanities* y las Humanidades Digitales para los humanos de los distintos hemisferios y continentes (Rio Riande, 2015b: 7-19), me interesa poner de manifiesto aquí el "acto de clausura de experiencias" al que las academias norteamericanas y europeas están asistiendo en este momento a través del establecimiento cada vez más sólido de las carreras de posgrado en Humanidades Digitales y centros de investigación (González Blanco-García, 2013: 53-67) y que, centrado en un enfoque norteamericano-noreuropeo y haciendo uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación, se reúnen en torno al positivista *Defining Digital Humanities. A reader* (Terras *et. al*., 2013). Esta publicación -o recopilación de las publicaciones más relevantes y/o populares de los últimos años- termina de sentar, en lengua inglesa y desde lo puramente disciplinar, casi diez años después del iniciático *A Companion to Digital Humanities* (Schreibman *et al*., 2004), las bases *académicas* de las *Digital Humanities*. A través de sus páginas, cualquier lector con capacidad comprensiva del inglés se entera que las *Digital Humanities* ya han sido definidas desde una variada cantidad de academias y que, como tales, así se explican para todo este amplio colectivo. Y si bien *Humanities Computing*, tal como lo señala la American Council of Learned Societies, fue el término-origen y creo que aún hoy una gran parte de las actividades de las *Digital Humanities* siguen siendo las propuestas por la *Humanities Computing*, en los últimos diez años asistimos a una progresiva modificación en el campo que apunta al alejamiento de una práctica centrada en la informática "aplicada a" las Humanidades para centrarse en otra que busca producir y reflexionar/reflejarse en el *computational turn*, en esa *tercera ola* (Berry, 2011) que hoy no termina de definirse y que es probable que nunca lo haga. Así, hasta el momento, las *Digital Humanities* han hecho honor a la definición *ad hoc* de Unsworth (2002):

> [h]umanities computing is a practice of representation, a form of modeling or [...] mimicry. It

> is[...] a way of reasoning and a set of ontological commitments, and its representational practice is shaped by the need for efficient computation on the one hand, and for human communication on the other.

Pero no es mi intención arrojar luz sobre quién pronunció primero la palabra Humanidades Digitales en español; me interesa, por el contrario, ver quién y en qué contexto se pronunció el término. Si bien el trabajo de las Humanidades Digitales ha sido mostrar la naturaleza epistemológica de los cambios en la metodología aplicada a la investigación en Humanidades, esto no se ha dado del mismo modo es todos los espacios. Los nuevos instrumentos de la *Humanist Computing* son hoy en las Humanidades Digitales elementos que dan cuenta de una manera diferente de generar, representar y acceder al conocimiento y la cultura. El problema está en comprender primero que hay muchas representaciones del conocimiento y de la cultura. Una posible aunque reducida explicación es la que da Richard Grusin (2014) en la segunda parte de *su Dark side of Digital Humanities*:

> I would assert that it is no coincidence that the digital humanities has emerged as 'the next big thing' at the same moment that the neoliberalization and corporatization of higher education has intensified in the first decades of the twenty-first century"

Pero ni el neoliberalismo más acérrimo resulta aplicado del mismo modo en los distintos países ni la educación universitaria funciona de un modo único. La diversidad de las Humanidades Digitales en los países de habla hispana resulta buen ejemplo de la dificultad de transposición de la disciplina (o método, o etiqueta), tal y como construyó, por ejemplo, dentro de los *English Departments*, en los congresos de la ADHO, o en los muchos proyectos de investigación en *Digital Humanities*.

› *Algunos ejemplos de Humanidades Digitales*

Con el fin de ilustrar y terminar de dar sentido a las citas y los conceptos hasta aquí esbozados analizaremos ahora parte del contenido y la temática de los últimos tres congresos en Humanidades Digitales en países de habla hispana (2013-2014):

- el Congreso de la Sociedad Humanidades Digitales Hispánicas (HDH) (La Coruña, España, 2013),
- el Segundo encuentro de Humanistas Digitales organizado por la RedHD (DF, México, 2014),
- y las I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales de la AAHD (Buenos Aires, Argentina, 2014).

En el primer caso, tanto en lo que hace a los presupuestos y comité de la HDH, salta a la vista

ISBN 978-987-3617-89-8

la orientación filológica de la asociación. Lo mismo puede decirse acerca del congreso organizado en el añ2013 (repárese que en el poster del congreso se ha elegido a Quevedo como figura representativa de las Humanidades Digitales):

Imagen 1. Poster del Congreso de la HDH. Humanidades Digitales. Enfoques y aplicaciones (2013)

El SIELAE (Seminario interdisciplinar para el estudio de la Literatura áurea española) y el Departamento de Filología Española y Latina de la Universidad de La Coruña. Cabe destacarse además que, en paralelo al congreso se organizó un curso-taller cuyos módulos fueron asimismo guiados por una orientación filológica y bibliológica-archivística: introducción a los lenguajes de marcado de texto: XML y TEI, herramientas digitales para la Filología, Digitalización del patrimonio cultural, Diseño de bases de datos en proyectos de Humanidades, creación de contenidos digitales: libro electrónico y creación de una biblioteca digital. Fundamental para comprender la orientación del congreso es tener en mente el hecho de que en los últimos años los programas de financiación de investigación de distintos entes de la Unión Europea han mostrado un alto interés en el sector de digitalización y edición patrimonio cultural, privilegiando, por ejemplo, la construcción de archivos digitales y las bibliotecas, además de la educación y la enseñanza (*e-learning*). Así, el mapeo realizado en *Voyant Tools* da buena cuenta de lo dicho al mostrarnos cómo las palabras con más frecuencia de utilización en el programa y abstracts son: SIGLO; CORPUS; BIBLIOTECA; TEXTOS; ANÁLISIS; LITERATURA. Son casi desconocidos trabajos sobre cultura digital, media o videojuegos y apps.

Imagen 2. Visualización del congreso de la HDH a través de Voyant Tools.

En México en 2014 se celebró el Segundo encuentro de Humanidades Digitales, organizado por la RedHD (el primero había sido en 2012).

Imagen 3. Poster del Segundo Encuentro de Humanistas Digitales de la RedHD (2014).

ISBN 978-987-3617-89-8

Cabe destacarse que, *Voyant Tools* nos revela nuevamente que en los programas de la primera como en la segunda edición del evento se ve como fundamental la preocupación por la digitalización y el desarrollo digital de las bibliotecas físicas (PROYECTOS; LIBROS; BIBLIOTECAS son las palabras más frecuentes), aunque en la última edición del congreso reflexiones derivadas de la lectura y el conocimiento de los textos patrimoniales de México (LECTURA; HISTORIA; ACERVOS ganan terrenos a bibliotecas):

Imagen 4. Visualización del Segundo Encuentro de Humanistas Digitales a través de Voyant Tools.

En el caso de las Jornadas de Humanidades Digitales de la AAHD, celebradas en Buenos Aires en noviembre de 2014, son las CIENCIAS SOCIALES; LITERATURA; EDICIÓN; ACCESO las palabras más destacadas, poniendo el foco en las Ciencias Sociales, sin dejar de lado la centralidad de la edición digital académica, que recorre los tres congresos, y, una gran importancia del acceso abierto, por la cercanía de la ley 26.899 de creación de repositorios digitales institucionales de acceso abierto a datos y documentos:

Imagen 5. Visualización de las I Jornadas de Humanidades Digitales de la AAHD a través de Voyant Tools.

Se aprecia en este último caso una mayor diversidad en los contenidos, con una mayor área de influencia de las Ciencias Sociales y una menor tendencia a representarlas como un campo bien definido, algo que, por ejemplo, es decisivo en la redacción del Manifiesto de la AAHD, a través de la palabra transdisciplina: "Coincidimos en que las Humanidades Digitales no constituyen una disciplina temática sino un conjunto de procedimientos que atraviesan nuestras áreas de interés" (AAHD, 2014) y que estuvo desde el primer momento de las Humanidades, exactamente 1966, cuando se publica el primer número de *Computers and the Humanities*:

> We define humanities as broadly as possible. Our interests include literature of all times and countries, music, the visual arts, folklore, the non-mathematical aspects of linguistics, and all phases of the social sciences that stress the humane. When, for example, the archaeologist is concerned with fine arts of the past, when the sociologist studies the non-material facets of culture, when the linguist analyzes poetry, we may define their intentions as humanistic; if they employ computers, we wish to encourage them and to learn from them (Terras *et al*., 2013.: 3).

› *Algunas conclusiones*

Resulta interesante apreciar cómo un campo emergente como el de las Humanidades

Digitales se amolda a distinta disciplinas, instituciones o coyunturas, más allá de las esperables diferencias entre las *Digital Humanities* y las Humanidades Digitales. En este sentido, tal vez un acercamiento a partir de los parámetros postcolonialistas nos ayudaría a comprender el mapa global de las *Digital Humanities* y las Humanidades Digitales a través de una reelaboración del concepto de conocimiento local (*local knowledge*), que da consistencia a los saberes y percepciones de este para una cultura (Grenier, 1998). Los estudios sobre la materia nos alertan acerca del fracaso que resulta de trasladar los métodos y las técnicas de una comunidad a otra, ya que estos no siempre se adaptan a sus necesidades y recursos disponibles. Por lo tanto, la utilización de los conocimientos locales, como una adaptación lógica a las condiciones y circunstancias existentes, obraría aquí como un enfoque funcional para, al menos, comenzar a pensar qué son las Humanidades Digitales.

› *Bibliografía*

AAHD (2014). *Manifiesto de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*. Recuperado de http://aahd.com.ar/manifiesto/ el 10/04/2015

Alvarado, R. (2011). The Digital Humanities Situation. *The Transducer.* Recuperado de http://transducer.ontoligent.com/?p=717 el 14/06/2015

Berry, D. M. (2011). Digital Humanities: First, Second and Third Wave. *Stunlaw. Critique, Politics, Arts and Technology*. Recuperado de http://stunlaw.blogspot.com.ar/2011/01/digital-humanities-first-second-and.html el 14/06/2015

---- (2012). *Understanding Digital Humanities*. New York: Palgrave Connect.

Fiormonte, D. (2014). Digital Humanities from a Global Perspective*. Laboratorio dell' ISPE 11*, 2-18.

Galina, I. (2014). Geographical and linguistic diversity in the Digital Humanties. *Literary and Linguistic Computing* 29(3), 307-316.

Gold, M. (2012). *Debates in the Digital Humanities*. Minnesota: University of Minnesota Press.

González-Blanco García, E. (2013). Actualidad de las Humanidades Digitales y un ejemplo de ensamblaje poético en la red: ReMetCa. *Cuadernos Hispanoamericanos* 761, 53-67.

González-Blanco García, E & Rio Riande, Gimena del (en prensa). *Introducción a las Humanidades Digitales*. Madrid: UNED.

Grenier, L. (1998). *Working with Indigenous Knowledge: A Guide for Researchers*. Canadá: IDRC.

Grusin, R. (2014). The Dark Side of Digital Humanities: Dispatches from Two Recent MLA Conventions. *Differences. A journal of Feminist Cultural Studies* 25 (1), 79-92. Recuperado de http://differences.dukejournals.org/content/25/1/79.abstract el 14/06/2015

Irizarry, E. (1997). *Informática y literatura: análisis de textos hispánicos*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Kirschenbaum, M. (2010). What is Digital Humanities and What is Doing in English Departments?. *ADE Bulletin* 150, 1-7. Recuperado de https://mkirschenbaum.files.wordpress.com/2011/01/kirschenbaum_ade150.pdf el 14/06/2015

Lucía Megías, J. M. (1998). Editar en Internet (che quanto piace il mondo è breve sogno). *Incipit* XVIII, 1-40.

Manovich, L. (2013). *Software takes command*. New York: Bloomsbury Academic.

Marcos Marín, F. (1986). Metodología informática para la edición de textos. *Incipit* 6, 185-197.

Rio Riande, G. del (2015a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales II?. *Docentes en línea*. Recuperado de http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2015/05/04/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-humanidades-digitales el 14/06/2015

---- (2015b). Humanidades Digitales. Mito, actualidad y condiciones de posibilidad en España y América Latina. *ArtyHum*, monográfico 1, 7-19. Recuperado de https://www.artyhum.com/descargas/monograficos/MONOGR%c3%81FICO%20HD.pdf el 14/06/2015

Rodríguez-Yunta, L. (2013). Humanidades digitales, ¿una mera etiqueta o un campo por el que deben apostar las ciencias de la documentación?. *Anuario ThinkEPI* 7, 37-43. Recuperado de http://digital.csic.es/bitstream/10261/77511/1/037-043-Rz-Yunta-Humanidades-digitales.pdf el 14/06/2015

Rojas Castro, A. (2013). El mapa y el territorio. Una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las Humanidades Digitales en España. *Caracteres* 2, 10-53.

Schreibman, S.; Siemens, R. & Unsworth, J. (2004). *A Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell. Recuperado de http://www.digitalhumanities.org/companion/ el 14/06/2015

Spence, P. (2014). Centros y fronteras: el panorama internacional de las humanidades digitales. En Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. *Janus*, Anexo 1, 37-61.

Spence, P. & González-Blanco García, E. (2014). A historical perspective on the digital humanities in Spain. En *The Status Quo of Digital Humanities in Spain. H-Soz-Kult*. Recuperado de http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2449 el 14/06/2015

Terras, M.; Nyhan, J. & Vanhoutte, E. (eds.) (2013). *Defining Digital Humanities. A Reader*. Farnham: Ashgate Publishing.

Unsworth, J. (2002). *What Is Humanities Computing and what is not?*. Recuperado de http://computerphilologie.uni-muenchen.de/jg02/unsworth.html

Narrativas sobre salud materna

ORTIZ, María / GarageLab – mariaortizde@gmail.com

» *Palabras clave: muerte materna, salud materna, herramientas digitales, plataforma, narrativas.*

› *Resumen*

En este trabajo se presenta un proyecto sobre muerte materna en Argentina resultante en dos productos: la plataforma *Muerte Materna* y el dispositivo de reportes ciudadanos *Salud Materna* en Avellaneda. Se analizan, a través de distintas herramientas digitales, las características de ambos desde diversos aspectos pero con foco en los roles que juega la información. La discusión se basa en la centralidad que tiene la información en todo el proyecto, el potencial que esto implica y cómo la información opera, según su carácter y volumen, para generar distintas narrativas con distintas funcionalidades.

› *El problema*

El problema al que buscamos dar respuesta en este trabajo es la muerte materna y su situación particular en Argentina. La muerte materna es un problema que afecta a muchas mujeres en el mundo. Definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como "la muerte de una mujer durante su embarazo, parto, o dentro de los 42 días después de su terminación, por cualquier causa relacionada o agravada por el embarazo, parto o puerperio o su manejo, pero no por causas accidentales"[1], la muerte materna se cuantifica mediante el índice de mortalidad materna o la Razón de Muerte Materna (RMM), que mide la cantidad de muertes de mujeres sucedidas durante el embarazo, parto o puerperio cada 10.000 nacidos vivos.

Cada día unas 800 mujeres en el mundo mueren por causas prevenibles relacionadas con el embarazo y el parto. El dato es elocuente: la muerte materna persiste como problema de salud pública y de derechos humanos a nivel mundial (Romero, Ábalos & Ramos, 2013). En Argentina, en el año 2012 hubo 3,5 muertes cada 10 mil nacidos vivos; lo que equivale a decir que cada 100 mil partos, murieron 35 mujeres. El problema

[1] *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*, de la OPS/OMS, citado por el Observatorio de Mortalidad Materna en México (http://www.omm.org.mx/index.php/defs.html).

adicional en Argentina es que el índice elevado de la RMM se encuentra estancado: "la situación de la mortalidad materna no ha variado significativamente en los últimos veinte años" (Romero *et al.*, 2013: 3). Al suscribir a los Objetivos del Milenio, Argentina asumió el compromiso de reducir la mortalidad materna en un 75% respecto al valor de la tasa de 1990, para alcanzar una tasa de 1,3 para 2015, valor que difícilmente se alcance.

A pesar de las altas tasas de muerte materna, los expertos coinciden en que "la mayoría de los casos de mortalidad y morbilidad maternas son prevenibles" (Romero, Chapman, Ramos & Ábalos, 2010: 1).

Evolución de la Razón de Muerte Materna 2012

Gráfico 1. Fuente: DEIS.

Un problema es que no existe un causante único de la muerte materna (MM), y a la vez es muy compleja la conjunción de factores que intervienen para desencadenar una muerte materna; abarcan desde el acceso a la información de las mujeres durante el embarazo a la atención temprana y controles prenatales durante los nueve meses, la experiencia de los equipos en el manejo de emergencias obstétricas, la ubicación de las maternidades, la disponibilidad de ambulancias y otros factores.

Sin embargo sí existe una clara relación estructural entre la incidencia de la muerte materna y la pobreza. Se dice que las muertes maternas son por lo tanto un *trazador* de inequidad entre los países desarrollados y aquellos en desarrollo: 99% de esas muertes ocurren en estos últimos, de hecho la RMM es 15 veces mayor en los países en desarrollo que en los países desarrollados (Romero *et al.*, 2013). Esta misma relación con enormes

ISBN 978-987-3617-89-8

desigualdades se reproduce hacia el interior de nuestro país[2].

Variación interprovincial de la RMM, según provincia de residencia de la mujer 2012

Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la DEIS, 2012.

› *Punto de partida*

Punto de partida de este proyecto fue la constatación del carácter deficiente de la información existente sobre la MM en nuestro país. Por un lado, la información oficial disponible es retrospectiva e incompleta, se encuentra poco accesible y desarticulada. Resulta imposible plantear interrelaciones entre factores, y muy difícil determinar un camino hacia la solución de este problema.

En gran parte esta deficiencia se debe a que el principal causante de la MM es el embarazo terminado en aborto, que al ser ilegal, genera un circuito de prácticas inseguras, de alto riesgo, que funciona en la clandestinidad y que conlleva un alto grado de subregistro.

De hecho, tal como se puede apreciar en el gráfico de la distribución de las causas de muertes maternas ocurridas en el año 2012 (*Gráfico 3*), las complicaciones relacionadas con el aborto inseguro continúan como primera causa obstétrica directa (Romero *et al.*,

[2] Según los datos que publica la DEIS para 2012, más de la mitad de las provincias (13 de 24) superan la RMM nacional y 4 llegan a duplicarla o triplicarla (Chaco, Formosa, Jujuy y Misiones). Esto indica un riesgo desproporcionado para las mujeres que viven en diferentes jurisdicciones.

ISBN 978-987-3617-89-8

2013). La terminación del embarazo en aborto fue causa oficial del 20.2% de las muertes maternas[3], ocupando el segundo lugar entre las ocho causantes reportadas ese año, solo atrás del grupo de las causas indirectas, que en realidad es una causante que reúne a causas diversas. Los expertos en salud materna explican, además, que en la práctica muchos casos de muertes por aborto quedan asentadas en la partida de defunción como atribuidas a otras causantes.

Causas de muerte materna 2012

Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la DEIS, 2012.

Por otro lado, la información disponible se encuentra desactualizada. La Dirección de Estadísticas e Información de Salud (DEIS), www.deis.gov.ar/, del Ministerio de Salud es la agencia gubernamental responsable del *Registro de las Estadísticas Vitales*. Estos datos se publican en la Serie 5 de *Estadísticas Vitales*, pero suelen aparecer en línea con más de un año de retraso[4] y se encuentran descargables en forma de tablas en formato pdf, exclusivamente.

› *Objetivos del proyecto*

[3] Tablas 39-41 de la Serie 5 *Estadísticas Vitales*, Número 56, DEIS, Ministerio de Salud de la Nación. Recuperado de www.deis.gov.ar/Publicaciones/Archivos/Serie5Nro56.pdf (el enlace a Marzo 2015 no funciona).
[4] La última edición de la Serie 5 *Estadísticas Vitales* a Marzo de 2015 corresponde al Anuario 2013. Disponible en http://www.deis.msal.gov.ar/Publicaciones/Archivos/Serie5Nro57.pdf.

ISBN 978-987-3617-89-8

Los objetivos del proyecto son varios:

1. Tematizar el problema de la muerte materna en Argentina mediante un abordaje integral e innovador.
2. Visibilizar las muertes maternas y los factores que intervienen en sus interrelaciones.
3. Enriquecer la información existente con información actualizada, dinámica, localizada haciendo uso de las TIC.
4. Promover la participación de los grupos afectados y empoderarlos a nivel local en su relación con los servicios de salud.

A su vez, la búsqueda y recolección de información para el proyecto mencionado conllevaba algunas demandas particulares:

1. Múltiples destinatarios. Entre los destinatarios del proyecto definimos distintos públicos: mujeres, tomadores de decisión, investigadores, periodistas, organizaciones de la sociedad civil.
2. Identificación de necesidades de información enriquecida, correlacionada y dinámica, para ofrecer un panorama demostrativo del problema, a la vez desagregarlo en distintos factores, que a la vez fuera escalable.

› *Diseño del proyecto*

En el primer acercamiento al problema, tras algunas sesiones de trabajo con el equipo de expertas en salud materna del CEDES, delimitamos el conjunto de factores intervinientes en el camino hacia una muerte materna. Debido a la complejidad de la problemática, no se puede hablar de un único factor causante de la MM, por este motivo partimos de un diseño amplio que nos permitiera integrar múltiples componentes en un mismo sistema. El primer paso para darle forma al proyecto consistió en ubicar estos factores sobre un gráfico para plantear sus relaciones posibles.

Con el fin de ahondar en los factores causales y explorar sus interrelaciones, definimos seis componentes que se pueden ver representados en el *Gráfico 4* bajo los nombres:

1. Muertes maternas o las estadísticas vitales de la DEIS.
2. Datos contextuales por aglomerado urbano, o una descripción socioeconómica de las muertes maternas registradas a partir de datos que provendrían del INDEC.
3. Políticas por provincia, o el registro de la normativa, políticas, programas y

presupuestos vigentes referidos a la problemática.

4. Centros de salud o datos sobre maternidades públicas provenientes del censo de maternidades del año 2011.
5. Ciclo SSyR o el ciclo sexual y reproductivo representado a través de una serie de hitos o momentos.
6. Reportes ciudadanos, o una serie de testimonios de ciudadanos (reportes ciudadanos) recolectados mediante *crowdsourcing*.

Primer diseño del proyecto

Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, debido a limitaciones presupuestarias, hasta el momento desarrollamos tres de los seis componentes originales del proyecto: el primero con la estadística vital y el censo de maternidades (estos dos se encuentran representados en la Plataforma de MM), y el último componente nos permitió agregar los reportes ciudadanos desde el sitio *Salud Materna* en Avellaneda.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Antecedente*

El sexto componente, el de los reportes ciudadanos, se sumó con la finalidad de enriquecer el deficiente circuito oficial de datos con información testimonial y localizada. A través de un dispositivo de *crowdsourcing*. En un momento en el que el proyecto aún se encontraba en definición, este instrumento resultó clave para poder llevar a la práctica un enfoque de Gobierno Abierto y así poder integrar ambos flujos de información, tanto las huellas del Estado a través de sus servicios de salud como los reportes ciudadanos.

Siguiendo el ejemplo llevado a cabo por el periódico polaco *Gazeta Wyborcza*[5], la idea era completar la información disponible con relatos de mujeres que compartieran sus experiencias referentes al contacto que tienen con el sistema de salud. Con la mira puesta en los servicios de salud, el objetivo nuestro era complementar la información oficial, estadística, generada por el Estado con la que obtuviéramos a través de estos testimonios, representando el punto de vista de la ciudadanía. Particularmente nos interesaron, por un lado, la participación de los ciudadanos en un circuito de monitoreo activo de servicios públicos a nivel local, y por el otro, el potencial de este instrumento para ejercer incidencia política.

› *Abordaje y metodología*

El diseño de este proyecto le otorga centralidad a la información: propone enriquecer los datos obtenidos al incluirlos en un ecosistema con múltiples flujos de información, en el proceso generar información adicional, y volver a todo este ecosistema transparente y público. Mediante la creación y circulación de flujos informacionales se busca además establecer mecanismos de apropiación y monitoreo que involucren a la ciudadanía. Metodológicamente el proyecto se apoya en:

- *Abordaje interdisciplinario* a través de la convergencia de distintas experticias: obtención, análisis y modelado de datos, desarrollo de funcionalidades y visualización de datos, interfaz y experiencia de usuario, narrativas basadas en datos.
- *Intervención territorial* con un acercamiento a los actores a través del municipio, de la mesa de gestión en salud y la Unidad Sanitaria.

[5] En el *World Editors Forum* llevado a cabo en Ciudad del Cabo durante junio de 2007, el editor de este periódico contó cómo su diario logró involucrar a 40.000 periodistas ciudadanas para investigar la situación de las Maternidades en 400 hospitales públicos de Polonia. La presentación está disponible en http://youtu.be/NGZfZeT4xng (subtitulado completo) y http://youtu.be/YV0OPW e3b3M .

- *Enfoque participativo* que involucra a los distintos actores del ecosistema.
- *Enfoque de Gobierno Abierto y datos públicos*.
- *Concepto de monitoreo* basado en perspectiva de cooperación para lograr incidencia en políticas públicas.
- Uso innovador de *herramientas de visualización*.
- Recolección y uso de *reportes ciudadanos* para generar narrativa.

› *Equipo*

Este proyecto es fruto de una alianza entre dos organizaciones: el Observatorio Salud Sexual y Reproductiva (OSSyR), una iniciativa de CEDES y CREP que cuenta con una extensa trayectoria académica en temas de salud materna, y la metodología de GarageLab, un *Thinktank* enfocado en la solución de problemas complejos y de alto impacto mediante soluciones novedosas e interdisciplinarias.

› *Tecnologías*

En coherencia con el principio de Gobierno abierto y datos públicos, todo el desarrollo de este proyecto se apoyó en tecnologías Open Source, y herramientas digitales como *Google Forms* y *Fusion Tables* y *Bootstrap*. Para la web usamos *Ruby*. Se decidió asimismo que todos los datos generados por el proyecto quedasen públicamente accesibles; para esto los usuarios pueden descargar los datos en formato csv.

› *Un Proyecto, dos productos*

Según el diseño del proyecto los seis componentes originales se integraban en un único sistema, con la idea de que toda la información se reuniera e interrelacionara en un único escenario; actualmente, sin embargo, son dos los productos existentes:

Plataforma de monitoreo de la mortalidad materna

Representa datos de la Serie 5 desagregados a nivel nacional, provincial, departamental. Interrelación mediante geolocalización sobre mapas en diferentes escalas de estas estadísticas vitales (datos sobre las causas de muerte, el lugar de residencia de la mujer fallecida, algunos datos de corte socioeconómico) con la información referente a las

ISBN 978-987-3617-89-8

maternidades, las condiciones de las mismas y su ubicación, proveniente del censo de maternidades.

Se apeló a la implementación de herramientas visuales e interactivas para establecer correlaciones causales entre variables explicativas: una interfaz para visualizaciones interactivas, con acceso a datos manipulables por el usuario, según fecha, ubicación en el mapa, causa de muerte.

Dispositivo recolección de relatos

Instrumento para la recolección de testimonios de mujeres. Basado en cinco formularios web diseñados por equipo de expertas en salud materna en función de los hitos correspondientes al ciclo sexual y reproductivo de las mujeres. Diseño adaptado a cuestiones de usabilidad. Sistematización de relatos, elaboración de resúmenes. Limitaciones en el modo de registro, posiblemente mejorable mediante la incorporación de video o de encuestadores profesionales.

Análisis de las características de ambos productos

	Plataforma de Muerte Materna ***http://www.muertesmaternas.org.ar/***	**Dispositivo recolección de relatos** ***http://saludmaternaenavellaneda.org***
Función		
	Galería	**Fuente de información**
	Herramienta descriptiva, informativa para mostrar resultados	Herramienta para recolección de datos, instrumento de investigación
	Parte de estrategia de difusión: tematizar el problema, hacerlo público	Permite, con límites, cierta automatización y diversas localizaciones
	Implementación de datos públicos: herramienta de monitoreo	Posibilita nueva lectura del problema, desde el circuito de los ciudadanos, a partir del ciclo sexual y reproductivo de las mujeres
	Posibilita análisis de datos por parte de las autoridades y profesionales de la salud	Posibilita intervención activa de actores, monitoreo a través de reportes
Datos		

ISBN 978-987-3617-89-8

	Datos oficiales, cuantitativos	Testimonios: información cualitativa, narrativa, incluye experiencias
	Grandes volúmenes de información	Importancia de interfaz para la carga: diseño de formularios
	Información compleja, interrelacionada, con referencias a distintos niveles de localización y períodos	Formulación de preguntas
	Importancia de técnicas y formas de visualización para hacer hablar los datos, mostrar relaciones de modo interactivo y dinámico	Necesidad de encuestador, de trabajo de análisis y procesamiento
Público		
	Profesionales, investigadores	Mujeres y usuarios del sistema de salud en distintas localidades que quieran responder y dar testimonio
	Gestores, tomadores de decisión	Gestores del sistema (locales) y profesionales de la salud
Desafíos		
	Narrativizar los datos	Contextualizar y vincular con información cuantitativa, integrar con la Plataforma de Muerte Materna

Tabla 1. Características de ambos productos del proyecto.

› *Discusión*

La enorme penetración de las redes informáticas, de los medios masivos de comunicación y de las computadoras -hoy día conocidas como las tecnologías de la información y comunicación (TIC)- que caracterizan a la actual *sociedad de la información* (Castells, 1997) han extendido la digitalización, al punto que el almacenamiento, procesamiento y transporte de la información en todos los ámbitos, incluyendo el de las humanidades, se han volcado al soporte digital. A pesar de la variación que se desprende del análisis de distintos aspectos de los dos productos presentados en la *Tabla 1*, una primera reflexión sobre este proyecto permite observar la centralidad de la información, un rasgo que es común a los dos productos presentados y que cobró relevancia desde los

flujos de información delineados en la parte inferior del *Gráfico 4*. Motor básico de las visualizaciones, insumo dinámico para el control y monitoreo, herramienta para la participación ciudadana, guía y fuente de información para agentes decisores y profesionales de la salud, en ambos productos la información en sus múltiples formas resulta el ingrediente clave.

Si tomamos cada una de estas funciones, se puede vislumbrar cómo en torno a la información que circula en y alrededor del proyecto se va configurando un campo nuevo de interacciones, caracterizado por nuevos flujos de información y nuevas relaciones. Entre los actores, destaco a tres:

1. La *Información y saberes disciplinarios* (en este caso, la salud materna, los controles, etc.), específicos, de la mano de las tecnologías de la información (TIC) que promueven su circulación.
2. La *ciudadanía*, representando a la sociedad y sus problemáticas sociales - como puede ser el acceso a servicios.
3. El *Estado*.

La información como *nuevo actor* cobra relevancia a través de sus dimensiones - volumen, alcance, la instantaneidad en la transmisión, cobertura- que hoy en día alcanzan magnitudes sin precedentes. El salto ya no es simplemente cuantitativo, sino de carácter cualitativo pues la mera idea de que la información sobre las muertes maternas *podría* reportarse y transmitirse a todos los centros de salud del país con acceso a la red en tiempo real nos llevó a dar cauce a nuevos flujos de información para promover formas de monitoreo; la misma circulación de información daría lugar a nuevas formas de gestión de la salud.

Volviendo a la *Tabla 1* y al análisis pormenorizado de los dos productos, el primero, la plataforma de MM, se basa en las estadísticas vitales del *Anuario Estadístico*[6]; se trata de un primer conjunto de datos que necesariamente debía ser procesado, más allá de las limitaciones a las que ya me referí, por tratarse de la información existente que es sistemáticamente recolectada por el Estado y por constituir la referencia oficial sobre el

[6] http://www.deis.msal.gov.ar/Publicaciones/arbol_tematico.asp Opción Serie 5 *Estadísticas Vitales*. Documentos descargables:
http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Serie5Nro55.pdf (2011)
http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Serie5Nro54.pdf (2010)
http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Serie5Nro53.pdf (2009)
http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Serie5Nro52.pdf (2008)
http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Serie5Nro51.pdf (2007)
http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Serie5Nro50.pdf (2006)

tema[7].

En el análisis de la información y sus usos en este proyecto surgen cuestiones ligadas al volumen de la información**,** aunque en ninguno de los dos productos manejamos grandes volúmenes de datos; por lo tanto, no puede considerarse que sea este un proyecto de Big Data. Se identifica una escala variable en cuanto al volumen de los datos: en un polo, la plataforma de muerte materna - que por el volumen y alcance de datos, referidos al conjunto de la población nacional, se aproximaría al tratamiento de la información de los trabajos de Big Data- y en el otro polo, el dispositivo de *crowdsourcing* implementado en un barrio de Avellaneda, que sin aspiración ni capacidad para acumular grandes volúmenes de datos, sumó unos 100 testimonios, aproximadamente en tres meses.

Otra de las diferencias entre ambos productos es el carácter de la información – la información que los alimenta y la que generan. En la plataforma las visualizaciones representan información de tipo cuantitativo con variables referidas a las causas de la muerte materna, tipificada según la *CIE-10*[8] (OPS/OMS, 1995), el lugar de residencia de la mujer, el lugar de ocurrencia de la muerte, la edad de la madre fallecida y algunos datos adicionales que aportan una descripción de tipo socioeconómica. Se trata de datos estadísticos, discretos, cuantitativos.

Las visualizaciones que presentamos en la plataforma -tanto el gráfico con las causas y sus tasas de mortalidad en el tiempo como los mapas- ejemplifican cómo en la era de Big Data los resultados de un trabajo basado en información dependen de la obtención de los datos, su procesamiento y su presentación. Ante la cantidad y la complejidad de la información, la posibilidad de comprenderla plantea un nuevo desafío. En la plataforma esta complejidad reside tanto en el cruce entre los datos de las estadísticas sobre la muerte materna y la localización y las condiciones de las maternidades como en la variabilidad que la muerte materna presenta, tanto en el eje temporal como en el geográfico. Para que el usuario aprehenda esta variabilidad es que se le permite la manipulación directa de los datos, a través de la amplificación del mapa, de la elección de la causante de muerte que quiera visualizar, el año que quiera estudiar, etc.

Si bien la escala no es la del Big Data, en el uso que hicimos de visualizaciones en la Plataforma se puede apreciar cómo estas herramientas se vuelven imprescindibles para

[7] El Estado a través de la DEIS y mediante el Sistema Estadístico de Salud lleva a cabo un registro sistemático en los registros civiles y en los centros de salud de los hechos vitales, incluyendo las partidas de defunción, y de las actividades referidas a los servicios de salud con alcance a todas las provincias; no existe otra información sistemática autorizada con alcance generalizado.

[8] *CIE-10* es la *Clasificación internacional de enfermedades*, décima versión correspondiente a la versión en español de la *ICD*, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Esta determina la clasificación y codificación de las enfermedades y una amplia variedad de signos, síntomas, hallazgos anormales, denuncias, circunstancias sociales y causas externas de daños y/o enfermedad.

ISBN 978-987-3617-89-8

comprender el verdadero mensaje que hay detrás de nuestros datos. Pues las visualizaciones tienen una función explicativa; en palabras de Manovich (2008a: 130), las visualizaciones transforman "el *caos informativo* de los paquetes de datos que se movían a través de la red, en formas claras y ordenadas". Pero además, las visualizaciones interactivas dan más posibilidades al usuario: les permiten extraer conclusiones -nuevas, independientes- y a la vez generar explicaciones propias de acuerdo con sus exploraciones; la interactividad da lugar a la función exploratoria.

Por otro lado, el tipo de información que relevamos en los testimonios en Avellaneda era de carácter cualitativo, según las entrevistas realizadas mediante una serie de formularios web. Apoyándonos en la idea de que la narrativa es un sentido estructurante y esencial a la humanidad, que refuerza la identidad y ordena la experiencia (Segel & Heer, 2010), nos propusimos recolectar narrativas sobre la experiencia de las mujeres con el sistema de salud. Para esto fue necesario diseñar un dispositivo muy a medida: el proceso de obtener relatos directamente de la población requirió un trabajo de carácter territorial, en coordinación con el equipo de Salud municipal, con la unidad sanitaria y con una ONG local. A partir de los relatos, el dispositivo recolecta, a la vez que genera, nueva información. En el proceso de diseño hubo que seleccionar y adaptar la tecnología y los cuestionarios a los vecinos del barrio, a sus lugares de tránsito, tener en cuenta factores sociales, culturales, educativos y de usabilidad, pues se trata de una población que difícilmente accede a servicios de salud, a información sanitaria, además de tener un escaso acceso a redes de comunicación (de hecho fue imposible instalar una conexión de internet en el barrio; tuvimos que recurrir a un módem inalámbrico).

En estos relatos la información es cualitativa; a través de ellos, cobran vida las particulares situaciones de las personas concretas frente al sistema de salud, en la medida que sus palabras comunican matices, acentos, detalles que dan voz y rostro a las muertes de la estadística.

Los relatos se suman al ecosistema de datos junto a los demás componentes del proyecto. También a las visualizaciones, con sus propios códigos, generan su propia narrativa; lo interesante que el proyecto pone de relieve es la convivencia de dos tipos de narrativas totalmente diferentes, que son resultantes de diferentes tipos de información.

› *Tomar distancia para sumar miradas*

Destaco esta convivencia entre los dos tipos de información expuestos, que funcionan desde la complementariedad y enriquecimiento mutuo para describir la situación de la muerte materna. Es necesario desde el diseño del proyecto reconocer que la

información según su carácter asume distintas funciones y da lugar a distintas explicaciones. En este punto retomo el planteo de Moretti (2004: 77), que al historiar la literatura desde el campo de las humanidades digitales, reconoce "la total *heterogeneidad del problema y de la solución*". En el caso de la muerte materna en Argentina, si nos detenemos en los seis componentes que hemos delimitado para describir esta situación, es evidente su heterogeneidad, que se debe a la complejidad inherente, que involucra la búsqueda de una solución a este problema, ante la necesidad de coordinar aspectos políticos, sanitarios, socioeconómicos en distintos niveles (local-municipal, provincial, nacional).

Como camino para encontrar una solución a esta heterogeneidad, Moretti (2000, 2007) introduce el concepto de *lectura distante*, lectura que requiere un movimiento para apartarse del objeto de estudio. La distancia permite ver un plano más abierto, y así percibir la forma más amplia en la que se inscribe el detalle. El problema de Moretti es el tamaño de su corpus -miles de novelas para estudiar un período en la historia de la literatura-; en nuestro caso, tal problema de volumen no existe, pero sí resultaba problemática la calidad inherente de la información cuantitativa disponible, que no bastaba para describir la situación de la muerte materna. Al no subyacer el acuciante problema del volumen de datos, en el proyecto sobre muerte materna el movimiento de apartarnos fue para sumar una mirada a la otra, de modo complementario. Justamente, el dispositivo de *crowdsourcing* es un instrumento para recolectar los detalles, la profundidad, las particularidades, los acentos que suelen quedar al margen de los datos cuantitativos.

En la medida que ahondamos en las características de la información, podemos observar que adquiere un valor y un potencial distinto, según cómo se recolecte, procese, presente y dé a conocer.

Hay una circularidad en la configuración de este campo en el que las mismas tecnologías transportan información, que en su circulación digital a la vez da lugar a nuevos vínculos entre los actores: la misma información que el sistema genera, puesta a disposición de sus actores, da lugar a nuevos escenarios informacionales. Un funcionamiento similar detecto en las visualizaciones interactivas. Al respecto, Manovich (2008a: 131) en su análisis plantea que "el usuario puede interactuar con la visualización para obtener más información sobre los datos que generaron la imagen". En la medida que la visualización traduce, sintetiza, vuelve legible, "visible y tangible" -en palabras de Manovich (2008a: 132)- grandes volúmenes de información, y es a la vez "reversible" (Manovich, 2008a: 131) y manipulable por los usuarios, estos, en sus múltiples interpretaciones de las visualizaciones, generan nuevos mensajes, informaciones; en esta circularidad es que estamos ante una proliferación exponencial de datos sin precedentes (Manovich, 2010).

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Las apropiaciones de la información*

La configuración de estos nuevos escenarios se encontraba entre los objetivos de este proyecto, en la aspiración de ayudar a establecer una nueva relación entre la ciudadanía, la salud y la tecnología; concretamente pensábamos en abrir nuevos flujos de información, en generar modelos de uso y adopción de tecnologías que permitieran la apropiación de las mismas y la consecuente generación de información, invirtiendo los predominantes flujos *top down* del Estado hacia la ciudadanía en un movimiento inverso, *bottom up*, originado en la ciudadanía y con incidencia en el Estado.

Mediante la apropiación por parte de los distintos públicos, entre ellos profesionales de la salud, el proyecto aspira a explotar el potencial de las visualizaciones para generar nuevas narrativas. Empezar a ver relaciones entre variables, superpuestas sobre un mismo mapa, es producir nueva información; una nueva interrelación entre viejos datos ES información. Por eso las visualizaciones están pensadas como una herramienta que ofrece nuevas formas de leer la realidad.

En la apropiación de las mismas narrativas por parte de los ciudadanos pensábamos en una ciudadanía que se asume responsable de los sistemas y servicios de los que es destinataria, desde una función de control y monitoreo activo. Ampliando la escala de este proyecto piloto, podemos pensar en la posibilidad de replicar esta experiencia local, para contar con una red de reportes ciudadanos en todos los centros de salud de un municipio, de una provincia, etc.

El dispositivo de recolección de testimonios tiene el potencial de convertirse en un poderoso instrumento en manos de una comunidad, para generar información propia hacia afuera, así como potencial para abrir canales que reconfiguren la relación sociedad, salud y el Estado. Al permitir y promover el control, el monitoreo y la rendición de cuentas, la tecnología volcada en un dispositivo de reportes empodera.

A través de este tipo de apropiaciones por parte de profesionales de la salud, de planificadores, de ciudadanos, los datos hablan y alcanzan una dimensión performativa que les permite ser fuente de relevamientos enriquecidos, conducir una planificación mejor informada, más eficiente, así como guiar en el diseño de acciones.

Quién producirá, quién y cómo accederá a la información de salud, es algo que evidentemente está cambiando de cara al futuro. Me parece productivo preguntarnos qué pasaría si los profesionales de salud tuvieran acceso a estos reportes y a visualizaciones interactivas como una herramienta estándar de trabajo.

ISBN 978-987-3617-89-8

En este sentido, volvemos sobre una idea de Manovich (2008b: 14-15)[9], al acuñar el concepto de *cultura del software*: la centralidad y ubicuidad que tiene el software hoy día en la creación de cultura, -en nuestro caso, de los sistemas de salud- cambia la esencia misma de estos sistemas de salud. En la medida que los sistemas sigan incorporando tecnologías tendremos que volver una y otra vez a identificar los problemas del mañana.

› *Bibliografía*

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Dirección de Estadísticas e Información de Salud (DEIS). *Estadísticas Vitales: Información básica*, Serie 5 (2006-2012). Buenos Aires: Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación. Recuperado de http://www.deis.msal.gov.ar/Publicaciones/arbol_tematico.asp el 11/01/2015

Manovich, L. (2008a). La visualización de datos como nueva abstracción y *antisublime*. *Estudios Visuales,* 5, 125-135 (Traducción: Yaiza Hernández). Recuperado de http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num5/manocivh_visualizacion.pdf el 11/01/2015

---- (2008b). *Software Takes Command*. Recuperado de http://softwarestudies.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.pdf el 11/01/2015

---- (2010, 1 de mayo). La era de los "more media". *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/05/01/babelia/1272672733_850215.html el 11/01/2015

Moretti, F. (2000). Conjectures on World Literature. *New Left Review, 1,* 54-68. Recuperado de http://www.ffyh.unc.edu.ar/posgrado/cursos/moretti.pdf el 11/01/2015

---- (2004). Gráficos, mapas, árboles: Modelos abstractos para la historia literaria I. *New Left Review,* 24, 60-85. Recuperado de http://newleftreview.es/article/download_pdf?language=es&id=2482 el 11/01/2015

---- (2007). Gráficos. En *La literatura vista desde lejos* (13-54). Barcelona: Marbot.

OPS/OMS (1995). *CIE-10: Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. Décima Revisión.* Recuperado de ais.paho.org/classifications/Chapters/pdf/Volume3.pdf el 11/01/2015

[9] "'adding' software to culture changes the identity of everything which a culture is made from […] and our culture can be justifiably called a *software culture* -because today software plays a central role in shaping both the material elements and many of the immaterial structures which together make up 'culture'" (Manovich, 2008b: 14-15).

Romero, M., Chapman, E., Ramos, S. & Ábalos, E. (2010). La situación de la mortalidad materna en la Argentina. *Hoja informativa OSSyR*, 1, 1-8. Recuperado de http://www.ossyr.org.ar/pdf/hojas_informativas/hoja_1.pdf el 11/01/2015

Romero, M., Ábalos, E. & Ramos, S. (2013). La situación de la mortalidad materna en Argentina y el Objetivo de Desarrollo del Milenio 5. *Hoja informativa OSSyR*, 8, 1-8. Recuperado de http://www.ossyr.org.ar/pdf/hojas_informativas/hoja_8.pdf el 11/01/2015

Segel, E. & Heer, J. (2010). Narrative Visualization: Telling Stories with Data. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 16(6), 1139-1148. doi: http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/TVCG.2010.179. Recuperado de http://vis.stanford.edu/papers/narrative el 11/01/2015

El Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales y la redefinición del perfil del humanista y la academia en el siglo XXI

GONZÁLEZ-BLANCO GARCÍA, Elena / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) – egonzalezblanco@flog.uned.es

MARTÍNEZ CANTÓN, Clara Isabel / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) – cimartinez@flog.uned.es

RIO RIANDE, Gimena del / Seminario de Edición y Crítica Textual (SECRIT-IIBICRIT). CONICET – gdelrio@conicet.gov.ar

» *Palabras clave: Humanidades Digitales, laboratorio, nuevas humanidades, organización institucional.*

› Resumen

El LINHD, *Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales* (http://linhd.uned.es/), es un centro de investigación en Humanidades Digitales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid que funciona como marco de innovación, investigación, asesoría y formación a investigadores y proyectos en español para España y Latinoamérica. La misión del LINHD es redefinir la forma de trabajar en Humanidades desde la innovación y las tecnologías en el marco de la nueva sociedad de la información. Así, LINHD es, en primer lugar, un nodo de gestión y de reunión de la información sobre Humanidades Digitales en Español, y es, asimismo, un espacio que ofrece cursos y herramientas para la formación en Humanidades Digitales. La creación de este espacio nos obliga a reflexionar sobre los nuevos espacios de comunicación y formación que en los últimos años han debido abrir espacios académicos como las universidades -los labs- en la necesidad de redefinir competencias de los estudiantes e investigadores del ámbito de las Humanidades.

› *Organización Institucional de las Humanidades Digitales*

Las Humanidades Digitales, al tratarse, o más bien constituirse como un campo de estudio relativamente nuevo en el mundo hispanohablante[1], han debido ir buscando distintos modos de introducirse en las instituciones académicas (y también fuera, aunque ese es otro asunto). No es sencillo que dentro de la estructura oficial de una institución universitaria española o latinoamericana haya un departamento, por ejemplo, dedicado a las Humanidades Digitales, y sólo lo encontramos en universidades punteras en este aspecto como el King's College de Londres.

Resulta significativo al respecto el hecho de que fuera del mundo de habla inglesa sea difícil encontrar programas oficiales de Grado o Máster especializados en este campo, si bien cada vez son más numerosos los ejemplos, y en España ya ha existido un *Master en Humanidades Digitales*, ofrecido por la Universidad de Castilla-La Mancha (hoy en día desaparecido), y otro máster con el mismo título impartido por la Universidad Autónoma de Barcelona[2]. Así, la UNED es una de las pocas universidades que, a través del LINHD, ha comenzado a impartir títulos propios de *Experto profesional en Humanidades Digitales*, *Edición Digital,* y distintas escuelas de verano y workshops relacionados con estas temáticas.

La organización de las Humanidades Digitales dentro del mundo académico hispanohablante se ha realizado prioritariamente a través de redes y asociaciones. Elena González-Blanco (2013) realiza un recorrido por el difuso nacimiento de las Humanidades Digitales a través de proyectos y asociaciones en su artículo dedicado a la actualidad de este campo de estudio, y señala:

> La situación global, muy a *grosso modo,* se ve reflejada en la creación de asociaciones globales con sus correspondientes publicaciones periódicas. Así, tres grandes asociaciones confluyen en el mundo anglosajón bajo el paraguas de la ya citada ADHO: la *Association for Linguistic and Literary Computing* (ALLC, s.f.), que ha pasado a ser *European Association for Digital Humanities* (EADH) […], la *Association for Computers and the Humanities* (ACH, s.f.) para la comunidad norteamericana […] y *The Association for Digital Humanities/La Societé pour l'Ètude des Médias Interactifs* (SDH/SEMI) […] (González-Blanco, 2013: 57-58).

Dentro del mundo de habla hispánica, en el que el panorama es mucho más joven, cabe destacar la creación de la Red de Humanidades Digitales (RedHD) en junio de 2011, nacida de un encuentro en la UNAM de México y cuyo objetivo, entre otros es apoyar:

---

[1] Como se señala en muchos de los artículos referidos a las Humanidades Digitales, muchas prácticas disociadas entrarían en el discurso de lo que hoy en día son parte de ellas. Nos encontraríamos, por tanto, "dentro de un proceso de cambio semántico […] para acoplar su lenguaje y las denominaciones de su trabajo a los términos usados dentro de las HD" (Priani et al., 2014: 9).

[2] Cabe destacar que, más allá de estas ofertas, otras relacionadas indirectamente como el Máster Universitario en Bibliotecas y Servicios de Información Digital que ofrece la Universidad Carlos III de Madrid también aborda muchos contenidos específicos valiosos en el campo de las Humanidades Digitales.

> [...] la comunicación entre los humanistas digitales de la región, la formación de recursos humanos, la elaboración de documentación y buenas prácticas, la promoción de los proyectos de HD, la difusión de eventos relacionados así como el impulso y reconocimiento del campo (RedHD, 2014).

En España surge en 2012 la Sociedad Internacional de Humanidades Digitales Hispánicas (HDH), y en Argentina en 2013 se constituye la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD).

› *Centros de Humanidades Digitales*

Pero volvamos al punto del que partíamos, ¿cómo han acogido y apoyado las universidades a las Humanidades Digitales? Dado que en la mayoría de los casos, como ya apuntábamos, no existe un espacio para estas dentro de los organismos funcionales de las universidades (como áreas, departamentos o facultades), muchas instituciones han tratado de apoyar las investigaciones y proyectos del ámbito de Humanidades Digitales creando centros y laboratorios interdisciplinares en los que se une la investigación, con el desarrollo de herramientas digitales útiles y reutilizables para proyectos humanísticos.

En la actualidad encontramos, especialmente en Estados Unidos y Europa, gran cantidad de centros de Humanidades Digitales, lo que ha suscitado a su vez una reflexión sobre su naturaleza, con definiciones tan vagas y amplias como la siguiente: "Ciberinfraestructuras para las humanidades y las ciencias sociales", según Unsworth (2007), o más concretas como la de Zorich (2008): "Entidad donde se utilizan los nuevos medios y tecnologías para la investigación y la enseñanza de las humanidades, con investigación y compromiso intelectual". Más centrada y definitoria resulta esta definición de Romero Frías & del Barrio García (2014): "Unidad generalmente transdisciplinar que articula iniciativas de investigación, docencia y en ocasiones soporte técnico en las áreas vinculadas a las DH". Rodríguez-Yunta (2014: 456), por su parte, señala que este tipo de centros surgen de las unidades de informática para humanidades existentes en algunas universidades anglosajonas (*Humanities Computing*), y que a partir de ellas se amplían, aumentando sus objetivos y teniendo un papel fundamental en los procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de proyectos, bases de datos o bibliotecas digitales.

Los fines que persiguen este tipo de centros son diversos y vienen a suplir una carencia de recursos que existía en varios ámbitos, como la investigación, la formación o la asesoría en proyectos interdisciplinares. Entre otros podemos señalar los siguientes objetivos:

1. Desarrollar comunidades de interesados, comprometidos con las humanidades, con el fin de compartir experiencias y recursos y crear espacios de colaboración.

2. Explorar nuevas formas de conocimiento y aprendizaje y desarrollo de proyectos innovadores.
3. Desarrollar infraestructuras para las Humanidades Digitales (herramientas, metodologías, recursos, contenidos digitales, etc.).
4. Fomentar la interdisciplinariedad.
5. Promocionar el activismo y compromiso social.
6. Promover la formación humanística.
7. Explorar el impacto de la tecnología sobre las disciplinas basadas en las Humanidades.

La lista de centros dedicados específicamente a las Humanidades Digitales en entornos académicos es amplia. Existen iniciativas que reúnen una parte significativa de estos centros, impulsando publicaciones e iniciativas para dar visibilidad a esta área. La más conocida y extensa es *centerNet*, nacida en 2007 y que se define a sí misma como:

> […] an international network of digital humanities centers formed for cooperative and collaborative action to benefit digital humanities and allied fields in general, and centers as humanities cyberinfrastructure in particular. Anchored by its new publication DHCommons, centerNet enables individual DH Centers to network internationally — sharing and building on projects, tools, staff, and expertise. Through initiatives such as Day(s) of DH and Resources for Starting and Sustaining DH Centers, centerNet provides a virtual DH center for isolated DH projects and platform for educating the broader scholarly community about Digital Humanities (http://dhcenternet.org/about).

Algunos de los centros más relevantes a nivel global que forman parte de *centerNet* son los siguientes: Canadian Institute for Research in Computing and the Arts (University of Alberta, Canadá), Center for Digital Scholarship (Brown, USA), Centre for Open Electronic Publishing [Cléo] (France), Department of Digital Humanities (King's College London, UK), Digital Humanities Center for Japanese Arts and Cultures (Kyoto, Japan), Digital Humanities Hub (Australian National University), Digital Humanities at Oxford (UK), Göttingen Centre for Digital Humanities (Germany), etc[3]. En julio de 2015 figuraban en su relación de instituciones más de 180 centros de unos 30 países distintos, si bien los más numerosos eran los centros en Estados Unidos, mostrando un claro anglocentrismo del que luego hablaremos, y que se puede apreciar a simple vista en el mapa de *centerNet* que aquí reproducimos:

[3] Todos estos centros, junto con algunos otros, forman parte de lo que *centerNet* llama *centros fundadores* de su iniciativa (http://dhcenternet.org/about), por lo que cuentan ya con una antigüedad relativa y reconocido prestigio.

Imagen 1. Mapa de la distribución de centros asociados a centerNet.

› *LINHD*

Los proyectos que integran investigación, edición de textos y tecnología no son nuevos en España (Rojas, 2013), y gozan de una larga tradición. Sin embargo, se han ido desarrollando de manera aislada, y hasta fechas recientes no se ha podido hablar propiamente de un ámbito de Humanidades Digitales en nuestro país. Así, en el ámbito académico, los investigadores que trabajaban en este campo se han basado en un tipo de trabajo con informáticos propios y sin comunicación con otros proyectos, sobre todo porque no existían iniciativas institucionales fuertes capaces de apoyar los distintos proyectos unidos por esta área. González-Blanco García (2013: 61) reflejaba así la situación en 2013:

> Llega el momento de dirigir la mirada a España, donde estamos acudiendo al despertar de las HD. Lo cierto es que nuestro país ha sido hasta hace poco tiempo más bien poco receptivo a los ecos que nos iban llegando del mundo anglosajón, y las iniciativas asoman tímidamente a modo de un puñado de proyectos de investigación aislados, blogs y algún ThatCamp, que comienzan a sembrarse como semillas de luz en el horizonte.

Sin embargo, parece que precisamente, a partir de ese año, las Humanidades Digitales en España comienzan a darse a conocer, como bien indica Rodríguez-Yunta en su estudio sobre el tema:

> El pasado año 2013 ha sido clave para la visibilidad de las Humanidades Digitales en España.

> Además del congreso de la Asociación Humanidades Digitales Hispánicas, tuvieron lugar otros dos eventos científicos destacados. Por una parte, el organizado por el grupo de investigación Griso en Pamplona: *Humanidades digitales: visibilidad y difusión de la investigación*. Por otra, las *I Jornadas sobre Ciencias Sociales y Humanidades Digitales* en la Universidad de Granada. Estos encuentros han mostrado la confluencia entre investigadores de humanidades con el ámbito de la comunicación y la edición digital (Rodríguez-Yunta, 2014: 455).

Este autor hace referencia específica a la escasa implantación de centros específicos de apoyo tecnológico como el "aspecto más débil de la consolidación de las DH en España" (Rodríguez-Yunta, 2014: 455).

En este sentido, y con conciencia del papel que representan las ciberinfraestructuras académicas específicas en la consolidación de las Humanidades Digitales, se crea en 2013 LINHD en el seno de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El LINHD se define a sí mismo de la siguiente forma:

> LINHD es un centro de Humanidades Digitales en España y en español que aspira a constituir un puente interdisciplinar y colaborativo entre Humanidades y Tecnología, gracias a los datos enlazados y las tecnologías de la web semántica como filosofía, enfoque y nuevo planteamiento aplicado a las disciplinas tradicionales del ámbito de la cultura (http://linhd.uned.es/).

El Laboratorio centra su actividad en cuatro ejes:

Innovación e investigación

A este respecto el propósito de LINHD es apoyar diferentes proyectos de investigación ligados al campo de las Humanidades Digitales a través de diferentes acciones, como la creación y la oferta de un entorno virtual de investigación (VRE/EVI) para los investigadores, o el diseño específico de herramientas y prototipos específicos para cada proyecto.

Asesoría y servicios tecnológicos

El Laboratorio apoya además la investigación ofreciendo también servicios de asesoría y referencia digital, alojamiento y preservación de proyectos (algo esencial cuando se trata de un proyecto digital), y otros servicios informáticos.

Formación

La existencia del LINHD va ligada a la aparición para el curso 2014-2015 del título propio de *Experto profesional en Humanidades Digitales* ofrecido por la UNED, a la vez que se impulsa la creación de un Máster Oficial para el siguiente curso. El impacto de este título, impartido por la más grande universidad del país, y con la posibilidad de realizarlo a distancia, puede ser grande, ya que es una puerta a la formación específica en esta área.

Otra modalidad de formación, con gran tradición en el mundo de las HD anglosajonas, es la

de cursos de verano. El LINHD organizó en 2014 un curso introductorio de una semana, y se anuncia ya para 2015 otro centrado en la edición académica digital.

Por último, el LINHD organiza con cierta frecuencia seminarios específicos y ofrece, asimismo, formación individualizada bajo demanda para investigadores o grupos de investigación que así lo requieran.

Información y difusión

El LINHD quiere además ser una puerta de entrada a las Humanidades Digitales en español, por lo que se configura como un portal de información bilingüe. Cuenta con un blog de noticias y eventos relacionados con las Humanidades Digitales.

Por otra parte, el propósito del laboratorio es también impulsar y ser sede de seminarios periódicos y congresos sobre el ámbito, como el *II Congreso Internacional de la HDH*, que se celebró en octubre de 2015 en la UNED.

La necesidad de un centro de este tipo en España y en español, es decir, en comunicación y abierto a todo el mundo hispánico, se hacía patente. En 2006 el American Council of Learned Societies (2006) ya advertía en un informe acerca de la necesidad de desarrollar ciberinfraestructuras para las humanidades y ciencias sociales, en las que se reúnan y ofrezcan servicios informáticos, repositorios de datos, bibliotecas digitales, herramientas de software, etc. El LINHD viene a suplir, por tanto, estas carencias, y a dar soporte y visibilidad a un tipo de investigaciones que hasta fechas recientes habían sobrevivido casi sin ningún tipo de apoyo.

› *Algunas críticas al modelo institucional*

A lo largo de este estudio nos hemos centrado única y exclusivamente en la organización institucional y académica de las Humanidades Digitales, y su fortalecimiento en los países de habla hispana. Sin embargo, conviene hacer también una reflexión crítica sobre dicho modelo.

Por una parte, tal y como indican múltiples estudiosos (Fiormonte, 2012; McPherson, 2012; Dacos, 2013: Priani *et al.*, 2014), el modelo institucional de las Humanidades Digitales no favorece su impulso en países considerados periféricos, es decir, especialmente fuera de Europa y América del Norte, por lo que convendría replantearse si estamos ante el modelo adecuado. Resaltan Priani *et al.* (2014: 6):

> Las estructuras y dinámicas internacionales de las HD favorecen a académicos de países anglófonos (sobre todo de Estados Unidos, Canadá y Reino Unido) en detrimento de académicos de otras partes del mundo. Esta característica, por cierto, no es particular o específica de las HD, pues en este sentido varios estudios sugieren que el lenguaje puede estar "asociado con desventajas en el acceso" a la información científica y definir una relación "centro-periferia" en la producción de conocimiento científico.

Romero Frías & del Barrio García (2014) recogen asimismo gráficas en las que se visualiza muy bien, en relación a este aspecto, cómo el 45% de los Centros de Humanidades Digitales tienen sede en los Estados Unidos, y cómo en torno a un 80% del total se encuentran en lugares anglófonos, como ya nos mostraba el mapa de *centerNet* reproducido anteriormente.

Además, puede verse también cómo existe una actividad muy fértil fuera de la academia en ámbitos que se podrían considerar de las Humanidades Digitales. Las artes han encontrado una nueva dimensión con la entrada de la tecnología y así lo reflejan en galerías, museos, etc. También la poesía ha aprovechado las posibilidades de lo digital y se configura abriéndose a nuevas formas no lineales. En el campo de las Ciencias Sociales, las posibilidades de las Humanidades Digitales son inmensas y han dado sus frutos desde ámbitos muy alejados de las universidades como los BarCamps o Hackatones.

Por último, cabe no olvidar el papel fundamental de las bibliotecas en las Humanidades Digitales, que van cambiando su papel en la sociedad, pues se pasa de un sistema de almacenamiento de documentos hacia:

> [...] sistemas de consulta que permitan la interpretación de informaciones y datos, la elaboración de información estructurada extraída de los propios documentos, la minería de datos y el análisis de textos o la generación de nuevas formas de visualización relacionando documentos diversos" (Rodríguez-Yunta, 2014: 459).

Silvia Gutiérrez y Élika Ortega decidieron, por los motivos dados, explorar el campo de las Humanidades Digitales incluyendo y dando visibilidad a un tipo de prácticas que no se recogen dentro de la academia[4]. Su proyecto pretendía recabar información de la comunidad implicada en el campo de las HD y sus prácticas, para realizar así un análisis de red. El resultado que se buscaba era, finalmente, realizar un mapa en el que se "ubica y dibuja la comunidad HD" (http://mapahd.org/about/). La comparación de esos resultados con el mapa de las Humanidades Digitales que dibuja *centerNet* la recoge una de las investigadoras de este proyecto en su blog (https://silviaegt.wordpress.com) y aquí lo reproducimos:

[4] El proyecto se encuentra alojado en http://mapahd.org/, y en él se recogen todas las especificaciones sobre el tipo de prácticas que se consideran Humanidades Digitales, el método de trabajo utilizado, y los números y mapas obtenidos de esta investigación.

Imagen 2. Mapa comparativo de centerNet con el MapaHD de Élika Ortega. Fuente: blog de Silvia Gutiérrez https://silviaegt.wordpress.com.

› *Conclusiones*

Más allá de las adaptaciones propias de cada país e institución, los centros de Humanidades Digitales han demostrado ser un apoyo fundamental y necesario en el ámbito académico para las investigaciones en Humanidades Digitales. Las ventajas que aportan son claras, ya que, por una parte, reúnen proyectos y grupos de investigadores híbridos que se enfrentan a una serie de problemas tecnológicos comunes y que pueden, por tanto, servirse de soluciones similares. Por otra, proporcionan una visibilidad institucional necesaria, y dan lugar, entre otras cosas, a la colaboración con otras instituciones y a la creación de un ámbito de aprendizaje innovador, más allá de cualquier clasificación académica.

› *Bibliografía*

American Council of Learned Societies, Commission on Cyberinfrastructure for the Humanities and Social Sciences (2006). *Our Cultural Commonwealth*. Recuperado de http://www.acls.org/uploadedFiles/Publications/Programs/Our_Cultural_Commonwealth.pdf el 30/05/2015

Dacos, M. (2013). La estrategia de la sauna finlandesa. *Blog colectivo de la Red de Humanidades Digitales*. Recuperado de http://humanidadesdigitales.net/blog/2013/08/12/estrategia-sauna-finlandesa/ el 30/05/2015

Fiormonte, D. (2012). Towards a Cultural Critique of the Digital Humanities. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 37 (3), 59-76.

González-Blanco García, E. (2013). Actualidad de las Humanidades Digitales y un ejemplo de ensamblaje poético en la red: ReMetCa. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 761, 53-67.

McPherson, T. (2012). Why Are the Digital Humanities So White? or Thinking the Histories of Race and Computation. En Gold, M. (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (139-160). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rojas-Castro, A. (2013). El mapa y el territorio. Una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las humanidades digitales en España. *Caracteres*, 2 (2). Recuperado de http://revistacaracteres.net/revista/vol2n2noviembre2013/el-mapa-y-el-territorio el 30/05/2015

Romero Frías, E. & Del Barrio García, S. (2014), Una visión de las Humanidades Digitales a través de sus centros. *El profesional de la Información*, 23 (5), 485-492. Recuperado de http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/sept/05.html el 30/05/2015.

Priani, E., Spence, P., Galina Russell, I., González-Blanco García, E., Alves, D.; Barrón Tovar, J. F., Godínez Bustos, M. A. & Paixão de Sousa, M. C. (2014). Las humanidades digitales en español y portugués. Un estudio de caso: DíaHD/DiaHD. *Anuario Americanista Europeo*, 12, 5-18. Recuperado de http://www.red-redial.net/revista/anuario-americanista-europeo/article/viewFile/267/275 el 30/05/2015

Rodríguez-Yunta, L. (2014). Ciberinfraestructura para las humanidades digitales: una oportunidad de desarrollo tecnológico para la biblioteca académica. *El profesional de la información*, 23 (5), 453-462. Recuperado de http://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/view/epi.2014.sep.01/16943 el 30/05/2015

Zorich, D. (2008). *A Survey of Digital Humanties Centers in the United States* (Council of Library and Information Resources), Washington, D.C.

Una propuesta metodológica de relevamiento para iniciar proyectos de digitalización y preservación

BORREL, Marina / Universidad Nacional de La Plata – mborrel@fahce.unlp.edu.ar

FUENTE, María Virginia / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata – mvfuente@fahce.unlp.edu.ar

GONZÁLEZ, Claudia / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata – cgonzalez@fahce.unlp.edu.ar

» *Palabras clave: metodología de relevamiento, curaduría de datos, preservación digital, Humanidades, Ciencias Sociales.*

› Resumen

A partir de la revisión de casos externos, se presentan los debates y decisiones que se generaron en vista de la construcción de un instrumento de relevamiento para la planificación de proyectos de curaduría de datos y preservación digital en el IdIHCS/FaHCE.

En lo relativo a la revisión de estos casos externos, se analizan propuestas metodológicas resultantes de los principales proyectos europeos, preocupados por el armado de infraestructuras de información para la investigación. Asimismo, a nivel nacional, se toma en consideración el antecedente de la Plataforma Interactiva de Investigaciones en Ciencias Sociales (PLIICS), proyecto del CONICET.

En cuanto a la definición de una metodología de relevamiento de fuentes, adecuada a las características de trabajo propias de nuestras instituciones de investigación, se presentan los principales aspectos a considerar y los elementos requeridos en el instrumento a elaborar. El mismo deberá reflejar los principales problemas relativos a: valoración de la importancia para las investigaciones en curso, estado de procesamiento, interés de los investigadores en la visibilización de las fuentes, ponderación de acuerdo al uso, evaluación de las posibilidades legales de difusión en acceso abierto, etc. Todo lo anterior con la finalidad de priorizar proyectos que permitan preservar las fuentes en riesgo, y obtener información que facilite una planificación adecuada a las necesidades del ámbito local.

› *Introducción*

La curaduría digital, entendida como la gestión y preservación de los datos digitales a lo largo del tiempo, no solo facilita el acceso persistente a datos digitales confiables, auténticos, previniendo los riesgos de pérdida y obsolescencia de reproducción, sino que también propende a la mejora de la calidad de los datos en su contexto de investigación. Si bien el término "curador" proviene del ámbito de los museos, en el ámbito de la información digital también denota las funciones de protección, contextualización y la exposición efectiva de la información a un conjunto adecuado de usuarios. El término "curaduría digital" se acuña en 2001 y surge a partir del cruce entre trabajadores de la información (bibliotecarios, archiveros) y científicos, para quienes los términos "archivo" y "preservación" denotan actividades post-proyecto de investigación, con poca o ninguna conexión con la etapa de creación y fomento del reuso de los materiales por ellos generados. Por lo tanto, es esta nueva actividad la que conforma un nuevo campo de aplicación de conocimientos compartidos entre productores de datos y trabajadores de la información, donde el ciclo de vida de los datos es uno de sus ejes centrales (Lee & Tibbo, 2007).

Partimos de considerar que el concepto de construcción de una colección de fuentes o datos para la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, en tanto selección y mantenimiento de un cuerpo de conocimientos de temas específicos, podría ser equiparable a lo que se hace en muchas otras disciplinas y sectores, por ejemplo en los centros de datos para las ciencias oceanográficas. Partimos también de considerar que las Ciencias Sociales y Humanas deben participar en el diseño y construcción de la e-infraestructura científica de un país, entendida esta no solo como la combinación de hardware, software y comunicaciones, sino como un entorno de trabajo donde las capacidades de la computación se ponen a disposición de los investigadores en redes interoperables. Implica información, conocimientos, normas, políticas, herramientas y servicios que se comparten ampliamente a través de las comunidades de investigación, pero desarrollados con fines académicos específicos (National Science Foundation and the Library of Congress, 2003).

Por otro lado, en el caso específico de las Humanidades, se observa que en nuestro entorno, ya se deba a la propia especificidad de los materiales y/o a la manera en que trabajan los investigadores, tienden a generarse proyectos atómicos, anclados en el campo del *cultural heritage* o de los archivos históricos tradicionales, con prácticamente ningún antecedente a nivel nacional de participación en infraestructuras de información científica más amplias y enriquecidas. El presente trabajo tiene como primer objetivo revisar estos escasos antecedentes, a la vez que relevar aquellos proyectos internacionales que aportan elementos de interés para pensar esta problemática. Asimismo presenta aportes preliminares para la etapa inicial de proyectos de curaduría digital en humanidades, específicamente en lo que se refiere al relevamiento y selección de materiales.

› *Proyectos en curaduría de datos en Humanidades y Ciencias*

Sociales. Antecedentes

Antecedentes internacionales

Existen diversas organizaciones interesadas en el desarrollo de las Humanidades Digitales. Ofreceremos aquí en primer lugar, una lista de algunas de ellas, y luego, un intento de síntesis de los que consideramos sus aportes fundamentales, y sus coincidencias de concepciones y propuestas. No obstante, nos interesa destacar que existen muchas otras, incluso de más larga tradición en el tema, especializadas en otras disciplinas que en algunos casos han servido de referencia para el desarrollo de estas que nos ocupan. Consideramos que sería relevante dar cuenta también de sus experiencias, en oportunidad de un trabajo más extenso[1].

Organizaciones relevadas

Hemos relevado las siguientes organizaciones:

American Council of Learned Societies (ACLS): federación de 72 organizaciones académicas sin fines de lucro de las Humanidades y Ciencias Sociales de los Estados Unidos. En 2004, nombró una Comisión Nacional sobre Ciberinfraestructura en las Humanidades y las Ciencias Sociales, y en 2006, la Comisión publicó el informe "Our Cultural Commonwealth", en el que destaca el potencial transformador de una infraestructura que conserve y comparta el patrimonio cultural de la sociedad de la que forma parte, y señala que para que esto sea posible deben superarse limitaciones como la pérdida, la fragilidad y la dificultad para el acceso a los materiales y documentos; como también las relativas a la propiedad intelectual, y la falta de recursos y estímulos para experimentar con ciberinfraestructura (http://www.acls.org/).

UK Data Archive (UKDA): gestiona la principal colección de datos para investigación de Humanidades y Ciencias Sociales del Reino Unido. Es uno de los principales creadores de directrices y buenas prácticas en la curaduría digital de datos en ciencias sociales. Desde 2006 publica una guía de buenas prácticas (http://www.data-archive.ac.uk/).

Research Information Network (RIN): organismo sostenido por el gobierno del Reino Unido a través de su Consejo de Educación Superior, sus siete Agencias de Investigación y sus tres Bibliotecas Nacionales. Tiene como objetivo mejorar y ampliar la creación y el uso de recursos de información y servicios que desarrollan los investigadores y las instituciones, con el fin de

[1] Algunas de ellas son: *Data Curation Centre* del Reino Unido, *Inter-University Consortium for Political and Social Research*, grupo de trabajo *Digital Preservation & Curation*, *King's College London Center for e-Research*, Proyecto InSPECT, *National Science Foundation*, *UK-Data Service*, y, por ejemplo, su registro de set de datos de Historia Oral llamado *Digital Preservation Coalition*. También proyectos autónomos: *Dissemination Information Packages for Information Reuse* (DIPIR), *Digital Preservation Europe*, *Knowlodge Exchange*, PARADIGM (*The Personal Archives Accesibles in Digital Media*), PREPARDE, *Digital Curation Centre y Australian National Data Service*.

ISBN 978-987-3617-89-8

apoyar el desarrollo de políticas y prácticas eficaces. En 2010 publicó el Informe "Open to all? Case studies of openness in research" en el que, entre otra información de gran interés, se destaca que a pesar de las limitaciones económicas para su implementación, cada vez son mayores los esfuerzos por publicar corpus anotados en acceso abierto (http://www.rin.ac.uk/).

Digital Humanities Data Curation (DHDC): es un proyecto de investigación colaborativa del MITH (Maryland Institute For Technology In The Humanities) que se enfoca en desarrollar información sobre la práctica de curaduría en Humanidades mediante recursos de aprendizaje en línea. Para esto han desarrollado una *Guía de Curaduría en Humanidades Digitales* (http://www.dhcuration.org/institute/).

Association of Research Libraries (ARL): es una asociación sin fines de lucro de 125 bibliotecas de instituciones de investigación de EE. UU. y Canadá, cuyos principios rectores son: acceso abierto y equitativo a la información, y el reconocimiento de las bibliotecas como agentes activos en el proceso de transmisión y creación de conocimiento. Su Informe "Safeguarding Collections at the Dawn of the 21st Century: Describing Roles & Measuring contemporary Preservation Activities in ARL libraries", de 2009, menciona algunos programas que trabajan sobre la preservación de materiales, por ejemplo: LOCKSS (Lots of Copies Keep Stuff Safe: http://www.lockss.org/), radicado en las bibliotecas de la Universidad de Stanford que ofrece a bajo costo herramientas para trabajar en preservación digital. Y PORTICO (http://www.portico.org/digital-preservation/) que trabaja con bibliotecas y editoriales en la preservación de revistas, libros digitales y otros contenidos de enseñanza. Participan de este programa 922 bibliotecas de 14 países, entre los que se encuentra Argentina con un alto porcentaje de Instituciones correspondientes a Universidades públicas (UNLP, UBA, UNC, UTN, entre otras) (http://www.arl.org/).

Canadian Association of Research Libraries (CARL): es una asociación que cuenta como miembros a 29 bibliotecas universitarias y 2 de instituciones gubernamentales. Su objetivo es enriquecer la investigación y la educación superior mediante el acceso amplio a la información por la vía de la comunicación académica y las políticas públicas de información (http://www.carl-abrc.ca/en.html).

Association of College and Research Libraries (ACRL): con más de 12.000 miembros, conforma una asociación profesional de bibliotecas académicas y de miembros individuales. Desarrolla tareas para cubrir las necesidades de las bibliotecas académicas y de los profesionales de la información en educación superior y para mejorar las condiciones de enseñanza, aprendizaje e investigación (http://www.ala.org/acrl/).

Aportes

En todas las organizaciones relevadas hallamos denominadores comunes de análisis y trabajo. Observamos un reconocimiento respecto de que el trabajo en Humanidades y Ciencias

Sociales en el entorno digital debe fortalecerse en:

1. La concientización de los investigadores respecto de la importancia de aprovechar e implementar las herramientas que el entorno digital ofrece para la búsqueda, la puesta en valor y el desarrollo de materiales, contenidos y trabajos. En primer lugar, y en muchos casos, esto implica conocer y aceptar nuevos instrumentos para la preservación y transmisión de las propias producciones (por ejemplo, superar la instancia del almacenamiento en las computadoras personales y de compartir la información vía correo electrónico, lo cual aparece señalado como malas prácticas).
2. La valoración de la Bibliotecas y su personal en lo referido a conocimientos y recursos específicos para capacitar y brindar herramientas para la búsqueda de información, la definición de técnicas de preservación y la creación de bases de datos que normalicen y de este modo simplifiquen la tarea del investigador.
3. La financiación para acompañar con recursos concretos la implementación de los cambios que representan los planteos de los puntos recién señalados. En este sentido, de los informes de las organizaciones surgen múltiples opciones: si bien por un lado se destaca la necesidad de mayor compromiso de las Instituciones de las que tanto investigadores como bibliotecas y centros de investigación forman parte, también se reconoce que es posible desarrollar estrategias como la inscripción en programas de financiamiento externos, o la asociación y formación de redes que unan esfuerzos y compartan los resultados.
4. La digitalización, que representa la opción más importante para acceder a los materiales, es un aspecto a ser trabajado para que deje de ser considerada un método adicional de preservación y de acceso a las colecciones.
5. El trabajo de desarrollo de los *metadata*, a fin de que especifiquen, técnica y administrativamente, las condiciones de trabajo en lo relativo a la digitalización de documentos.
6. La preservación de los objetos digitales, que merece una atención especial si se considera el cambio constante que estos experimentan, por lo que resulta necesario desarrollar soluciones que aseguren la integridad y la autenticidad de los materiales y que permitan su accesibilidad por largos períodos de tiempo.

Reconocemos en este relevamiento una valoración del trabajo de curaduría de datos, en tanto este implica el cruce de distintas acciones y procesos específicos, como: la descripción, el comentario y las notas (que agregan información a los *data*, mediante marcas o glosas para contextualizar el contenido), la creación y el desarrollo de colecciones (sobre la base del vínculos entre instituciones, proyectos o equipos), el almacenamiento (para lo que es necesario trabajar en la codificación de los materiales y en la provisión y el mantenimiento de sistemas que garanticen la estabilidad y el acceso) y la migración (el cambio de formatos y estándares exige que la curaduría desarrolle sistemas de migración regulares y a largo plazo para asegurar el uso y el acceso).

Antecedentes nacionales

En 2011 CONICET inició un proyecto denominado PLIICS, *Plataforma Interactiva de Información en Ciencias Sociales*. El objetivo de la PLIICS es resguardar la información de interés para la investigación del área que se encuentra dispersa o de difícil acceso, y está constituida por "objetos, bases de datos y fuentes de todo tipo y soporte". El propósito de su digitalización y catalogación reside en lograr un intercambio efectivo a fin de facilitar el trabajo entre disciplinas.

Como plataforma de trabajo se desarrolla en la modalidad de dos catálogos digitales: un catálogo de conjuntos de datos primarios y un catálogo de material multimedia de fuentes documentales.

El proyecto propone instrumentarse sobre la base de los catálogos centralizados por el CONICET, aunque se ocupará de referenciar a los archivos digitalizados institucionales distribuidos a lo largo de la Argentina.

En su inicio, el grupo de desarrollo se propuso realizar un relevamiento mediante una encuesta dirigida a los investigadores CONICET en la que se preguntaban aspectos generales sobre:

Uso: qué fuentes primarias usa el investigador (para relevar las tipologías generales, por ejemplo: documentos originales, libros antiguos, cartografía, fotografías, cartas, periódicos, grabaciones, observaciones de campo, etc.) y si estas están en formato analógico o digital. Por otro lado, se relevaba información sobre colecciones que el investigador usa, estén o no dentro de su institución.

Generación: qué tipos de datos primarios genera el investigador (se busca relevar tipologías generales, por ejemplo: bases de datos estadísticos, bases de datos documentales, entrevistas, historias de vida, registros de campo, objetos arqueológicos y antropológicos, etc.), y en qué grado de digitalización se encuentran. Asimismo, en qué formatos digitales los produce y con qué software, si tiene metadatos asociados y qué estándar usa.

Política de acceso: se le preguntaba al investigador qué tiempo considera que los datos necesitan estar embargados antes de publicarlos, y si ya están depositados en algún repositorio o archivo de acceso público.

Infraestructura de información y tecnológica de la propia institución: se le preguntaba sobre la existencia de archivos en su institución y el nivel de digitalización.

Los resultados de dicha encuesta pueden ser consultados en la página web de CONICET (CONICET, 2012).

Más recientemente, en 2014, se comienza a gestar en el ámbito del MINCyT el Programa de Digitalización y Acceso Abierto de Colecciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Si bien se encuentra en etapa de conformación, aspira a tener alcance nacional y ser interinstitucional, aunque siempre restringido a los organismos que integran el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Proyectos en curaduría de datos en Humanidades y Ciencias Sociales. Problemáticas iniciales*

La curaduría digital atiende al ciclo de vida de los datos científicos desde el mismo momento de la creación. Por lo tanto, planificar proyectos en los que no se ha tenido oportunidad de intervenir tempranamente asesorando a los investigadores sobre cómo trabajar con los datos, es un aspecto que debemos estar dispuestos a resignar, al menos en esta etapa de nuestras instituciones en la que es prioritario comenzar a recuperar para preservar y dar acceso a conjuntos de datos y colecciones de fuentes que ya han sido generadas con mayor o menor pericia. Esto no significa que el trabajo con los investigadores sea dejado de lado, pero parece necesario iniciar el proyecto publicando algún tipo de contenido, para que luego se pueda incentivar al conjunto de investigadores a modificar prácticas de trabajo arraigadas.

Considerando que existen conjuntos de datos o colecciones de fuentes en el seno de nuestra institución que es de interés capturar para preservar para su uso futuro, el primer paso será planificar un relevamiento que permita identificarlas y obtener la información necesaria para realizar la selección y orden de prioridades para su procesamiento. Es menester realizar esto para dedicar recursos que garanticen su posterior preservación.

Problemáticas vinculadas a la selección

Revisión de la literatura

En el capítulo sobre el proceso de valoración (*appraisal*) y selección escrito por Ross Harvey (2007) para el Manual de Curaduría Digital, se reconoce el aporte que realizan tanto la Archivística tradicional como la Bibliotecología. Allí se define *appraisal* como el proceso de evaluación para determinar cuáles materiales serán retenidos en el archivo, cuáles serán retenidos durante un periodo específico y cuáles serán destruidos; mientras que define al proceso de selección, como la tarea de agregar materiales a la colección de una Biblioteca. Sin embargo, ambos procesos, que han sido ampliamente tratados para el mundo papel, son revisados por el autor con el nuevo sentido de curaduría digital. Así, mientras la práctica archivística tradicional aplica el criterio de valor administrativo, valor fiscal, valor legal, valor intrínseco, valor probatorio y valor informativo, y la Bibliotecología aplica valor probatorio, valor estético, valor comercial y valor de exposición, Harvey desarrolla 10 criterios que condicionan el proceso de selección: valor, condición física, recursos disponibles, uso, importancia social, derechos legales, cuestiones de formato, cuestiones técnicas de preservación, políticas y documentación que acompaña a los datos para que estos puedan ser accedidos en el futuro.

Al considerar que es la comunidad en la que está inserto el proyecto la que impone los requisitos de cantidad y naturaleza de los datos o fuentes seleccionados para la preservación, entiende que de la misma manera será la comunidad de usuarios quién defina el tipo de

información de contexto que se necesita preservar. Hay comunidades de determinadas disciplinas que necesitan más información de contexto que otras. Por lo tanto, Harvey considera de vital importancia emprender el proceso de selección con una clara comprensión de la comunidad de usuarios que originan los datos, la comunidad que los utiliza actualmente y quienes los podrán utilizar en el futuro. Otro aspecto que el autor considera que ha cambiado respecto al mundo impreso, donde la no preservación no suele causar pérdidas irreversibles, es el desarrollo técnico alcanzado hasta el momento en cuanto a la preservación de los datos digitales que nos lleva a seleccionar materiales en base a las posibilidades actuales. De manera similar, la selección de datos y materiales a preservar puede verse limitada por la legislación de propiedad intelectual de los diferentes países en un determinado momento.

En el mismo sentido, Niu (2014) destaca la importancia del *appraisal* como método de selección, a la vez que reconoce también la existencia de otros métodos como el muestreo estadístico y el análisis de riesgo. Su propuesta considera la metodología estructurada en función de tres aspectos centrales: los objetos que son susceptibles de ser valorados, los criterios con los que se realiza el *appraisal* y las decisiones que los curadores deben tomar. Respecto a lo que es objeto, enfatiza al igual que Harvey la importancia del contexto, pero aquí éste está visto de una manera quizá más amplia, lo que se denomina el *macro-appraisal*, donde lo que se tiene en cuenta son los recursos producidos por importantes productores o que son producidos en el marco de actividades importantes. Se realiza una valoración del contexto: contexto importante, contexto menor. Por otro lado son objeto del *appraisal* los propios recursos, lo que se conoce como *micro-appraisal* y aquí se debe revisar tanto el contenido, como la condición física y las características técnicas, por ejemplo obsolescencia del formato o de los medios de almacenamiento, dado que todo esto afecta directamente a las posibilidades de la preservación. Dentro del *micro-appraisal*, se contempla la posibilidad de realizar la valoración por partes específicas, es decir, se revisa cuáles son las propiedades significativas del recurso que se desean preservar. Otro objeto de análisis que plantea Niu (2014) es lo que tiene que ver con los metadatos y la documentación que acompaña al recurso, ya que esto afecta su valor y debe ser considerado en tanto costos y posibilidades de preservación. El autor manifiesta que en esto se pueden determinar dos niveles, en el primero, los metadatos y la documentación es útil para evaluar la autenticidad y la confiabilidad de los datos, pero no es vital para la preservación, uso y entendimiento de la información que proporciona el recurso. El segundo nivel es desde el punto de vista técnico de la preservación imprescindible, como también para el entendimiento intelectual. En el caso de las Ciencias Sociales, por ejemplo, son los libros de código, los procedimientos de muestreo, ponderación, etc.

Para Niu (2014), la Institución debe manejar unos criterios generales que tienen que ver con el alineamiento respecto a la misión institucional y a la política definida para la colección. Pueden existir recursos valiosos que deban ser dejados de lado por no responder estrictamente con este alineamiento. El criterio clásico de valor también se sigue teniendo en cuenta. Por un lado hay un valor que tiene sentido para los productores, tal como el valor administrativo, fiscal o legal, donde los factores de autenticidad, integridad, confiabilidad y precisión son indispensables. Por otro lado, hay un valor que tiene sentido para los usuarios como valor evidencial o informativo,

donde los factores de utilidad, usabilidad y accesibilidad son claves. También hay factores como la singularidad de los datos, su diversidad o representatividad que afectan a su valor. Los datos que son imposibles de recoger o es muy costoso volver a hacerlo, son buenos candidatos a ser preservados. Otro criterio es el costo, que puede estar involucrado en la adquisición y el alojamiento, y que seguro lo está en la preservación y el procesamiento.

Problemáticas vinculadas al relevamiento

Revisión de la literatura

Dentro del amplio marco de trabajo que establece la llamada Auditoría de Información en las organizaciones, uno de los instrumentos que están dirigidos a los datos es la *Data Audit Framework Methodology*. Conocida como DAF, es un proyecto que ofrece herramientas metodológicas y de software preparadas para colaborar en la auditoría de datos, lo que facilita a las instituciones reconocer y ubicar la información para su posterior explotación. Esta metodología establece 4 pasos: la planificación de la auditoría, la identificación y clasificación de los conjuntos de datos, la evaluación de la gestión de los datos, la comunicación de los resultados y las recomendaciones de cambios. En el primer paso, se sugiere identificar a las personas que poseen conjuntos de datos dentro de la organización y de ser posible entrevistarlos, así como recoger documentación que antes de la visita *in situ* le permita reconocer el sistema de registración que se maneja en la organización. Los documentos pueden ser de tipos muy variados: registros existentes de datos, informes finales de proyectos, informes anuales, informes de investigación, publicaciones de resultados de investigación, manuales de procedimientos, documentación de sistemas, etc. Al finalizar la primera etapa, debe haber quedado definido quién será el responsable de llevar adelante la auditoría, haber obtenido la aprobación de quien corresponda para llevarla a cabo y acordar con los involucrados el tiempo que demandará. La etapa de planificación implica sensibilizar al entorno con el proceso que se realizará y planificar las solicitudes de requerimientos para ahorrar el tiempo de los involucrados.

En la etapa de identificación y clasificación de los conjuntos de datos, lo importante es establecer qué tipo de datos existen, quién los tiene y dónde, además de clasificarlos en función del valor que poseen para la organización. Para la identificación de estos datos se pueden utilizar distintas técnicas entre las que se encuentra el análisis de fuentes documentales, la realización de encuestas por escrito o entrevistas personales a los miembros de la institución, la preparación de un inventario con la información de los datos recopilados, entre otras. Tanto las entrevistas como las encuestas le permitirán al auditor conocer los datos existentes en la institución a través de sus propios creadores, de quiénes los usan y los mantienen. Lo relevante de las entrevistas a los distintos integrantes es la posibilidad de solicitarles que realicen una valoración de los documentos, es decir que los clasifiquen dentro de las categorías:

Vital: su gestión y protección debe ser prioridad en la institución (proyectos en curso, datos que apoyan la investigación o que se usan para proporcionar servicios a clientes).

Importante: si bien la institución es responsable de esos datos, corresponden a investigaciones que ya están finalizadas, no tienen ningún tipo de actualización.

Secundario: son los archivos de datos que la institución posee pero que no tiene obligación ni necesidad de preservar.

Esta primera valoración dará una de las pautas de selección cuando el volumen de datos sea superior a los que la institución podrá conservar, permitirá determinar costos de mantenimiento y seguridad necesarios.

La tercera etapa denominada evaluación de la gestión de los datos apunta a la recogida completa de la información referida al conjunto de datos, para ello se desarrolla un formulario abreviado de 16 campos, o uno extendido de 50 ítems diferentes a registrar.

La cuarta y última etapa consiste en reportar resultados y hacer recomendaciones. Aquí se espera que el auditor presente un informe final en el que conste una breve descripción de la organización que fue auditada, el perfil de los conjuntos de datos basado en el inventario y la clasificación realizados y, finalmente, las recomendaciones para mejorar la gestión de los datos.

› *Hacia la construcción de un marco de trabajo en curaduría de datos orientado al IdIHCS - Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP/CONICET)*

Problema 1

La primera cuestión a considerar tiene que ver con que muchas de nuestras instituciones, en tanto órganos de gestión de ciencia, comparten estas dos áreas de conocimiento: Humanidades y Ciencias Sociales que son muy cercanas pero diferentes entre sí, a la vez que cada una de ellas presenta diferencias notables en su propio seno.

Los institutos de investigación de nuestro país trabajan en alguna de estas disciplinas o en varias de ellas, por lo que las características de la información que manipulan necesariamente presenta características muy diferentes. Tal es el caso del IdIHCS, que agrupa líneas de investigación históricas, de las letras, sociológicas, políticas, de la filosofía, etcétera.

Acción 1

Objetivo: Identificar claramente cuáles son las líneas de investigación que se han desarrollado en el Instituto en los últimos años. La decisión de cuántos años hacia atrás se tomarán es una cuestión de política que queda supeditada a las características de las diferentes instituciones. En el caso del IdIHCS, si bien es un instituto de reciente creación (2009), sus antecedentes se remontan a más de 50 años de investigación concentrada en el ámbito de la Facultad de

Humanidades de la UNLP. Considerar entre un mínimo de 5 años y un máximo de 10 años sería adecuado en esta primera etapa.

Recursos: Publicaciones resultantes emanadas de los proyectos de investigación, tesis y sería deseable tener acceso a los informes internos e informes parciales y finales que presentan los integrantes de los proyectos.

Problema 2

Una de las características de la manera de producción académico-científica actual en nuestras instituciones es que por lo general los resultados de investigación cobran formalidad en la etapa final de difusión, la que corresponde a la publicación en forma de libro, capítulo de libro, artículo o presentación a una reunión científica (todas ellas susceptibles de ser preservadas en los Repositorios Institucionales). Es en estas producciones donde se hace referencia a la información primaria, entendiendo como tal aquella sobre la cual cada tipo de investigación elaboró sus resultados y que en términos muy generales corresponden a uno de estos dos tipos: "fuentes usadas" y "datos producidos" en el marco de la investigación. Cuando una investigación usa fuentes, puede ser que estas sean analógicas o digitales, y que se las haya consultado en un espacio físico o virtual más o menos institucionalizado (archivo, biblioteca o museo). Otras veces, dichas fuentes están en lugares inaccesibles con acceso restringido por ser propiedad de personas o ser documentación inédita. En esas situaciones es cuando el investigador o grupo de investigación inicia un arduo trabajo que comienza con la gestión de permisos para actuar sobre la colección, continúa con un relevamiento exhaustivo que implica diversas tareas de organización y preparación de los materiales, que incluye, en la mayoría de los casos, la generación de imágenes digitales y una mínima descripción. Todo ese material producido es referenciado en las publicaciones que produce el grupo, pero por lo general no adquiere una formalidad de colección por estar almacenado en computadoras personales, con escasa descripción, sin acceso público y cabría suponer, que con alto nivel de vulnerabilidad. Un panorama similar presentan los datos producidos, ya que solo se publican los resúmenes, mientras que la totalidad de los datos que les dieron origen permanecen en las mismas condiciones antes descritas.

Acción 2

Objetivo: Una vez determinado el recorte disciplinar que en el pasado y en el presente caracteriza a la institución, lo adecuado parecería ser identificar las personas o grupos de personas que trabajan o trabajaron esas líneas de investigación, de manera que se las pueda encuestar o entrevistar para recabar información sobre las colecciones de fuentes o los conjuntos de datos de los que disponen. Se sugiere aquí conformar con claridad los diferentes grupos (pueden ser unipersonales), de manera que los instrumentos de relevamiento puedan ser preparados *ad-hoc* dependiendo las características disciplinares de personas y productos.

Recursos: Nómina de personal de la institución actual y pasada, nómina de proyectos de investigación acreditados clasificados por líneas de investigación con mención del equipo

interviniente.

Problema 3

Un proyecto de curaduría de datos dentro de una institución siempre debe atender cuestiones relacionadas con la legislación vigente. En Argentina, el 13 de noviembre de 2013 fue sancionada la Ley 26.899 de Repositorios Institucionales de Acceso Abierto (2013). En dicha norma, aún sin reglamentar, el art. 2 establece:

> Los organismos e instituciones públicas comprendidos en el artículo 1°, deberán establecer políticas para el acceso público a datos primarios de investigación a través de repositorios digitales institucionales de acceso abierto o portales de sistemas nacionales de grandes instrumentos y bases de datos, así como también políticas institucionales para su gestión y preservación a largo plazo.

En el artículo 3 se refuerza la idea sosteniendo que:

> Todo subsidio o financiamiento proveniente de agencias gubernamentales [...] destinado a proyectos de investigación científico-tecnológica que tengan entre sus resultados esperados la generación de datos primarios, documentos y/o publicaciones, deberá contener dentro de sus cláusulas contractuales la presentación de un plan de gestión acorde a las especificidades propias del área disciplinar.

Mientras que en el artículo 5 dice:

> Los datos primarios de investigación deberán depositarse en repositorios o archivos institucionales digitales propios o compartidos y estar disponibles públicamente en un plazo no mayor a cinco (5) años del momento de su recolección [...]

Esta intención de hacer pública la información primaria presenta para el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales dos aspectos diferentes que deben revisarse con cuidado. El primero tiene que ver con los derechos de autor de aquellos materiales de los cuales se han tomado reproducciones digitales o se piensa tomarlas para hacerlas públicas. En este sentido es imprescindible asegurar que no se está transgrediendo la legislación vigente y se cuenta con los debidos derechos de publicación. El segundo aspecto tiene que ver con esa característica particular de muchas disciplinas de las Ciencias Sociales que generan información a partir de fuentes humanas. La información de identidad de las personas que la proporcionan debe desvincularse de los datos no solo para cumplir con la legislación vigente sino también para no incurrir en problemas éticos, ya sea a nivel de convenciones internacionales, legislación nacional o normativa impuesta por las agencias de promoción de ciencia y técnica nacionales. El tema del tiempo en el que debe hacerse público es otra cuestión que debe ser transparente hacia el interior de la institución.

Acción 3

Objetivo: Antes de iniciar cualquier tipo de relevamiento que involucre el tiempo de las personas, es aconsejable tener definida la política que regirá al sistema. Dicha política deberá ser

una declaración amplia, ya que previo al relevamiento se desconocen muchas características del escenario, pero a la vez muy estricta en cuanto a cuestiones de normas que no se transgredirán. Además deberá definir claramente quiénes podrán aportar datos primarios y qué tipo de características en términos legales deberán poseer esos datos. Sería el momento de hacer explícito que el compromiso de la institución respecto a la ingesta para el sistema de preservación será gradual y que se realizará priorizando criterios de valor científico o histórico, singularidad, no replicabilidad o alto costo de replicabilidad, calidad en la información de contexto que acompaña a los datos (metadatos y documentación).

Recursos: Normativa internacional, nacional e institucional que rige aspectos de propiedad intelectual, cuestiones éticas y políticas de acceso a la información. Modelos de políticas de otras instituciones.

Problema 4

La generación de proyectos nuevos dentro de las instituciones implica la articulación de diferentes actores. Por un lado están los gestores encargados de delinear y aprobar las políticas y conseguir los recursos. Están también los proveedores de datos, con todas las características diferenciales por disciplina mencionadas en el problema 1 y mayor o menor grado de interés en disponer del tiempo que se le pueda solicitar para trabajar sobre sus datos. Por otro lado se debe armar una infraestructura de publicación que necesariamente requiere de la participación de otro tipo de actores: bibliotecarios que trabajen los metadatos, informáticos, diseñadores de usabilidad. Es deseable que todo el entramado que se necesita poner en movimiento se apoye en estructuras existentes. Tal como se sostiene en un trabajo anterior (González, Pené y Unzurrunzaga, 2013) en muchas instituciones hay un *know how* interesante en las Bibliotecas, ya que son organizaciones que han tenido que resolver problemas técnicos, revisar aspectos legales, conseguir recursos financieros y articular recursos humanos para lograr construir sistemas de información de similares características como son los Repositorios Institucionales de acceso abierto. Ya se ha manifestado también que los conocimientos y modos de hacer de los bibliotecarios y archiveros son similares a los que se usan en la curaduría digital, aunque deben enriquecerse con el aporte de los investigadores. Son ellos quienes brindan el contexto de producción del dato y proyectan el significado que puede tener para otros académicos. En otro sentido, también se considera que de no dar participación a profesionales de apoyo en esta actividad de intermediación se corre el riesgo de desviar recursos humanos de investigación para el armado de este tipo de infraestructuras. En el caso de la Facultad de Humanidades de la UNLP, la Biblioteca de la institución ha desarrollado sendos proyectos de gestión de información de alto interés para nosotros: el repositorio institucional Memoria Académica (http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/) y el archivo de autores destacados ARCAS (http://arcas.fahce.unlp.edu.ar:9090/arcas/portada). Este último en colaboración con personal del IdIHCS.

Acción 4

Objetivo y recursos: De lo expuesto hasta aquí se deriva que lo adecuado será integrar un grupo de trabajo que incorpore diferentes perfiles profesionales a la vez que articule claramente la participación de cada sector dentro de la Institución. Por el momento, en lo que concierne a la etapa de relevamiento, lo principal es plantear un buen nivel de comunicación con los investigadores, lo que implica que la coordinación general de toda la etapa de relevamiento se concentre en un solo sector. La propuesta en este caso es que sea el sector de apoyo a la investigación del IdIHCS. Sin embargo, para la elaboración de los instrumentos se requiere la conformación de un grupo en el que participen profesionales con conocimiento diversos: aspectos legales en el uso de la información (bibliotecarios o editores), cuestiones técnicas vinculadas a los formatos digitales, migraciones y software (informático) y especialistas en el armado de cuestionarios y entrevistas (sociólogos).

Problema 5

Para iniciar el trabajo de relevamiento será necesario preparar un plan y seguir una metodología que ordene las acciones. Asimismo, será necesario definir en qué medida pueden planificarse en simultáneo ciertas acciones y en qué momentos es necesario establecer una escala de prioridades. Por ejemplo, será necesario decidir, más allá de los trabajos y el diálogo previo que se haya mantenido con los investigadores, el momento de inicio del relevamiento en función de la disponibilidad de las personas para responder consultas o saldar dudas que surjan durante este proceso. Por otro lado, como hemos observado en las experiencias de muchas de las Organizaciones presentadas en el marco contextual, un criterio de inicio a considerar puede ser evaluar el grado de riesgo de pérdida de los materiales a relevar. Este análisis podrá sostenerse mediante la observación tanto de las líneas como de los equipos de trabajo. Al arribar a estas definiciones, recién se podrá generar un sistema de entrevistas y encuestas.

Acción 5

Objetivo: en esta primera etapa de relevamiento el objetivo es identificar y organizar un "plano general" de las características de los materiales existentes; especificar su formato de origen (papel, audio, fílmico, digital); su grado de relevancia para los equipos de trabajo o institutos, y su análisis de riesgo.

Recursos:

1. Grilla o tabla que considere tanto la materialidad de los datos relevados, como sus datos de filiación institucional, personal a cargo de su generación, referencias y valoración de su grado de relevancia. Como referente: formulario DAF adaptado a las particularidades de los casos locales.
2. "Informantes": miembros de equipos; Personal de apoyo abocado a la tarea de diseño de las herramientas de relevamiento, y al proceso de entrevistas.

› *Conclusiones*

Hay una demanda cada vez mayor de promoción de proyectos que recuperen y hagan pública la información primaria que se ha utilizado en las investigaciones, que en forma de fuentes documentales o conjuntos de datos elaborados se hallan en manos de los grupos de investigación o investigadores individuales. Esto involucra tareas de descripción y tratamiento de los datos con un sentido diferente a los impuestos por la propia investigación, cuestión que hace que los grupos, por lo general, no estén dispuestos a hacerlo sin el apoyo económico y técnico de sus instituciones. Por lo tanto, es la curaduría digital la que se presenta como una nueva especialidad capaz de intervenir en el armado de esta e-infraestructura.

Estos proyectos implican poner bajo consideración los diversos intereses de la partes: las agencias de investigación y su preocupación por la llamada ciencia abierta, los investigadores y el celo respecto a su trabajo, los herederos de fuentes documentales interesantes, las bibliotecas y su interés en ampliar servicios para el sector investigación. Solo con la armonización de todas estas partes se podrán obtener resultados satisfactorios.

Si bien los saberes de la Bibliotecología y la Archivística aportan un conjunto de técnicas imprescindibles, es cierto que también surgen nuevos problemas derivados de que el producto de información que se pretende lograr es diferente: mucho más enriquecido que la biblioteca tradicional y mucho más integrado que el archivo tradicional en un ecosistema informativo multidisciplinar.

Finalmente, se deben establecer prioridades frente a la abundancia de materiales y se deben manejar con previsibilidad aspectos diversos como el riesgo de pérdida, la obsolescencia, los tiempos de compromiso de los investigadores hacia ese conjunto de datos o fuentes. Identificar las líneas de investigación y sus investigadores, definir la política del futuro sistema, formar un grupo de trabajo y construir un instrumento de relevamiento de los materiales disponibles, son los primeros pasos a dar. Solo una buena planificación puede garantizar buenos resultados.

› *Bibliografía*

CONICET (2012). *Resultados Encuesta PLIICS.* Recuperado de http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2012/10/DEFINITIVO-REVISADO-Y-CONTROLADO-Resultados-Encuesta-PLIICS-Procesamiento-de-los-730-casos.pdf. el 10/10/2014

González, C., Pené, M. & Unzurrunzaga, C. (2013). Proyectos conjuntos entre grupos de investigación y bibliotecas para la preservación digital y la difusión. El caso de un archivo de fuentes primarias de autores destacados. *Actas de la III Conferencia Internacional sobre Bibliotecas y Repositorios Digitales* (*BIREDIAL'13*) *y del VIII Simposio Internacional de Biblioteca Digitales* (*SIBD'13*). 15 a 17 de Octubre de 2013, San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Laboratorio Nacional de Nanotecnología

(LANOTEC) del Centro Nacional de Alta Tecnología (CeNAT). Recuperado de http://biredial2013.ucr.ac.cr/index.php/Biredial2013/ai/paper/viewFile/15/46 el 10/10/2014

Harvey, R. (2007). Appraisal and Selection. En Ross, S. & Day, M. (Eds.), *Curation Reference Manual.* Recuperado de http://www.dcc.ac.uk/resource/curation-manual/chapters/appraisal-and-selection el 10/10/2014

Jones, S., Ross, S., & Ruusalepp, R. (2009). *Data Audit Framework Methodology, draft for discussion.* Glasgow: HATII, University of Glasgow. Recuperado de http://www.data-audit.eu/DAF_Methodology.pdf el 10/10/2014

Lee, C. A. & Tibbo, H. R. (2007). Digital Curation and Trusted Repositories: Steps Toward Success. *Journal of Digital Information*, 8(2). Recuperado de https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/229/183 el 10/10/2014

Ley 26899 (2013). Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos, 32781 BO. Recuperado de http://repositorios.mincyt.gob.ar/recursos.php el 10/10/2014

Mayer, L. (2009). *Safeguarding Collections at the Dawn of the 21st Century: Describing Roles & Measuring Contemporary Preservation Activities in ARL Libraries.* Washington, DC: Association of Research Libraries. Recuperado de http://www.libqual.org/documents/admin/safeguarding-collections.pdf el 10/10/2014

National Science Foundation and the Library of Congress (2003). *It's about Time: Research Challenges in Digital Archiving and Long-term Preservation.* Recuperado de http://www.digitalpreservation.gov/documents/about_time2003.pdf el 10/10/2014

Niu, J. (2014). Appraisal and Selection for Digital Curation. *International Journal of Digital Curation.* 9(2), 65-82. Recuperado de http://www.ijdc.net/index.php/ijdc/article/view/9.2.65/370 el 10/10/2014

Walters, T. & Skinner, K. (2011). *New Roles for New Times: Digital Curation for Preservation*. Washington, DC: Association of Research Libraries. Recuperado de http://www.arl.org/storage/documents/publications/nrnt_digital_curation17mar11.pdf el 10/10/2014

Transformación de datos y jerarquización de saberes. Notas acerca del proyecto ReMetCa

BARRIOS MANNARA, Mariana / Universidad de Buenos Aires – mbmannara@gmail.com

» *Palabras clave: XML-TEI, base de datos, código, lírica medieval, Cancionero de Baena.*

› *Resumen*

ReMetCa, *Repertorio Métrico Digital de la Poesía Medieval Castellana* (2012-), es el primer repertorio métrico online, de libre acceso y *born digital* que abarca testimonios poéticos existentes en la Península Ibérica, desde sus primeras manifestaciones a finales del siglo XII hasta los siglos XV y XVI. El proyecto se propone crear una herramienta digital de tipo práctico que permita realizar trabajos comparativos, a partir de la integración de los conocimientos métricos tradicionales con los estándares tecnológicos que se aplican hoy al campo de las Humanidades Digitales. El propósito de este trabajo es analizar el rol del agente que interviene en el etiquetado o codificación de textos desde una aproximación filológico-digital. En particular, describiremos el trabajo que actualmente se realiza en el marco del grupo PoeMetCa (2015-) sobre el *Cancionero de Baena* para así poder indagar en las operaciones intelectuales llevadas a cabo simultáneamente por el humanista digital, quien relaciona en su tarea los parámetros de edición crítica, las clasificaciones métrico-estróficas y la sintaxis del lenguaje XML-TEI. Especialmente, consideraremos las implicancias y efectos de la interacción de competencias y conocimientos en esta labor integral: el diálogo y la transformación mutua entre saber y lenguaje informático, la jerarquización de contenidos en función del diseño de etiquetas, la incidencia en el trazado de nuevas vinculaciones entre textos y de posibles modos de lectura del usuario.

› *Una experiencia de participación*

El propósito de este breve trabajo es comentar mi experiencia de participación como colaboradora del proyecto ReMetCa, *Repertorio Métrico Digital de la Poesía Medieval Castellana* (2012-), en el marco del seminario de grado "Las formas métricas y estróficas de las piezas gallego-castellanas del *Cancionero de Baena*: una aproximación filológica y digital", dictado por la Dra. Gimena del Rio Riande en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

durante el primer cuatrimestre de 2014. A partir de los contenidos que pude asimilar y poner en práctica, mi interés también será analizar de qué manera se integran saberes y competencias diversas, al momento de intervenir en la codificación informática de los testimonios poéticos medievales castellanos, para la elaboración de un repertorio métrico digital. Me interesa, por empezar, rescatar muy sintéticamente los contenidos vistos en el transcurso del seminario, ya que ha sido una instancia de formación indispensable para concretar mi participación: primero, partimos de una introducción a los textos, contextos, géneros y formas métricas y estróficas desde fines de siglo XII al XIV en la Península Ibérica; segundo, la descripción codicológica, paleográfica y *mise en page* del *Cancionero de Baena*; tercero, el estudio de los autores, géneros y metros presentes en la colectánea; cuarto y último, la edición digital de los textos.

ReMetCa es el primer repertorio métrico digital online y de libre acceso para la poesía medieval castellana. Es un repertorio métrico *born digital* que abarca el estudio métrico y la edición de los testimonios poéticos existentes en español desde sus primeras manifestaciones a finales del siglo XII hasta los siglos XV y XVI. El proyecto está basado en la integración de los conocimientos métricos tradicionales de la poesía medieval castellana (esquemas rítmicos y rimáticos, etc.) con los estándares tecnológicos que se aplican hoy al campo de las Humanidades Digitales: los sistemas de etiquetado XML-TEI embebidos en una base de datos de tipo relacional que permiten realizar búsquedas simultáneas online mediante una sencilla interfaz de consulta. En líneas generales, TEI es un esquema de codificación nacido como aplicación de SGML (*Standard Generalized Markup Language*), que adapta sus etiquetas al XML. Su objetivo es producir un estándar para la comunidad científica de humanistas para la codificación y el intercambio de textos, independiente de *hardware* y *software* alguno.

En efecto, contribuir a la creación de una entrada que integrará la lista de resultados de la base de datos de *ReMetCa*, requiere de una doble formación, que integre saberes filológicos e informáticos. Tomemos como ejemplo el caso de una entrada, disponible ya en el catálogo de *ReMetCa*, cuyo íncipit es "Generosa muy fermosa", cantiga de loor de Alfonso Álvarez de Villasandino transmitida en el *Cancionero de Baena* (*Anexo* 1). En su composición, una vez arrojados al usuario los resultados de búsqueda, nos encontramos con tres secciones: a) análisis métrico-rimático de la pieza, b) transcripción de la pieza y c) código TEI. Cada una de ellas se vincula a tres operaciones sobre el texto fuente desde la base de datos, que en su momento, para el caso de esta entrada, estuvieron a mi cargo. En primer lugar, en esta visualización detallada de un único poema, nos encontramos con los datos paratextuales: autor (Villasandino), título (no posee), íncipit (utilizado aquí como criterio de búsqueda) (*Anexo* 2), fórmula rimática, fórmula métrica, cantidad de versos y de estrofas, el tipo de poema y las notas críticas (*Anexo* 3). En el diseño de la base de datos relacional, para que exista la posibilidad de realizar búsquedas complejas, se estructuraron campos buscables para las categorías de análisis de las formas métricas y estróficas. Para ello, existen campos específicos en la interfaz de consulta (*Anexo* 4), además de autor o íncipit, tales como asonancia, unisonancia, isometrismo e isoestrofismo, que son categorías de clasificación que se derivan del análisis de la poesía medieval.

Luego, en la sección dedicada a la transcripción del poema (*Anexo* 5), encontramos una

muestra del texto presentada en base a los criterios de edición de documentos hispánicos de la Red CHARTA (2010-) que el proyecto sigue. Se pretende, a través de ellos, acercar la fuente documental al lector actual; por lo que se opta por respetar la información gráfica, pero sí descartar la paleográfica. El punto de partida para esta operación de transcripción sobre el texto fuente del caso que presentamos es la edición que se encuentra en el *corpus* de Brian Dutton del *Castilian Cancionero* de la Universidad de Liverpool (2006-), (*Anexo* 6). Así, en la imagen del *Anexo* 7, podemos cotejar una versión y otra del mismo poema. En la presentación crítica final, por ejemplo, se quitaron todas las S altas. Además se corrigieron problemas de escansión derivados del sistema de transcripción diplomática de *Cancionero Virtual*, como en el caso del verso sexto de la primera estrofa, modificación que figura aclarada en las notas a la edición en *ReMetCa*.

Finalmente, dentro de la información accesible al usuario, se incluye el desglose del código del etiquetado en TEI (*Anexo* 8).

Dicho, entonces, de manera muy sencilla, el agente que interviene en la creación de una entrada de la base de datos relacional combina una serie de saberes diversos. Estos provienen tanto de la disciplina de la filología, pertinentes para la edición crítica y el análisis métrico-estrófico, como saberes de la informática para manejar otros recursos en línea como *Cancionero Virtual* o para etiquetar en lenguaje TEI. La codificación es el esfuerzo más exigente, quizás, para una estudiante de Letras.

Como vemos en la imagen del *Anexo* 9, el texto medieval objeto de la edición en XML se encuentra dentro de la etiqueta *body*. En el encabezado de esta etiqueta, que engloba al resto, se encuentran los datos que caracterizan a la pieza en su totalidad. Luego, en XML, line *group*, se especifican los datos de cada verso, estrofa por estrofa. Las etiquetas de TEI establecidas en la ficha son: *type*, *subtype*, *unisonancia*, *isometrismo*, *isoestrofismo*, *asonancia*, *met* y *rhyme*. Cabe destacar que, a excepción de *type* y *subtype*, el resto de las etiquetas fueron customizadas para aplicarse a la poesía medieval castellana. El diseño de etiquetas incide en el trazado de nuevas vinculaciones entre textos y, por ende, en posibles recorridos de lectura de las piezas de la colectánea, pues la visualización de comparaciones rompe su seguimiento lineal.

Particularmente, cuando se realiza el etiquetado de textos medievales en TEI, se produce la instancia en la que se integran y dialogan de manera más estrecha los distintos saberes que hemos considerado pertinentes para la elaboración de la ficha en esta base de datos. Así, en la imagen del *Anexo* 10, vemos que no se trata de la mera transcripción del texto. Sino que, por ejemplo, los datos *a b a b b c c b* asociados a la etiqueta *rhyme*, además se encuentran aplicados en el cuerpo del texto. Es decir, se expresa la relación entre las categorías de análisis y, además, se codifica cómo se manifiestan al escandir la rima en la muestra textual, línea por línea. Aquí, marcadamente, dialogan la gramática del lenguaje XML -con su estructura jerárquica y sus reglas sintácticas-, las clasificaciones métricas y el contenido del poema, editado según criterios CHARTA. Todas las operaciones realizadas por el agente que crea esta entrada, se condensan en la ficha donde se detalla el tipo de relaciones que establecen los datos entre sí. Sin duda, la elaboración de las entradas no solo incide, en la recepción que un usuario de la base de datos tendrá del texto medieval, al posibilitar las búsquedas. También se crean nuevos textos, en la medida en que

aquellos que contiene la base de datos poseen una estructura nueva de fondo, es decir, subyacente. Las operaciones que transforman el texto original también lo hacen con sus modos de lectura, como en el caso de la agrupación por semejanzas métricas y estróficas que posibilita *ReMetCa*. Pero a su vez, incide mucho antes, en la manera de apreciar los textos por parte del humanista digital, cuyo rol fundamental sería el de realizar las operaciones intelectuales que permitan correlacionar parámetros. Así, nuestros conocimientos de los textos y sobre los textos se reorganizan en función de coincidir, por ejemplo, con las reglas estrictas de un metalenguaje informático. Por ello, se jerarquizan, pues no es habitual pensar los saberes estróficos, métricos y rimáticos o analizar los textos planteando, a la vez, un ordenamiento estricto que los vincule y genere secuencias entre las cuales las relaciones jerárquicas sean indispensables para la validez del conjunto. Se desencadena un proceso similar a la traducción cuando da la transposición o adecuación de dos lenguajes: el analógico y el digital. El código informático condiciona el sentido del lenguaje metaliterario y viceversa; por ejemplo, al momento en que etiquetas como *body*, *type* o *subtype* entablan relaciones de hiperonimia con la muestra completa del texto o *poema* o *cantiga*, sus respectivos hipónimos. La amplitud de estas etiquetas genera, entonces, posibilidad de combinaciones infinitas. De esta manera, el humanista digital no solo pone en interacción el texto fuente con el discurso metaliterario, sino que, a la vez, vehiculiza la relación entre ambos discursos con su adecuación al lenguaje informático.

› *Anexo 1*

Ficha

a) Incipit: “Generosa muy fermosa”. Fórmula rimática: ababbccb. Fórmula métrica: 88883888

Consonante/ singular/ heterométrico/isoestrófico. Versos: 56. Estrofas: 7. Nota: En la primera estrofa, el verso sexto está mal escandido en PN1.

b) Transcripción: “Generosa muy fermosa, / sin mansilla virgen santa,/ virtuosa, poderosa/ de quien Lucifer se espanta;/ tanta/ fue la tu grand omildat/ que toda la Trenidat/ en ti se encierra, se canta.// Placentero fue el primero/ gozo, señora, que oviste,/ cuando el vero mensajero/ te salvó, tu respondiste/troxiste/ en tu seno virginal/al Padre Celestial/ al cual sin dolor pariste.// Quién sabría ni diría/ cuánta fue tu omildanza,/ oh, María, puerta y vía,/ de salud e de folganza;/fianza/ tengo en ti, muy dulce flor,/ que por ser tu servidor/ habré de Dios perdonanza”.

c) TEI: <body>

```
<lg type="poema" subtype= "cantiga" unisonancia= "singular"
   isometrismo="heterométrico" isoestrofismo="isoestrófico"
   asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="ababbccb">
```

```
</lg>

<lg type="estrofa" subtype="octava de arte menor"asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="ababbccb">
<l n="1">Generosa muy ferm<rhyme label="a">osa</rhyme>,</l>
<l n="2">sin mansilla virgen s<rhyme label="b">anta</rhyme>,</l>
<l n="3">virtuosa, poder<rhyme label="a">osa</rhyme></l>
<l n="4">de quien Lucifer se esp<rhyme label="b">anta</rhyme>;</l>
<l n="5">t<rhyme label="b">anta</rhyme></l>
<l n="6">fue la tu grand omild<rhyme label="c">at</rhyme></l>
<l n="7">que toda la Trenid<rhyme label="c">at</rhyme></l>
<l n="8">en tí se encierra, se c<rhyme label="b">anta</rhyme>.</l>

</lg>

<lg type="estrofa" subtype="octava de arte menor"asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="ababbccb">
<l n="1">Placentero fue el prim<rhyme label="a">ero</rhyme></l>
<l n="2">gozo, señora, que ov<rhyme label="b">iste</rhyme>,</l>
<l n="3">cuando el vero mensaj<rhyme label="a">ero</rhyme></l>
<l n="4">te salvó, tu respond<rhyme label="b">iste</rhyme>;</l>
<l n="5">troxiste<rhyme label="b">iste</rhyme></l>
<l n="6">en tu seno virgin<rhyme label="c">al</rhyme></l>
<l n="7">al Padre Celesti<rhyme label="c">al</rhyme>,</l>
<l n="8">al cual sin dolor par<rhyme label="b">iste</rhyme>.</l>

</lg>
<lg type="estrofa" subtype="octava de arte menor"asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="ababbccb">
<l n="1">Quién sabría ni dir<rhyme label="a">ía</rhyme></l>
<l n="2">cuánta fue tu omild<rhyme label="b">anza</rhyme>,</l>
<l n="3">oh, María, puerta y v<rhyme label="a">ía</rhyme>,</l>
<l n="4">de salud e de folg<rhyme label="b">anza</rhyme>;</l>
<l n="5">fi<rhyme label="b">anza</rhyme></l>
<l n="6">tengo en tí, muy dulce fl<rhyme label="c">or</rhyme>,</l>
<l n="7">que por ser tu servid<rhyme label="c">or</rhyme></l>
<l n="8">habré de Dios perdon<rhyme label="b">anza</rhyme>.</l>
```

```
            </lg>

        </body>
```

› *Bibliografía*

An Electronic Corpus of 15th Century Castilian Cancionero Manuscripts (2006-). Recuperado de http://cancionerovirtual.liv.ac.uk el 02/03/2015

PoeMetCa. *Poesía y Métrica Castellana* (2015-). *Recursos*. Recuperado de http://poemetca.linhd.es/ el 02/03/2015

Red CHARTA. *Criterios de edición* (2010-). Recuperado de http://www.charta.es/criterios-de-edicion-/ el 02/03/2015

ReMetCa. *Repertorio Métrico Digital de la Poesía Medieval Castellana* (2012-). Recuperado de http://www.remetca.uned.es/ el 02/03/2015

› *Anexo 2*

› *Anexo 3*

› *Anexo 4*

› *Anexo 5*

Generosa muy fermosa,
sin mansilla virgen santa,
virtuosa, poderosa
de quien Lucifer se espanta;
tanta
fue la tu grand omildat
que toda la Trenidat
en tí se encierra, se canta.

Placentero fue el primero
gozo, señora, que oviste,
cuando el vero mensajero
te salvó, tu respondiste;
troxisteiste
en tu seno virginal
al Padre Celestial,
al cual sin dolor pariste.

› *Anexo 6*

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Anexo 7*

¶GEneroſa muy fermoſa
ſyn manſilla virgen ſanta
Virtuoſa Poderoſa
de quien luçifer ſe eſpanta
5 tanta.
fue la tu grand omildat que toda la Trenidat
en ty ſe ençierra ſe canta

Plazentero fue el primero
gozo ſeñora que oviſte
10 quando el vero menſajero
te ſaluo tu Reſpondiſte
troxiſte
en tu Seno vyrginal
al padre çeleſtial
15 al qual ſyn dolor pariſte

¶GEnerosa muy fermosa
syn mansilla virgen santa
Virtuosa Poderosa
de quien luçifer se espanta
tanta.
fue la tu grand omildat que toda la Trenidat
en ty se ençierra se canta

Plazentero fue el primero
gozo señora que ovíste
quando el vero mensajero
te saluo tu Respondíste
troxíste
en tu Seno vyrginal
al padre çelestial
al qual syn dolor paríste

› *Anexo 8*

```
<body>

    <lg type="poema" subtype= "cantiga" unisonancia= "singular"
        isometrismo="heterométrico" isoestrofismo="isoestrófico"
        asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="abaabccb">
  </lg>

        <lg type="estrofa" subtype="octava de arte menor"asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="abaabccb">
            <l n="1">Generosa muy ferm<rhyme label="a">osa</rhyme>,</l>
            <l n="2">sin mansilla virgen s<rhyme label="b">anta</rhyme>,</l>
            <l n="3">virtuosa, poder<rhyme label="a">osa</rhyme></l>
            <l n="4">de quien Lucifer se esp<rhyme label="b">anta</rhyme>;</l>
            <l n="5">t<rhyme label="b">anta</rhyme></l>
            <l n="6">fue la tu grand omild<rhyme label="c">at</rhyme></l>
            <l n="7">que toda la Trenid<rhyme label="c">at</rhyme></l>
            <l n="8">en ti se enclerra, se c<rhyme label="b">anta</rhyme>.</l>

        </lg>

        <lg type="estrofa" subtype="octava de arte menor"asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="abaabccb">
            <l n="1">Placentero fue el prim<rhyme label="a">ero</rhyme></l>
            <l n="2">gozo, señora, que ov<rhyme label="b">iste</rhyme>,</l>
            <l n="3">cuando el vero mensaj<rhyme label="a">ero</rhyme></l>
            <l n="4">te saluó, tu respond<rhyme label="b">iste</rhyme>;</l>
            <l n="5">troxiste<rhyme label="b">iste</rhyme></l>
            <l n="6">en tu seno virgin<rhyme label="c">al</rhyme></l>
            <l n="7">al Padre Celesti<rhyme label="c">al</rhyme>,</l>
            <l n="8">al cual sin dolor par<rhyme label="b">iste</rhyme>.</l>
```

› *Anexo 9*

› *Anexo 10*

Etiqueta "rhyme"
Inicio
Sobre el proyecto
Documentación
Acceso al buscador
Enlaces de interés
Novedades
<body>
<lg type="poema" subtype="cantiga" unisonancia="singular"
isometrismo="heterométrico" isoestrofismo="isoestrófico"
asonancia="consonante" met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="ababbccb">
</lg>
<lg type="estrofa" subtype="octava de arte menor" asonancia="consonante"
met="8,8,8,8,3,8,8,8" rhyme="ababbccb">
<l n="1">Generosa muy ferm<rhyme label="a">osa</rhyme>,</l>
<l n="2">sin mansilla virgen s<rhyme label="b">anta</rhyme>,</l>
<l n="3">virtuosa, poder<rhyme label="a">osa</rhyme></l>
<l n="4">de quien Lucifer se esp<rhyme label="b">anta</rhyme>;</l>
<l n="5">t<rhyme label="b">anta</rhyme></l>
<l n="6">fue la tu grand omild<rhyme label="c">at</rhyme></l>
<l n="7">que toda la Trenid<rhyme label="c">at</rhyme></l>
<l n="8">en ti se encierra, se c<rhyme label="b">anta</rhyme></l>

Cóncavo y convexo: Documentación y Humanidades Digitales, punto de inflexión

BOSCH, Mela / Directora del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT). CONICET – mbosch@caicyt.gov.ar

» *Palabras clave: humano, social, software, documentación, infraestructuras de información.*

› *Cóncavo y convexo*

En este trabajo, que es una suerte de diálogo de compañeros de camino, van a aparecer viejos convidados, parte de mi historia personal y por supuesto la perspectiva de la institución de cuya gestión me ocupo, el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT), que forma parte de la colmena del CONICET.

Justamente los conceptos de *cóncavo* y c*onvexo* en este contexto los he tomado de la Dra. Dora Barrancos, Directora del Área de Ciencias Sociales y Humanas de CONICET, quien los mencionó en el curso de una clarificadora intervención durante una reunión de especialistas. En ese entonces, Barrancos se refirió a la reflexión como un espacio convexo en relación con la concavidad de los repositorios documentales. En lo personal me resultó inspirador para visualizar este ámbito que nos ocupa.

Esto en cuanto a referencia en el espacio. En cuanto al tiempo, me debo retrotraer más: en noviembre de 1971 se reunieron para debatir en un programa de televisión holandés dos de los más grandes intelectuales del siglo pasado, hablando en inglés uno y el otro en francés, Chomsky y Foucault (en riguroso orden alfabético), abordaron el tema de la *naturaleza humana*:

Imagen 1. Captura de pantalla del programa On Human Nature. Fuente: YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=n_AScyqFUCc.

Para Chomsky, este es el conjunto de esquematismos innatos, de principios organizadores apoyado basado en un determinismo biológico, altamente discutido. Foucault, en cambio, se preocupa no por el *qué es* la naturaleza humana sino en *qué* es ese *concepto*, cómo hemos llegado a él, lo considera un indicador epistemológico más que un concepto científico.

Durante el intercambio Chomsky presenta como inherentes a la naturaleza humana las propiedades de las estructuras cognitivas que permiten a un niño adquirir estos complicados sistemas y crear nuevos pensamientos a partir de ellos. El concepto de creatividad queda entonces en el centro de la discusión entre ambos.

Foucault nuevamente se mueve del *qué* al *cómo*, hace notar que la historia del conocimiento ha debido enfrentar dos exigencias: la primera es la *atribución,* no solo la necesidad de datar y situar, sino también la de imputar a alguien lo realizado. Lo *no atribuido* se difumina en los conceptos de tradición o mentalidad: la creatividad queda anclada con la originalidad. La otra exigencia es la de *verdad*, con la paradoja de que lo que se considera verdad para serlo no puede depender de la voluntad de un individuo que la crea de manera original, aparece como un efecto complejo, múltiple, una grilla de acumulación de saberes y con esta acumulación llegamos al concepto de *archivo.*

Podría seguir hablando por mucho tiempo sobre el debate de estos colosos en aquellos años 70. Yo lo escuché grabado en una cinta mucho después, en 1978. Eran las épocas en que los exiliados internos en Buenos Aires respirábamos gracias a las cintas grabadas venidas de diferentes partes del mundo, que traían aire a los nichos de resistencia y resiliencia de Argentina. Mientras, Buenos Aires vivía la embriaguez del mundial de fútbol, al salir de la Alianza Francesa, donde había sido reproducido el debate, caminé hasta el hall de este Centro Cultural San Martín. Me refugié allí,

sintiendo que, a pesar de la dolorosa euforia que vivíamos en nuestro país, estábamos como humanidad asomándonos a una época impredecible y asombrosa; me sentí feliz por primera vez en mucho tiempo. A la vez descubrí que el debate entre ambos estaba instalado en mí, en la esquizoide cotidianidad de esa época de exiliada pero dentro de mi país.

¿Por qué traigo esta anécdota aquí? En Chomsky y Foucault, como en Piaget y Vygotsky quizás, parece estar esta tensión entre factores internos *humanos innatos* y *externos sociales*, donde la acumulación aparece como forma de hacer evidente lo social. Existe una tensión entre el *hardware* de la razón humana y el *software* de nuestras metodologías que, tal como insiste Foucault, necesitan de la acumulación de conocimiento. Un punto de inflexión, más allá del *cliché*, entre una concavidad y una convexidad.

Me permito seguir con mi itinerario personal: diez años después de aquel 1978 tuve el privilegio de participar como lingüista en la primera experiencia argentina de desarrollo de una base textual documental en disco láser. En 1988 aún no había difusión masiva de internet, la editorial *El Derecho* decidió digitalizar su impresionante acervo de fallos, así como textos fundamentales del cuerpo legal argentino, compilando entonces por primera vez legislación, jurisprudencia y doctrina. Todo ello en una impresionante masa de 350 megabytes. Cantidad que deja libre 3 cuartas partes de mi *pen drive* de ahora, sin embargo, era por entonces una empresa no realizada en el país, y solo conocida en pocos lugares del mundo. El proyecto en el aspecto informático fue llevado adelante gracias a un pionero a quien recuerdo hoy con agradecimiento: Joza Vrljicak:

Imagen 2. El Derecho en disco láser. Fuente: fotografía propia.

Durante este desarrollo pude experimentar en el hacer diario la dinámica entre concavidad

y convexidad: primero fue imprescindible la captura de la masa documental analógica a digital y armar nuestro reservorio: debimos digitalizar con personas dactilografiando día y noche los 21 volúmenes impresos, más los códigos civil, comercial y procesal, y otros documentos. No había posibilidad de corrección manual ni ojos humanos que lo pudieran hacer en breve término considerando la cantidad de texto. Empezamos a reflexionar sobre los errores típicos de humanos tipeando, armando listados de estadísticas de ocurrencias y, con esto, generamos diccionarios de corrección. Con este archivo generamos otros donde esas palabras formaban parte del contexto semántico para uno de los primeros lenguajes de interrogación de bases documentales en lenguaje natural en español, tratamiento con pocos precedentes en lenguas latinas, excepto la experiencia del *Index Thomisticus* del Padre Busa que era nuestro mentor:

Imagen 3. Padre Roberto Busa. Fuente: fotografía propia.

Durante esa experiencia, que ahora tiene 25 años, y al vivir en el día a día la dinámica entre la acumulación de texto digital que por primera vez yo veía en una cantidad no manejable por manos humanas y que podía ser interrogado en el lenguaje natural de los textos, llegué al convencimiento de que era posible la emergencia de esa creatividad, de lo impensado que inquietaba a Foucault, a la vez que esperaba en una nueva capacidad de extraer esquematismos formales de esa masa de datos que nos permitieran generar nuevo conocimiento como esperaba Chomsky.

Para retomar el hilo de esta historia, y volviendo al histórico debate, quien era el moderador del mismo, Fons Elders, dijo algo importantísimo en aquel momento:

> Perhaps the best way to compare both philosophers would be to see them as tunnellers through a mountain working at opposite sides of the same mountain with different tools, without even knowing if they are working in each other's directions (Rajchman, 2006: 1).

Aquí tenemos a estos *mineros* del conocimiento: por una vía, Chomsky nos dio las bases para realizar la mayor abstracción sobre la lengua humana. Por otra vía, Foucault avanzó recopilando documentación con su Grupo de Información en las Prisiones y de allí nos regaló el broche terrible del siglo XX, *Vigilar y Castigar*:

Imagen 3. Mineros del conocimiento. Fuente: fotografía propia.

A esta empresa me permito sumar otros *mineros*: desde la concavidad de la acumulación de conocimientos avanza Otlet**,** *el hombre que quería clasificar el mundo* (Levie, 2006), en cuya hermosa propuesta universal de diseminación de conocimiento, su túnel, siguió mucho después que su *Mundaneum* fue condenado al olvido por los nazis, pero sin pausa nos llevó hasta los lenguajes controlados que conducen a las ontologías de la web semántica.

Avanza también Suzzane Briet que con su impresionante labor de más de treinta años dio centralidad al concepto de *documento* unido al de *evidencia*. Esta feminista militante, participante de los movimientos de educación popular y convencida de la importancia de la democratización de la información, mantuvo una pasión por unir el documento a los hechos. Se hizo famosa su *metáfora del antílope* (Briet, 1951), que se presentó luego como un exceso de pragmatismo, comprensible quizás porque le tocó a ella realizar para la naciente UNESCO los inventarios sobre los recursos bibliográficos destruidos por la guerra.

Ahora nos planteamos adónde nos llevan estos túneles: ¿está primero el espacio convexo de la reflexión humana acerca de nuestra capacidad creativa? ¿nos permite este dar un salto cualitativo la concavidad de nuestros reservorios de memoria, ahora digitales? ¿cuál es la relación de estas dos topologías?

El espacio cóncavo de la documentación ha obrado de manera autorreferencial, tal como

hace notar la crítica de Ronald Day (2014) al enfoque positivista y pragmático de las escuelas bibliotecológicas herederas de Otlet. En su obra *Indexing it all*, Day critica el instrumentalismo de Otlet y el de Briet y, utilizando el concepto de Foucault, propone una *episteme de la documentación*. Examina el paso de las estructuras de índices que, de ser estructuras explícitas de organización, mediadoras entre los usuarios y los documentos, se transformaron en infraestructuras implícitas en los dispositivos que todos usamos en nuestros actos cotidianos de uso de información e incluso para la comunicación social. Estos lenguajes controlados y sus mecanismos de etiquetado se generalizaron en esta década del siglo XXI como instrumentos lógicos no solo para la indización y para la recuperación de información sino para la creación de *sujetos sujetados* en las redes sociales (Day, 2005).

Otra aproximación con una visión menos disruptiva, en un intento de integración, es la que ofrece Chris Alen Sula (2012) del Pratt Institute de New York. Sula intenta un modelo que dé cuenta de la vinculación entre Humanidades Digitales y Bibliotecas. Retoma en parte la distinción de Suzanne Druet dejando para los documentalistas el mundo de los documentos secundarios y para los humanistas digitales los primarios:

Imagen 4. Fuente: Sula (2012).

› *Sobre las diversas competencias de las Humanidades Digitales*

Las Humanidades Digitales se han preguntado mucho sobre su *naturaleza* y así también lo

ha hecho la Información Documental, que ni siquiera logra un nombre (Ciencias de la Información, Ciencias Documentales, etc.) y tampoco logra etiquetar su protagonista: el especialista en información, o el hermoso, llano y denostado bibliotecario.

Creo que en esta inflexión estamos en un momento donde podemos ver qué tenemos para dar de parte de cada una de nuestras comunidades. En ese sentido, Sula (2012) hace un estudio sobre las competencias relacionadas con las Humanidades Digitales, toma como fuente las *core competencies* desarrolladas por ALA (2009), que, a partir de lo expuesto por Sula, me he permitido traducir y sintetizar:

1. Ciclo de vida de las colecciones de información en los diferentes estadios de selección, compra, uso y disposición.
2. Mantenimiento, preservación y conservación de colecciones.
3. Desarrollo de herramientas para la organización del conocimiento registrado en recursos de información.
4. Desarrollo de sistemas de catalogación, metadata, indización.
5. Técnicas de identificación y análisis de tecnologías emergentes e innovaciones para reconocer e implementar mejoras tecnológicas necesarias en Humanidades Digitales.
6. Competencias en técnicas y métodos estadísticos aplicados a la información documental.
7. Competencias para alcanzar audiencias específicas para presentar conceptos y servicios.
8. Competencias para evaluar y responder a diferentes necesidades de comunidades y preferencias de usuarios.

› *Las competencias de las Humanidades Digitales y las líneas de investigación del CAICYT*

Ahora veamos cómo es posible vincular estas competencias con la actual línea de trabajo que tenemos en CAICYT.

En los últimos años de uso intensivo de las tecnologías, nos encontramos en un escenario que considera a la información como *commodity*, como mercancía de uso comercial, como bien producido masivamente cuyo valor está en la relación oferta-demanda, sin diferenciación en función de quién o dónde se produce.

Salir de esta presión es un desafío para los que formamos parte de la comunidad de actores de la producción de información científica, que nos requiere convertirnos en desarrolladores de capacidades diversificadas que no sean transformables en *commodities*. Esta estrategia se basa en incidir en la cadena de valor con mayor calidad.

ISBN 978-987-3617-89-8

Como institución, esta meta nos lleva a mirar hacia el pasado y hacia adelante: el CAICYT tuvo su origen en 1958 como Biblioteca del CONICET, pasó a ser un centro de servicios documentales en 1976 y, recientemente, en 2012, fue promovido a unidad de investigación, además de centro de servicios.

Esto nos presenta un promisorio horizonte y, a la vez, nos impone enfatizar la consideración de la información como un producto social que se implementa en servicios a la comunidad altamente diferenciados**.**

Por ello estamos trabajando en cuatro ejes:

1. Apoyo a *competencias para la gestión de la Comunicación Científica y Tecnológica***:** Implica la puesta en disponibilidad de servicios operacionales como ayuda, por ejemplo, al manejo de citaciones, así como tutoriales y materiales de autoformación.
2. *Consolidación de las infraestructuras de información***:** Esto implica la disponibilidad uniforme y persistente de estructuras de descripción estables (metadatos) e instrumentos de denominación apropiados (listas de valores, vocabularios controlados, tesauros, ontologías) lo cual permitirá expresar las líneas de investigación y acción científica del CONICET en forma consistente, y favorecer el diálogo entre agendas científicas a nivel global.
3. Promoción de *entornos de exposición de la comunicación científica y tecnológica*: Se trata de proveer de medios técnicos acordes a los actuales modelos de mostración y circulación de publicaciones en la comunidad científica global. Se suministran los medios técnicos de asignación de metadatos para digitalizar recursos, así como para su persistencia en repositorios y en el desarrollo de flujos documentales no redundantes, significativos y reusables.
4. Apoyo a la *creación de instrumentos de autoconocimiento del sistema científico*: Propende el desarrollo de métricas útiles para la caracterización de la producción formalizada en ciencia y técnica. Esta línea de trabajo está orientada a proveer de instrumentos para la toma de decisiones como así también disponer de modelos que permitan condiciones de comparabilidad entre actores científicos en el curso del tiempo.

También estamos llevando a cabo, junto con otros investigadores CONICET, como la Dra. Gimena del Rio Riande (SECRIT-IIBICRIT), y junto con las Áreas Comunicación Institucional y de Tecnología Documental de CAICYT e investigadores de distintas universidades argentinas, el proyecto institucional *Metodologías en Herramientas Digitales para la Investigación* (MHeDi). El proyecto contempla una línea temática dirigida a trabajar en general con metodologías en herramientas para producción de datos y desarrollo de esquemas de metadatos para proyectos de investigación. En esta línea CAICYT está trabajando en el desarrollo de un marco de verificación de calidad de metadata e infraestructura para datos primarios científicos. La otra línea temática está orientada al estudio de metodologías para el uso de herramientas digitales en el ámbito de Ciencias Sociales y Humanidades. Comenzando con la localización de productos centrales para el desarrollo de las Humanidades Digitales en los países de habla hispana, se ha procedido a la traducción del

directorio de herramientas digitales del directorio DIRT (http://dirtdirectory.org/es) y a la traducción y exposición de la Taxonomía en Humanidades Digitales de DARIAH (TADIRAH), desde el Servidor Semántico del CAICYT (http://vocabularios.caicyt.gov.ar/portal/?v=TAD).

Para todo esto debemos individualizar a los actores de la información científica argentina: autores, investigadores, áreas de desarrollo científico y directorio de CONICET, editores científicos, bibliotecas especializadas en ciencia y tecnología, etc. Así, nuestro interés es el de dar continuidad, mejora e incremento en la relación con cada una de esas comunidades. El énfasis está puesto justamente en cada uno de los ejes que indicamos arriba, que requieren una explicación mayor.

› *Las Humanidades Digitales y el desarrollo de infraestructuras de información*

Nos vamos a detener ahora, por su fuerte vinculación con las Humanidades Digitales en nuestra política de desarrollo de infraestructuras de información.

Respecto de qué son las estructuras de información, cabe decir que es un concepto que hemos tomado de Bowker *et al.* (2010) quienes parten del concepto general de infraestructura como el conjunto de equipamientos necesarios para la actividad humana.

Pero estos equipamientos, las infraestructuras muestran rasgos específicos: tienen que estar embebidas dentro de otras estructuras sociales, tecnológicas, etc., por lo que resultan transparentes. Tienen asimismo un ámbito de aplicación espacial o temporal más allá de una práctica aislada.

Otros aspectos importantes de las infraestructuras es que deben ser aprendidas de manera inclusiva en una determinada comunidad de práctica, no funcionan de forma aislada. Además se articulan a través de estándares y normas. Esto hace que su cambio sea gradual y requiera negociación y procesos de ajuste y para funcionar se deben articular sobre bases de infraestructuras ya instaladas. Finalmente, algo que todos sabemos: se hacen visibles cuando fallan.

Es evidente que en esta caracterización entran: infraestructuras físicas, como edificios, caminos o puertos, a redes de transporte y comunicación como cables, etc. Así también como las grandes infraestructuras en la ciencia, como aceleradores de partículas, telescopios orbitales entre otros.

Apoyándose en otros, estos autores extienden el concepto llevándolo a entidades más abstractas como protocolos, estándares y memoria (Bowker *et al*., 2010: 97-117).

Por esta vía llegamos nuevamente a nuestras *concavidades*, proponiendo estas infraestructuras de información, también denominadas *ciberestructuras*, que tienen una presencia invisible como los cableados, pero que modelan y permiten construir, transportar y acumular conocimiento. Así tenemos las redes de computadoras, pero también el software para desarrollo de aplicaciones con alta normalización y protocolos que permiten el reuso entre plataformas.

ISBN 978-987-3617-89-8

Son estas ciberestructuras no transparentes desde los lenguajes de marcado hasta las geolocalizaciones y los datos enlazados las que nos permiten hoy estar en este escenario de las Humanidades digitales.

Y aquí estamos los horribles bibliotecarios con nuestra experiencia y nuestras instituciones que se transforman en sedes de infraestructura.

Se trata de una empresa de construcción colaborativa de conocimiento. Salimos de la pasividad de ofrecer nuestras competencias tan prolijamente presentadas por ALA a pensar formas de viabilizar y de apoyar estrategias de aprovechamiento colectivo y sustentable.

CAICYT ha iniciado el desarrollo de algunas de estas infraestructuras: el Portal de Publicaciones Periódicas, http://ppct.caicyt.gov.ar/, para facilitar la puesta en marcha de publicaciones científicas, que tiene embebidas las prácticas de referato en ella. Ofrecemos también en el Servidor Semántico, http://vocabularios.caicyt.gov.ar/portal/home.php, que nos permite brindar una plataforma que suministra de manera simple e intuitiva listas de descriptores de tesauros, taxonomías, glosarios y ontologías terminológicas. En el ya mencionado Servidor Semántico cada recurso tiene un referente científico para su localización, uso y reuso. Es una infraestructura porque permite servicios de consulta, desarrollo, descarga y/o explotación de servicios web semánticos para que cada actor pueda desplegar los modelos y dinámicas de utilización que considere necesarias para facilitar la producción, transmisión, tratamiento y gestión del conocimiento especializado.

Otras infraestructuras que ponemos a disposición son una plataforma para análisis de datos documentales, que es utilizada para el proyecto de autoconocimiento del sistema de bibliotecas CONICET (ReFeRI), así como estudios de usuarios y relevamientos documentales. También plataformas para formación y para trabajo colaborativo. Además, ofrecemos una plataforma para datos documentales que puede funcionar como repositorio de un amplio espectro de tipos documentales y soportes.

Creo que aquí podemos finalmente decir que CAICYT espera ser un referente estable y consistente, con claro reconocimiento, poniendo a disposición servicios con valor agregado, sustentados de una infraestructura de recursos de información y humanos altamente profesionales abiertos a la comunidad con responsabilidad social.

› *Bibliografía*

American Library Association (ALA) (2009). *ALA's core competencies of librarianship*. Recuperado de http://www.ala.org/educationcareers/careers/corecomp/corecompetences el 31/08/2015

Bowker, G., Baker, K., Mitterand, F. & Ribes, D. (2010). Toward Information Infraestructure Studies. Ways of Knowing in a Networked Environment. En Hunsinger, J., Klastrup L. & Allen, M. M. (Eds.), *International Handbook of Internet Research* (97-117). Heidelberg-London-New York: Springer.

Briet, S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation?* Paris: Éditions documentaires, industrielles et techniques.

Day, R. E. (2005). Poststructuralism and Information Studies. En Cronin, B. (Ed.), *Annual Review of Information Science and Technology*, 39, 575-609.

Day, R. E. (2014). *Indexing It All: The Subject in the Age of Documentation, Information, and Data (History and Foundations of Information Science)*. Cambridge-Massachusetts: Verlag-MIT Press.

Levie, F. (2006). *L'homme qui voulait classer le monde: Paul Otlet et la Mundaneum*. Bruxelles: Impressions Nouvelles.

Rajchman, J. (2006). *The Chomsky-Foucault Debate. On Human Nature*. New York: New Press.

Sula, C. A. (2012). *Digital Humanities and Libraries: A Conceptual Model*. New York: School of Information & Library Science, Pratt Institute. Recuperado de http://chrisalensula.org/digital-humanities-and-libraries-a-conceptual-model/ el 31/08/2015

Repositorio colaborativo de comunicaciones digitales: aproximación a un corpus para el español

CANTAMUTTO, Lucía/ Universidad Nacional del Sur-CONICET – luciacantamutto@gmail.com
VELA DELFA, Cristina/ Universidad de Valladolid – vela@fyl.uva.es

» *Palabras clave: comunicación digital, corpus lingüístico, Sociolingüística, español, repositorio.*

› *Resumen*

Dentro del conjunto de investigaciones sobre la comunicación digital, uno de los problemas con los que se enfrenta el investigador es el establecimiento de corpus de datos: no siempre resulta posible la recogida de muestras de lengua que conserven la representatividad necesaria para legitimar cualquier estudio (Torruella & Llisterri, 1999). Para solventar esta carencia resulta necesario establecer corpus estables de muestras de lengua de la comunicación digital. Las herramientas colaborativas que actualmente ofrece internet resultan muy útiles a este fin. Los corpus lingüísticos han encontrado en la web un espacio dinámico y accesible para investigadores de disciplinas diversas que requieren datos primarios no siempre a su alcance. No obstante, hasta donde llega nuestro conocimiento, no existe aún para el español un repositorio de corpus de comunicación digital que recopile muestras de chat, email, SMS, entre otros, para su estudio sociolingüístico. El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, llevaremos a cabo una reflexión sobre los problemas metodológicos de recogida y fijación de datos en los entornos comunicativos digitales, a partir de la reflexión sobre los antecedentes encontrados en inglés, francés y chino; por otro lado, presentaremos los preliminares de un proyecto de creación de un repositorio abierto y colaborativo de comunicaciones digitales (CoDiCE), que permitirá avanzar en los estudios de variación sociolingüística y pragmática intra/interlingüística.

› *Presentación*

A partir del creciente número de investigaciones que abordan la comunicación digital se ha avanzado en nutrir de reflexiones teóricas y de datos empíricos este campo de estudios. Sin embargo, esta enorme producción de literatura científica no siempre acarrea una perspectiva y un

modelo metodológico apropiados para dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio; en particular, para las investigaciones de corte sociolingüístico y sociopragmático. El objetivo de este trabajo es presentar una revisión de la literatura en torno al establecimiento de corpus de comunicaciones mediadas digitalmente y, además, plantear la necesidad de conformar un repositorio digital abierto y colaborativo de comunicaciones digitales para el español. De este modo, se intenta responder a dos preguntas fundamentales: ¿en qué situación metodológica se encuentran las investigaciones sobre la comunicación digital? y ¿es esperable establecer un corpus abierto y colaborativo de comunicaciones digitales en nuestra lengua?

Los corpus lingüísticos encontraron en la web un espacio dinámico y accesible para investigadores de disciplinas diversas que requieren datos primarios, no siempre a su alcance. Sin embargo, hasta donde llega nuestro conocimiento, no existe aún para el español un repositorio de corpus de comunicación digital que recopile muestras de chat, email, SMS, entre otros, apropiadas para su estudio sociopragmático. Por ello, abordamos la necesidad y viabilidad en la constitución de un corpus o repositorio abierto de comunicaciones digitales en español.

Para tal fin, dividimos nuestro trabajo en tres partes. En primer lugar, presentamos y definimos el campo de estudio de la comunicación digital, identificando sus características generales y sus atributos específicos en relación con los diferentes dispositivos mediante los cuales se desarrolla el intercambio (*La comunicación digital: un campo de estudio emergente*), señalando las cuestiones metodológicas pertinentes. En segundo lugar, haremos una revisión de la bibliografía para dar cuenta de las estrategias metodológicas utilizadas en la recolección de datos para diferentes corpus; se presentará una síntesis de algunas investigaciones en torno a cada uno de los tipos discursivos (chat, email, SMS, redes sociales, *WhatsApp*, entre otros) para el español y para otras lenguas (*Sobre los corpus de comunicaciones digitales*). Por último, se defenderá la pertinencia de la creación de un repositorio de comunicaciones digitales del español, al que denominaremos CoDiCE (*Comunicaciones Digitales Corpus del Español*).

› *La comunicación digital: un campo de estudio emergente*

En las últimas décadas se ha consolidado el interés por el estudio de las comunicaciones digitales. Desde distintas disciplinas -Sociología, Filosofía de la Ciencia, Psicología, Ciencias de la Información y de la Comunicación y Lingüística- han proliferado las investigaciones destinadas a entender este fenómeno comunicativo. Entre ellas destacan las reflexiones de carácter lingüístico, puesto que internet es, antes que cualquier otra cosa, un fenómeno textual: "sea lo que sea la cultura de Internet, sigue siendo un fenómeno textual" (Wilbur, 1996: 6) o, en palabras de Crystal (2001: 53), "si internet es una revolución, desde luego, parece ser una revolución lingüística" [la traducción es nuestra].

Resulta necesario señalar la escasez de obras de conjunto sobre el español en internet, que sirvan como complemento a las existentes en el ámbito anglosajón, algunas consideradas ya clásicas, entre ellas Crystal (2001), Kress (2003) y Herring (1996 y 2004). Más allá de estos

trabajos, encontramos aportaciones sobre el uso del *ciberlenguaje*, que provienen de diferentes paradigmas epistemológicos. Abundan las aproximaciones que, desde una perspectiva comparatista, ponen en relaciones la comunicación en contextos presenciales con la comunicación digital (Walther, 1996; Gobato, 2014). Sobre todo en sus orígenes, muchas se centraron en la identificación de las limitaciones de esta última frente a la primera, entre ellas, Kiesler, Siegel & McGuire (1984).

Asimismo, se ha ido generalizando una corriente de estudio que se orienta hacia el análisis de los aspectos meramente normativos. Focaliza su interés en los fenómenos de desviación de la norma culta estándar manifestados por los usos lingüísticos de los medios digitales (Ivars, 2007). No deberían confundirse estos con otros estudios que, desde un enfoque sociolingüístico, interpretan el habla en la red desde una orientación variacionista, por ejemplo Baron (1984), Covarrubias (2008), o desde una perspectiva sociocultural (Muñiz Calderón, 2011). Lamentablemente, estos últimos son todavía sorprendentemente escasos, a tenor de la generalización del fenómeno de la comunicación por internet.

Especialmente relevantes se consideran aquellos estudios que asumen una orientación pragmática como los de Yus (2001 y 2010). Algunos sesgan su atención hacia fenómenos relativos a cuestiones de cortesía y en particular a la llamada *netiquette* (Booher, 2001; Dorner, 2002). En el exhaustivo trabajo compilado por Bernete García (2007) sobre la comunicación digital y los jóvenes, se explican estas normas para los participantes de foros. Es interesante que, entre las cuestiones que se señalan (además de evitar mayúsculas porque se *interpretan* como gritos) se sugieren muchas reglas que responden a las máximas de Grice: "no contribuir a llenar los foros de mensajes inservibles", "no desviar los temas", no abrir "el mismo tema varias veces, o pegar el mismo mensaje en todos los demás mensajes" (Bernete García, 2007: 77). Por su parte, Noblia (2001) aborda la negociación de la cortesía y la *netiquette* en los chats.

Otro conjunto de trabajos ponderados provienen del marco del análisis de la conversación. Estos se interesan por cuestiones fundamentalmente estructurales, y tratan de entender en qué medida los intercambios digitales manifiestan propiedades auténticamente interaccionales. Entre estos, destacamos los trabajos sobre la organización de la interacción, turnos de palabra, etc. (Herring, 1999a) y estudios más específicos para el chat (Noblia, 2000), para la mensajería instantánea (Vela Delfa & Jiménez Gómez, 2011), para el correo electrónico (Vela Delfa, 2006), para la comunicación por SMS (Cantamutto, 2013) y, recientemente, para la comunicación por *WhatsApp* (Alcántara Plá, 2014). Asimismo, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, se han abordado las manifestaciones discursivas de cuestiones sociales, es decir, sobre las jerarquías de poder en la red, los estudios sobre las relaciones entre el género y su participación en internet (Herring, 1996 y 2004; Eisenchlas, 2012), o el acoso sexual en la red (Herring, 1999b).

Estas aproximaciones tienen una importante limitación: la falta de organización que posibilitaría la configuración de un área de estudio más unificada y coherente. La multiplicidad de acercamientos ha permitido el enriquecimiento de las reflexiones, pero no han ayudado a su sistematización, principalmente, desde el punto de vista metodológico. Así, los trabajos sobre la interacción comunicativa digital se establecen, necesariamente, a partir de una

transdisciplinariedad, en la medida en que estos objetos de estudio están atravesados por distintas disciplinas y que han de orientarse al surgimiento de nuevos campos de estudio colindantes a las Ciencias Sociales (Gobato, 2014), manifestando, por tanto, una dimensión interdisciplinar.

Quizá la orientación que más se ajusta a esta perspectiva es la del análisis del discurso mediatizado por ordenador (ADMO), que aplica la metodología del análisis del discurso al estudio de intercambios lingüísticos producidos a través de una computadora u otro dispositivo tecnológico. Una de sus aportaciones clave, fundamental para la delimitación epistemológica de la disciplina, estriba en el establecimiento de un objeto de estudio definido: la *comunicación mediatizada por ordenador* (CMO). Por CMO, siglas adaptadas de su equivalente en inglés *Computer-Mediated Communication* (CMC), se entiende aquella comunicación producida cuando dos o más personas interactúan transmitiendo mensajes a través de un ordenador o de otro dispositivo tecnológico (Herring, 2001: 612). La noción de CMO supone un constructo que, más allá de conformar una clase de elementos, adquiere un trasfondo metodológico importante.

El empleo de dispositivos tecnológicos en las interacciones comunicativas provoca innovaciones en el uso del lenguaje, así como también en la forma de conceptualizar los marcos de interacción (Goffman, 1959; Gobato, 2014). Desde esa perspectiva, el papel del analista del discurso consistirá en determinar las características situacionales. La hipótesis de partida asume que se trata de una situación comunicativa en la que la influencia del medio es muy grande y los usuarios, por tanto, deberán adaptarse a él.

Aunque el término ADMO no fue introducido hasta 1995, Susan Herring (2001) estima una antigüedad de unos veinte años para esta rama del análisis del discurso. Según su revisión histórica se pueden identificar tres etapas en el desarrollo de estos estudios:

a) A partir de la segunda mitad de los años ochenta del siglo pasado, momento en que se llevan a cabo los primeros análisis sobre la CMO, que aunque tienen el mérito de inaugurar el área de estudio, son todavía algo limitados y están abordados desde una perspectiva comparativa con la comunicación oral, focalizando principalmente en las limitaciones del medio.
b) La primera mitad de la década de los noventa, que supone el afianzamiento del área de estudios. Se abandona la perspectiva comparativa para caracterizar lo que se denominará el *interactive written discourse* (Ferrara, Brunner & Whittemore, 1991). Esta propuesta venía a zanjar una cuestión que ocupó muchos de los estudios iniciales y que sigue estando presente, de alguna manera, incluso en los más recientes: la relación del discurso electrónico con la dicotomía oral/escrito (Baron, 1998). El discurso electrónico no puede clasificarse fácilmente como una variedad de la modalidad escrita ya que muchas de sus propiedades lo alejan de ella para acercarlo al prototipo del oral, con el que tampoco puede identificarse. Yates (1996) demuestra que el DMO (Discurso Mediatizado por Ordenador) presenta propiedades que hacen de él una variedad diferente del discurso oral y del escrito.
c) A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, aumentan exponencialmente los trabajos dedicados a este fenómeno comunicativo. La mejora no es únicamente cuantitativa,

sino cualitativa, porque estos acercamientos abordan la variedad de géneros discursivos albergados en la red, subsanado un error fundamental de los trabajos anteriores que tendían a clasificar la CMO en su conjunto como un género unitario. Así, en esta etapa se abordan cuestiones como la textualidad en la red, en lo relativo a los fenómenos de coherencia (Herring, 1999a), conectividad, intertextualidad (Payà, 2000), tipología genérica (Gruber, 2000).

La periodización propuesta por Herring (2001) no contempla, como es lógico, el devenir que los estudios sobre el discurso digital han experimentado en el siglo XXI. En esta última década se han revisado muchas de las caracterizaciones desarrolladas en años previos. Estas actualizaciones, como la revisión propuesta por Yus (2010), el trabajo de Thurlow, Lengel & Tomic (2004), e incluso la obra de conjunto, que se propone como un manual sobre la CMO, editada por Schiffrin, Tannen & Hamilton (2001), han permitido la consolidación de la disciplina, gracias a delimitar su objeto de estudio y a la normalización teórica. Las propias circunstancias contextuales colaboraron con este cambio. Las interacciones mediatizadas se han instalado en todas las esferas de la comunicación interpersonal, y la asiduidad con que los usuarios acceden, a través de dispositivos cada vez más versátiles, ha aumentado considerablemente; hasta el punto que los estudios sobre el discurso mediatizado alcanzan procesos comunicativos de toda índole.

Al tiempo que se consolida la disciplina, identificamos un aumento de los acercamientos de mayor solidez teórica: las teorías y metodologías pragmáticas y sociolingüísticas (Yus, 2001; Yus, 2010; Martín Corvillo, 2014), por ejemplo, han servido de hilo conductor en aproximaciones recientes. La generalización de la comunicación mediatizada ha ayudado a asumir el entorno como un espacio variado en el que proliferan géneros discursivos muy diversos con usos y convenciones específicas (Gobato, 2014). A pesar de esto, llama la atención que el área siga manifestando limitaciones metodológicas. Muchos de los trabajos desarrollados en estos años presentan carencias en aspectos relacionados con la recogida de datos o con la representatividad de los mismos. Aunque estas cuestiones se vienen corrigiendo, y cada vez son menos los trabajos que parten de muestras inestables o poco sistemáticas, no es raro encontrar evidentes limitaciones en lo que respecta a la representatividad necesaria para legitimar cualquier estudio (Torruella & Llisterri, 1999). Justificaciones existen para esta situación. En primer lugar, identificamos aquella implícita en el establecimiento de corpus de datos: tarea ardua, complicada, que requiere mucha dedicación y que no siempre puede ser asumida de forma eficiente por una persona o por un grupo reducido. En segundo lugar, podemos aludir a otra específica de los géneros relativos a la comunicación interpersonal, que atañen a la esfera de la comunicación privada, en los que el acceso a los datos resulta complejo (Vela Delfa, 2006; Alcántara Plá, 2014).

Por las razones arriba señaladas, muchos investigadores se han visto obligados a trabajar con corpus “escasos” (Ling, 2005) o “fortuitos” (Campano Escudero, 2007), por ejemplo, en la comunicación por SMS. Estas circunstancias limitan el avance y la consolidación de la disciplina y justifican la necesidad de establecer corpus de textos de CMO que faciliten el asentamiento de las investigaciones. Como veremos en la siguiente sección, existen intentos en esta dirección en

diversas lenguas, pero todavía son escasos los avances en este sentido en relación a la lengua española, que constituye, sin embargo, la tercera más usada en las comunicaciones digitales. En este trabajo avanzamos en esta reflexión, al tiempo que proponemos soluciones en el marco del proyecto CoDiCE.

› *Colecciones de datos lingüísticos: el caso de la comunicación digital*

Diferentes corrientes de estudio lingüístico encontraron en el uso de corpus un complemento para los objetivos de su investigación. El primer antecedente claro remite a trabajos de la década del cincuenta, orientados hacia la adquisición del lenguaje, lingüística comparativa e histórica, la dialectología o la enseñanza de la lengua.

> Dentro de esta tendencia empirista pre-chomskiana destacan los trabajos realizados por lingüistas de la talla de Z. Harris, A. Hill o C. Fries, para los que el uso de un corpus (es decir, una colección lo suficientemente amplia de texto producido de forma espontánea) era condición suficiente y necesaria para el estudio lingüístico (Pérez Hernández, 2002).

Sin embargo, a partir del avance de los dispositivos tecnológicos ha crecido exponencialmente la investigación lingüística basada en corpus por la aparente facilidad para almacenar y analizar los datos digitalizados.

De esta manera, en los últimos años, las colecciones de datos se han tornado pertinentes para la mayoría de las líneas teóricas (Ädel & Reppen, 2008) y fundantes para el trabajo empírico, aún a pesar de algunas dificultades para la sistematización de los datos, su respectivo análisis y respuestas inexistentes para el almacenaje. La definición de los corpus lingüísticos y su relevancia metodológica requiere identificar, en primer lugar, los límites y alcances desde su especificidad y las aproximaciones a través y a partir de ellos, en el marco de los estudios lingüísticos. De hecho, la confusión terminológica en torno a la lingüística de corpus como una rama dentro de los estudios sobre la lengua ha significado reacciones opuestas. En palabras de Leech (1992):

> But is corpus linguistics really comparable with these other hyphenated branches of linguistics? [socio-linguistics, psycholinguistics, text linguistics] No, because "corpus linguistics" refers not to a domain of study, but rather to a methodological basis for pursuing linguistic research.

Siguiendo este planteamiento, consideramos el establecimiento de un corpus de comunicaciones digitales como un complemento metodológico para investigaciones orientadas desde las diversas disciplinas lingüísticas.

Un corpus es, inicialmente, una larga colección de datos almacenados electrónicamente, factibles de ser analizados por algún software específico; cuando este conjunto es demasiado extenso e imposible de analizar en una unidad, se habla de *corpora* (McEnery, 2013). Si bien en los estudios pioneros no se identificaba una necesidad estricta de informatizar los corpus, el desplazamiento actual los coliga a su codificación y procesamiento a través de programas de computadora (Torruella & Llisterri, 1999). Por tanto, estos conjuntos de datos suelen estar

anotados, de manera manual o automática a través de algún programa específico. Es lícito diferenciar los corpus de otros conjuntos de datos como los archivos/colecciones informatizados y bibliotecas de textos electrónicos, ambos recopilaciones sin criterios lingüísticos (Torruella & Llisterri, 1999: 48).

El tipo de corpus que se utilice en la investigación dependerá, en primera instancia, de la hipótesis, pregunta de investigación y del objetivo que se persiga. De la misma manera, el volumen de datos se relaciona de manera estricta con los intereses del estudio. La etapa de elaboración implica, como se mencionó anteriormente, recolectar una gran cantidad de datos (sea de realizaciones orales o escritas). En este momento, abogar por la representatividad de los datos recolectados favorecerá varios aspectos de la investigación. De esta manera, el uso de corpus como fundamento empírico de una investigación de corte lingüística permite generar los instrumentos de estudio y recolección de datos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2006) necesarios para favorecer la objetividad y la confianza en la validez de los resultados de estudios extensos (Parodi, 2008).

Tipología

Los tipos de corpus existentes pueden ser elaborados desde, al menos, dos perspectivas distintas: por un lado, a partir de su estructura formal y su organización (puntos 1 a 4) (Beißwenger & Storrer, 2008a) y, por otro, desde su contenido (puntos 5-9)[1].

1. Corpus derivados de proyectos de investigación: compilados en la elaboración de datos para investigaciones particulares a partir de preguntas de investigación.
2. Corpus para uso general: no se integran con alguna pregunta de investigaciones particulares y sirven para distintas hipótesis.
3. Corpus de datos sin procesar o simples: se accede a los datos tal como fueron recolectados inicialmente.
4. Corpus anotados: los datos están anotados ya sea de manera manual o a través de algún software específico.
5. Corpus generales: es una muestra de la lengua en diversos ámbitos, con el fin de mostrar datos generales sobre las comunidades de habla.
6. Corpus especializados: a diferencia del corpus general, recogen datos en torno a un tipo particular de lengua. Se diferencian de los subcorpus, que recogen variedades (Torruella & Llisterri, 1999).
7. Corpus orales: hay que distinguir entre corpus de datos orales y transcripciones de datos de la oralidad. Los corpus orales se conforman de registros orales que pueden estar acompañados o no de sus respectivas transcripciones (Torruella & Llisterri, 1999).
8. Corpus textuales: muestras de lengua escrita, que pueden pertenecer a diferentes registros,

[1] La siguiente lista no contempla todas las clasificaciones posibles. Para ampliar, véase Torruella & Llisterri (1999).

géneros y formatos (Torruella & Llisterri, 1999).

9. Corpus de comunicaciones digitales: a diferencia de los corpus textuales, diferenciamos aquellos repositorios que disponen de datos extraídos de entornos virtuales, que mantienen alguna de las características de este soporte (puede ser a través de la notación). Tal como señalamos anteriormente, el soporte condiciona y determina la interacción en estos medios, por lo tanto, por más que sea de orden textual u oral.

Recientemente las posibilidades tecnológicas, sumadas a la trayectoria de estudios en la materia, han dado muestras de avances dentro de la lingüística de corpus. De esta manera, su empleo no se circunscribe únicamente a campos como el de la Lexicografía y afines, sino que, como metodología, la Lingüística de corpus ofrece beneficios para complementar la mayoría de las áreas de estudio lingüístico. Una recolección de datos apropiada dará información no solo sobre cuestiones léxicas, sino también permitirá caracterizar "diferentes niveles del lenguaje (vulgar, culto, literario, etc.), datos, estos últimos, muy interesantes no solo para los estudios lexicográficos sino también para los estudios sociolingüísticos y estilísticos" (Torruella & Llisterri, 1999: 4).

› *Sobre los corpus de comunicaciones digitales*

Breve panorámica de los corpus del discurso digital en el ámbito internacional

En este apartado presentamos una panorámica general de los corpus de discurso digital recogidos en el ámbito internacional. En la siguiente tabla se esquematizan los más representativos:

Enlace o Bibliografía	**Descripción**	**Tipo de corpus**	**Idioma/s**	**Nombre del corpus**
Yates, 1996	50 presentaciones de 152 conferencias de informática	Corpus simple	Inglés	*CoSy:50 Corpus*
http://www.linguistik-online.de/15_03/Pow.pdf	Chats	Corpus simple	Sueco y alemán	*German-Swedish IRC-Corpus*
http://spamassassin.apache.org/publiccorpus/	> 6000 mensajes de correo electrónico spam	Corpus simple para uso general	Inglés	SpamAssassin Public Corpus
http://www.coli.unisaarlan	160 emails	Corpus de	Alemán	*E-Mail corpus from the*

d.de/publikationen/softcopies/Declerck:1997:EKE.pdf		proyectos de investigación		*COSMA project*
http://www.chatkorpus.tu-dortmund.de/	>5000 chats	Corpus anotados para uso general	Alemán	*Dortmund Chat Corpus*
http://www.sud4science.org/	>88.000 SMS	Corpus de proyectos de investigación anotado	Francés y otras lenguas de Francia	*Sud4science*
http://www.lsi.upc.edu/~nlp/wikicorpus/	Español: 120 millones de palabras Catalán: 50 millones de palabras Inglés: 600 millones de palabras	Corpus anotado para uso general	Español, Catalán e Inglés	*Wikicorpus*

Tabla 1. Elaboración propia sobre la lista provista por CMC-Corpora disponible en http://www.cmc-corpora.de/, Beißwenger & Storrer (2008a; 2008b) y Panckhurst & Moïse (2012).

Algunas investigaciones toman sus datos a partir de espacios públicos, es decir, mediante muestras que no han sido elicitadas (De-Matteis, *en este volumen*). Así, por ejemplo, Herring y Zelenkauskaite (2009) trabajan con un repositorio abierto de interacciones por SMS, tomadas en programas de televisión; otros estudios trabajan con datos tomados de páginas web, tal es el caso del proyecto *Wikicorpus* (http://www.cs.upc.edu/~nlp/wikicorpus/) que, sin embargo, se restringe a los géneros monologales y no recopila datos interaccionales. Si bien estos sitios ofrecen muestras de lengua para el investigador, descuidan cuestiones de ética al no informar a los usuarios sobre el uso de sus producciones y resultan poco representativas por ser contextos demasiado específicos.

Un antecedente interesante por la metodología empleada para la recolección de datos y para su presentación es el corpus de comunicación por SMS del proyecto *Sud4Science*. A partir de una plataforma online, se recogieron más de 90.000 SMS en Francia (Panckhurst & Moïse, 2012). Aún en fase de sistematización de los datos, este colosal proyecto reunió, entre 2011 y 2012, sus muestras gracias a colaboradores que transcribían sus SMS en la plataforma provista por el grupo de investigación. La mayoría de ellos completaron una encuesta sociolingüística con datos sobre

edad, sexo, variedades lingüísticas (materna y bilingüismo), nivel de estudio actual, profesión. Asimismo, se recogió información sobre tipo de teléfono, paquete de mensajes contratado y representaciones sobre prácticas relacionadas al envío de SMS. Esta propuesta resulta muy interesante para el análisis de múltiples aspectos lingüísticos, tal como señalan las autoras. Sin embargo, las manifestaciones recolectadas atienden a una población no representativa de la sociedad general, ya que todos los colaboradores son personas que utilizan internet con frecuencia, tienen acceso a él y, por tanto, pertenecen al grupo de los info-ricos (Quevedo, 2012). En *Sud4Science*, se dejan de lado cuestiones culturales que atañen a la competencia comunicativa de los usuarios en este medio particular. Esta técnica podría ser replicada, aunque con esta metodología no se atiende a la variable socioeducativa ni estrato sociocultural (Cantamutto, 2015).

Los corpus de discurso digital en lengua española

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué presencia tienen los datos del español en los corpus de comunicaciones digitales. Para ello analizaremos su manifestación en dos tipos de corpus. Por un lado, en corpus generales y, por otro, en los corpus originados en el seno de proyectos de investigación específicamente orientados al discurso digital.

Dentro del conjunto de corpus generales, en el español se destaca el CORPES (Corpus del Español del Siglo XXI). Está integrado por datos recolectados entre 2001 y 2012, consta de 180 millones de formas y responde a los parámetros establecidos por la Real Academia Española. Entre estos, se destacan los siguientes:

a) La composición diatópica es de 70% de formas latinoamericanas y 30% de formas de España.
b) El 10% corresponde a formas de la oralidad y el 90% a material escrito.
c) Está separado en dos grandes bloques temáticos: ficción y no ficción.

Un aspecto relevante es la clasificación de los datos, consiste en combinar el criterio de género discursivo con criterios derivados del medio y del soporte en el que se produjeron las muestras de lengua. El corpus es semi-abierto y está aún en construcción; sin embargo, llama la atención que un corpus del siglo XXI no incorporara soportes más novedosos. En los datos estadísticos, se evidencia la escasa representatividad del material proveniente de internet (no representa siquiera un 1%), respecto a libros y a la prensa (véase *Tabla 2*).

ISBN 978-987-3617-89-8

Gráfico 1. Distribución de formas por soporte. Datos extraídos de http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/ayuda/informacion.view.

Por su parte, el *Corpus del Español* (http://www.corpusdelespanol.org/x.asp) ofrece 100.000.000 de palabras y herramientas para su análisis, también de acceso online. En la sección relativa a los siglos XX y XXI, es posible consultar textos extraídos de diversos portales de internet[2] sin ser clasificados como característicos de determinado soporte. Al observar ambos corpus, llama la atención no solo la infrarrepresentación de las muestras de lengua procedentes de internet, sino también el hecho de que estos textos no se correspondan en ningún caso con muestras de la CMO. Ninguno de estos corpus incluye datos interaccionales, limitándose a muestras de géneros monologales en soporte digital (tal como son los portales de la prensa online).

Existen, sin embargo, investigaciones que abordan la comunicación digital a través de trabajo empírico de recolección de datos y conformación de corpus en español. Tal es caso de la investigación sobre correo electrónico (Vela Delfa, 2006), chat (Sanmartín Sáez, 2007) y plataforma Galanet para el aprendizaje de L2 (Álvarez Martínez, 2008) en España, la comunicación por SMS en Argentina (Cantamutto, 2013). A continuación, se sistematizan algunos de los antecedentes encontrados de investigaciones particulares que utilizan datos primarios.

Referencia	**Descripción del corpus**	**País**	**Dominio**	**Carácter**	**Tipo de interacción**

[2] Por ejemplo, *Encarta* y *El nuevo Herald*.

Vela Delfa, 2006	>330 emails recogidos entre 2001 y 2004	España	Privado	Monolingüe	Correo electrónico
Mariottini, 2006	100.000 palabras de chat recogidas en 2004	España	Privado	Bilingüe	Chat
Álvarez Martínez, 2008	55 chats de entre 15 minutos y 2 horas entre 2004 y 2007	España	Semi-público	Monolingüe	Chat
Noblia, 2009	20 chats grupales y de persona a persona de *Messenger* y ICQ, entre 2001 y 2002	Argentina	Privado y público	Monolingüe	Chat
Kaul de Marlangeon y Cordisco, 2014	>70.000 palabras de 1897 comentarios recogidos en 2013	Argentina	Público	Monolingüe	Redes sociales
Cantamutto, 2013; Cantamutto, 2014	>6000 SMS de diferentes grupos etarios recogidos entre 2011 y 2014	Argentina	Privado	Monolingüe	SMS

Tabla 2. Relación de corpus de CMO en español de investigaciones privadas.

En particular, no interesa comentar el trabajo de Kaul de Marlangeon & Cordisco (2014) para hacerse una representación del estado metodológico del área. Estos autores manejan un corpus de comentarios de *Facebook*, *Twitter* y otros sitios electrónicos, recolectado en 2013. El material está disponible online, a través de un enlace que, sin embargo, direcciona a la red social de donde fue extraída la muestra (Kaul de Marlangeon & Cordisco, 2014: 148). De esta manera, tenemos una selección de datos en su contexto sin tratamiento ni sistematización: una página de *Twitter* recortada sobre una temática particular.

Tal como se desprende de la *Tabla 2*, existen datos primarios sobre la CMO en lengua española, pero, no son sistemáticos, no están coordinados y no responden a ningún tipo de estándar. Esta situación no permite la retroalimentación de las investigaciones ni favorece la optimización de los recursos. La recogida de un corpus es siempre una labor ardua y compleja, pero

cuando estos forman parte de la comunicación interpersonal -géneros de la CMO, en general- e incluso de la esfera privada -SMS, correo electrónico, chat, redes sociales, entre otras- el trabajo se torna todavía más difícil.

En este marco, CoDiCE surge como un intento de compensar estas carencias, con el objetivo de generar un espacio de recogida y sistematización de datos abierto a la comunidad científica general. En los siguientes apartados describiremos las principales características de este proyecto en marcha.

› *CoDiCE: un corpus posible*

Hasta aquí hemos presentado la necesidad de disponer de datos estables y, en la medida de lo posible, masivos y relativos a los diferentes géneros discursivos interpersonales desarrollados en los entornos de comunicación mediatizada en español. Por ello, esta sección está destinada a diseñar una estrategia para subsanar esta necesidad que derive en el proyecto CoDiCE.

En un contexto como el que acabamos de describir, parece indicado que, a falta de un proyecto más ambicioso y sistemático, se propusiera la creación de un repositorio colaborativo de acceso abierto. Entendemos por repositorio un depósito de archivos digitales de diferentes tipologías, creados con el fin de difundirlos y preservarlos para hacerlos accesibles a la comunidad científica. Un modelo colaborativo permite optimizar recursos, puesto que podrían compartirse muestras recogidas para investigaciones concretas, al tiempo que se generalizan estándares, al proponerse unos principios metodológicos comunes para la recogida de datos. En este marco, el proyecto CoDiCE busca la creación de un repositorio digital abierto de muestras de datos de interacciones mediatizadas en español con orientación pragmática y sociolingüística.

Antecedentes de repositorios digitales abiertos y colaborativos de datos lingüísticos: el caso de THE TALKBANK y CHILDES

La iniciativa de desarrollar repositorios para compartir muestras de datos tiene una larga tradición en áreas de conocimiento marcadamente empíricas, como por ejemplo, la psicología[3]. Esta tendencia se suma a otra más general, conocida como *data sharing*, definido por Torres-Salinas, Robinson-García & Cabezas-Clavijo (2012): "consiste en compartir los datos de las investigaciones de los científicos, con el objetivo de unir esfuerzos y optimizar el uso de los recursos". Además, algunos consejos de investigación públicos insisten en que los datos recolectados a través de fondos y subsidios estatales deben estar accesibles para otros investigadores. Algo similar ocurre en Argentina tras la implementación de la Ley 26.899/2013 de Repositorios Digitales Científicos.

Dentro de esta tendencia, situamos el banco de datos conocido como *Child Language Data*

[3] Se puede consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología, para comprobar que estos repositorios abarcan áreas tan dispares como los hábitos de consumo o salud adolescente. Véase la lista ofrecida en http://www.apa.org/research/responsible/data-links.aspx.

Exchange System (CHILDES), que se integra dentro de un repositorio de mayor alcance y de temática más generalizada, *The TalkBank*[4]. Como se describe en el propio proyecto:

> [...] el objetivo de TalkBank es fomentar la investigación fundamental en el estudio de la comunicación humana y animal. Para ello propone construir muestras de datos de todos los subcampos que constituyen el estudio de la comunicación. Se pretende utilizar esta base de datos para avanzar en el desarrollo de estándares y herramientas para crear, compartir, buscar y hacer comentarios en torno a datos primarios, a través de ordenadores conectados en red (*la traducción es nuestra*)[5].

A pesar de la intención manifestada por el proyecto de abarcar todos los ámbitos de la comunicación, la realidad muestra que este repositorio dista todavía de alcanzar ese objetivo. No contiene, por ejemplo, datos relativos a comunicación mediatizada.

Una de las áreas más completa en *The TalkBank* es la de adquisición del lenguaje, a través del proyecto CHILDES. Los objetivos de este programa son los siguientes:

a) Proporcionar más datos de más niños hablantes de más lenguas.
b) Obtener mejores datos mediante un sistema de transcripción consistente y documentado.
c) Automatizar el proceso de análisis de los datos (Diez-Itza *et al.*, 1999: 519).

El propósito transversal fue crear una base de datos informatizada nutrida por las transcripciones que los investigadores pudieran aportar. De esta manera, en poco tiempo se obtuvieron gran cantidad de corpus del inglés aunque no así del español (Diez-Itza et al., 1999: 520). La plataforma provee, además, herramientas para el análisis de las bases de datos. CLAN es un paquete de programas específicamente diseñados para analizar esos archivos que contienen transcripciones de muestras de habla, incluye recuentos de frecuencias, búsqueda de palabras, análisis de la interacción, etc. (Diez-Itza *et al*., 1999: 520). Además, propone un sistema de estándares de codificación CHAT para la elaboración de las transcripciones.

La posibilidad de acceder a los recursos enumerados favoreció el empleo de esta plataforma y la extensión de su uso reforzó la validez de los estándares que constituyen, actualmente, una norma en los estudios de adquisición del lenguaje. ¿Qué ventajas supone un proyecto de este tipo para un área de conocimiento? Desde nuestro punto de vista, estas iniciativas ayudan a mejorar la orientación metodológica de un área, al tiempo que permite la rápida difusión de los datos de investigación (en el apartado *Ground Rules*, este proyecto invita a compartir todos los resultados de las investigaciones obtenidos a través de datos primarios provenientes del repositorio).

A pesar de que los objetivos de CoDiCE difieren de los aquí comentados, hemos considerado apropiado introducirlos porque, en buena medida, representan un modelo para el desarrollo de nuestro proyecto.

---

[4] Disponible en http://talkbank.org/.

[5] En el original: "The goal of TalkBank is to foster fundamental research in the study of human and animal communication. It will construct sample databases within each of the subfields studying communication. It will use these databases to advance the development of standards and tools for creating, sharing, searching, and commenting upon primary materials via networked computers".

Características de CoDiCE

Como se observa a lo largo del trabajo, CoDiCE propone la creación de un repositorio de comunicaciones digitales en español, a partir de las aportaciones de los trabajos parciales de investigadores de este campo disciplinar. Es decir, se intenta optimizar los recursos invertidos en la recopilación de muestras de lenguas. De esta manera, se pondrán a disposición tanto datos de fuentes primarias como trabajos que aborden aspectos teóricos y metodológicos sobre la comunicación digital. Asimismo, se plantea como objetivo complementario la creación de unos estándares comunes en la recogida de los datos, en lo que concierne principalmente a los factores contextuales y situacionales, a fin de facilitar los análisis sociopragmáticos. Por ello, CoDiCE debe arrancar con una reflexión metodológica que permita el diseño de un repositorio eficaz de interacciones con las particularidades que presentan los entornos de CMO y que presentamos con detalle en el apartado siguiente.

Reflexiones metodológicas

Para la constitución de un corpus de comunicaciones digitales destinado a su estudio lingüístico, es necesario atender a diversos factores derivados de la especificidad del medio en que tienen lugar estas interacciones. Así, deben observarse los condicionantes derivados del soporte, las interfaces que mediatizan el intercambio imponen condiciones al mensaje, las particularidades de la situación de comunicación. Cada entorno comunicativo presenta condiciones de enunciación particulares que deben considerarse en la recogida de datos. La relación y familiaridad de los usuarios con los soportes también puede influir en la naturaleza de los datos recogidos. A continuación nos detenemos a explicar la influencia de cada uno de estos factores:

1. *Condicionantes del soporte (interfaz)*: Cada una de las plataformas y dispositivos donde se desarrolla la comunicación tiene características propias que repercuten en las muestras de lengua con las que se encuentra el investigador. De esta manera, una emisión enviada desde una computadora a través de una red social puede ser recibida en un teléfono móvil como mensaje de texto. En cada interacción, las características de la plataforma y del dispositivo intervienen en ambas direcciones de la díada imponiendo ciertas condiciones al mensaje, tanto desde el punto de vista paratextual, como a las posibilidades específicas de la interacción, a saber tipo y cantidad de datos que pueden enviarse. Todos estos elementos pueden determinar características que influyan en los distintos niveles de lengua.
2. *La trama de interfaces que median la comunicación* (Yus, 2010; Vela Delfa & Jiménez Gómez, 2011; Cantamutto, 2013; Gobato, 2014): En la comunicación cara a cara se obtienen la participación de ambos interactuantes de manera relativamente sencilla en el mismo momento. En cambio, en la comunicación digital pueden ocurrir diferentes situaciones que entorpecen la tarea del investigador: a) la respuesta es inmediata, b) la respuesta se dilata, c) no hay respuesta, d) la respuesta ocurre en otro medio/soporte. En determinadas interacciones, es necesario

explicitar la necesidad de respuesta mediante interrogaciones u otras formas lingüísticas y paralingüísticas apropiadas a cada soporte. Además, la interacción no comparte un espacio físico común de desarrollo, sino que se representa de modo paralelo, a veces simultáneo, aunque no necesariamente, en la aplicación que cada usuario esté empleando. Este condicionante provoca que, en no pocas ocasiones, la representación de los signos lingüísticos no sean equivalentes en las distintas interfaces -interfaz de producción *vs* interfaz de producción- rompiéndose criterios de linealidad que afectan, por ejemplo, a los procedimientos de cohesión discursiva.

3. *La representación de las situaciones de comunicación:* Los datos lingüísticos, producidos en situaciones mediatizadas tecnológicamente, se corresponden con situaciones de comunicación donde los interlocutores no comparten el contexto. El proceso de producción y de recepción se desarrolla en entornos diferentes, tanto espacial como temporalmente. Estos elementos (nula o escasamente reflejados en los datos recogidos), pueden tener influencia en cuestiones como la gestión temporal del intercambio, en un intervalo cada vez más difuso entre sincronía y asincrónica, o la retroalimentación mutua entre interlocutores. Algunas aplicaciones ofrecen reflejos de la situación de comunicación, como las marcas de conectado/desconectado o las indicaciones de "x está escribiendo"; marcas que se pierden en la mayoría de los corpus que no son recogidos en el proceso y, en la mayoría de los casos, se corresponden con una representación en pantalla del intercambio. Así, Anderson, Beard & Walther (2010) se plantean la necesidad de grabar el proceso de desarrollo conversacional para contrastar estos datos con los representados en las pantallas de los interlocutores, ya que presumen que existe un alto grado de variación entre la representación local del intercambio percibida por cada interlocutor. La propuesta es interesante, pero poco factible. No obstante, reflexiona sobre la necesidad en el proceso de recolección de incluir, en la medida de las posibilidades de cada contexto, referencias a la situación de comunicación.
4. *La reconstrucción de los contextos*: Por tratarse de entornos interaccionales que configuran discursos co-construidos, resulta muy común que, en las diferentes experiencias de recolección de este tipo de datos, parte del contenido de la interacción esté elidido y se vincule con el entorno cognoscitivo compartido por los hablantes o con una interacción cuyo desenlace se realiza en otra interface artefactual (véase punto 2).
5. *Variables sociolingüísticas:* La mayoría de la bibliografía revisada se centra en adolescentes y jóvenes, atendiendo a este grupo etario donde se centra la mayor riqueza para el análisis (Domínguez Cuesta, 2005; Avendaño, 2007; Andrade Hidalgo, 2008). El habla adolescente presenta particular interés para cualquier sociolingüista, ya que en esta etapa de grandes cambios también se producen modificaciones en el plano de la dinámica lingüística con recurrencias al carácter lúdico y críptico (Sobrero, 1993: 95). Sin embargo, si es natural en los jóvenes realizar elecciones lingüísticas que innovan en distintos niveles de lengua y construyen discursos identitarios (Zimmermann, 2003), ¿por qué la discusión sobre las consecuencias

lingüísticas de las nuevas tecnologías recae sobre las prácticas de este grupo? No debe desestimarse que otros grupos etarios imiten esta posible jerga juvenil (Palazzo, 2005; Campano Escudero, 2007; Andrade Hidalgo, 2008) al igual de lo que ocurre en rasgos de la interacción cara a cara (Rígano, 1998). Por tanto, definir adecuadamente la variable edad, atendiendo al uso que los adultos hacen de la lengua, e incorporar entrevistas o tests de hábitos sociales permitirá recabar información complementaria para comprender el fenómeno en su totalidad. Asimismo, es necesario delimitar cuáles rasgos detectados responden a restricciones del dispositivo, cuáles a la competencia comunicativa y cuáles al carácter lúdico y críptico propio del habla adolescente e imitado por otros grupos. Por último, para un análisis sociolingüístico de la comunicación digital es necesario atender a todas las variables sociodemográficas (Cantamutto, 2015), omitir otros perfiles de interactuantes puede conducir a observaciones erróneas: en la variación intragrupal hay una amplia riqueza de elementos para considerar. Realizar un muestreo intencionado reconociendo los años de escolarización de los informantes elegidos permite obtener datos más fiables en relación a la variación sociolingüística. Asimismo, la incorporación de la variable sexo permitirá registrar los usos diferenciados que puedan estar también vinculados a cuestiones identitarias de género (Ling, 2002; Herring & Zelenkauskaite, 2009).

6. *Cuestiones de ética. Consentimientos informados. Anonimización*: El estudio de la comunicación por interfaces artefactuales presenta una dificultad inmediata para el investigador: cómo recoger los datos de intercambios realizados en un medio que se lo suele preferir por considerarse íntimo y privado. Desde una perspectiva ética, acceder a estas interacciones implica estar adentrándonos en su vida privada e involucrando información que puede perjudicar a otras personas. En tal sentido, se deben implementar diversas estrategias para proteger a los participantes de nuestra investigación, respetando su autonomía y cuidando de no afectar su privacidad. En particular, a partir de la firma de consentimientos informados por parte de todos los interactuantes y, si son menores, también por parte de sus padres. La propuesta del CoDiCE no ofrece riesgos potenciales para los participantes ya que los resultados publicados han sido a partir de datos totalmente anonimizados (Christians, 2000: 145).

Esta lista no agota todos los condicionantes que deberían considerarse. Queda fuera, por ejemplo, la recogida de datos multimodales tan característicos en la comunicación a través de sistemas de mensajería instantánea, que afectan directamente al sistema de implementación del corpus y que, por tanto, resultan cruciales en una segunda fase del proyecto.

› *Palabras finales*

En este artículo hemos justificado la necesidad de una reflexión precisa y sistemática sobre los métodos de recogida de datos en un área de estudio emergente: el análisis de los discursos

digitales. Hemos comprobado que, aunque existen propuestas más o menos amplias en distintas lenguas, todavía dista de ser un ámbito discursivo suficientemente representado. En el caso específico del español, la situación todavía es extremadamente deficiente (Danet & Herring, 2007). A pesar de tratarse de la tercera lengua más empleada en los intercambios mediatizados, todavía no se ha llevado a cabo una recogida sistemática de datos relativos a este tipo de comunicación.

En este trabajo hemos revisado la presencia de estas muestras de lenguas tanto en corpus generales del español, en los que no están representadas, como en corpus recogidos para investigaciones concretas, orientadas al estudio de la CMO. Estas últimas, aunque numerosas, carecen de sistematicidad. Esta situación es la que nos lleva a defender la idoneidad del diseño de un repositorio abierto y colaborativo para la compilación de un corpus de interacciones digitales. El modelo a seguir sería el impulsado en otras áreas, como por ejemplo el desarrollado por *The TalkBank*. Con este marco de referencia surge CoDiCE, que busca generar el entorno propicio para el desarrollo de ese repositorio de datos. Por ello, dos son los objetivos concretos del proyecto: 1) el establecimiento de una serie de estándares que guíen la recogida de datos y 2) la alimentación del repositorio a partir de las contribuciones de investigadores concretos que aporten datos primarios.

El primero de estos objetivos constituye un requisito previo para el segundo, por ello se aborda de forma inicial. Como paso previo para el desarrollo de CoDiCE, es necesaria una reflexión metodológica sobre las condicionantes de este tipo de corpus. En este sentido, presentamos seis elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar la especificidad de estos datos:

1. Condicionantes del soporte
2. La trama de interfaces que median la comunicación
3. La representación de las situaciones de comunicación
4. La reconstrucción de los contextos
5. Variables sociolingüísticas
6. Cuestiones de ética, consentimientos informados, anonimización

Una vez establecida la reflexión en torno a los principios sobre los que será diseñado el corpus comienza una segunda etapa donde se proceda a la compilación propiamente dicha. Esta fase de desarrollo dirigida a la puesta en funcionamiento de un repositorio abierto de comunicaciones digitales permitirá el avance de investigaciones sobre variación pragmática y sociolingüística intra e interlingüística, estudios diacrónicos y sincrónicos de la lengua española. En la medida en que el proyecto crezca se comenzará a subsanar las aproximaciones metodológicas deficientes que se han observado en estudios sobre la comunicación digital en el español.

› *Bibliografía*

Ädel, A. & Reppen, R. (Eds.) (2008). *Corpora and Discourse: The Challenges of Different Settings*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Alcántara Plá, M. (2014). Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de wasap. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 223-242.

Alonso, E. & Perea, M. (2008). SMS: Impacto social y cognitivo. *Escritos de Psicología*, 2, 22-29.

Álvarez Martínez, S. (2008). *Interactions synchrones écrites en ligne et apprentissage de l'espagnol: caractérisation, potentialités et limites.* (Tesis doctoral internacional en programa de cotutela). Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble-Universidad de Lleida, Lleida.

American Psychological Association (s/f). *Links to Data Sets and Repositories.* Recuperado de http://www.apa.org/research/responsible/data-links.aspx el 12/03/2015

Anderson, J. F., Beard, F. K. & Walther, J. B. (2010). Turn-Taking and the Local Management of Conversation in a Highly Simultaneous Computer-Mediated Communication System. *Language@Internet*, 7(7). Recuperado de http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2804 el 12/03/2015

Andrade Hidalgo, L. (2008). *Los SMS: nuevas formas de interacción juvenil.* (Tesis de maestría). Flacso sede Ecuador, Quito. Recuperado de www.flacsoandes.org/comun el 12/03/2015

Avendaño, V. (2007). El lenguaje del chat los SMS: ¿un nuevo género discursivo? *Educ.ar: El portal educativo del Estado argentino*. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/el-lenguaje-del-chat-los-sms-un-nuevo-genero-discursivo.php el 12/03/2015

Baron, N. S. (1984). Computer-Mediated Communication as a Force in Language Change. *Visible Language*, 18(2), 118-141.

---- (1998). Letters by Phone or Speech by Other Means: The Linguistics of Email. *Language and Communication*, 18, 133-170.

Beißwenger, M. & Storrer, A. (Comps.) (2008a). *Corpora of Computer-Mediated Communication.* Recuperado de http://www.cmc-corpora.de/ el 12/03/2015

---- (2008b). Corpora of Computer-Mediated Communication. En Lüdeling, A. & Kytö, M. (Eds.), *Corpus Linguistics: An International Handbook.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Bernete García, F. (Coord.) (2007). *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Booher, D. (2001). *E-Writing: 21st-Century Tools for Effective Communication.* Nueva York: Pocket Books.

Campano Escudero, B. (2007). Análisis lingüístico-pragmático de un corpus de mensajes SMS. *Ferrán*, 8, 185-210. Recuperado de www.educa.madrid.org/web/ies.jaimeferran.colladovillalba/revista2 el 12/03/2015

Cantamutto, L. (2013). La recursividad de las interacciones contemporáneas. Límites teórico-metodológicos del estudio de los SMS como conversación. *Revista de Ciencias Sociales, segunda época. Dossier: Al abordaje de la comunicación contemporánea. Cultura, lenguaje y sociedad en los mundos de la mediación digital*, 5(23), 83-104.

---- (2014). El discurso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense. En Parini, A. & Giammatteo, M. (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios*

virtuales (65-81). Mendoza: UNCuyo-SAL.

---- (2015). Aspectos pragmáticos de la literacidad digital: la gestión interrelacional en la comunicación por teléfono móvil. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 4, 95-111.

Christians, C. G. (2000). Ethics and Politics in Qualitative Research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2, 133-155. Thousand Oaks, California: SAGE.

Covarrubias, J. I. (2008). La ciberhabla juvenil en los Estados Unidos. En López Morales, H. (Coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (512-538). Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge Press.

Danet, B. & Herring, S. C. (Eds.). (2007). *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online.* Oxford: Oxford University Press.

Davies, M. (s/f). *Corpus del Español*. Recuperado de http://www.corpusdelespanol.org/x.asp el 12/03/2015

De-Matteis, L. M. A. (en este volumen). Ejes para un debate sobre el uso ético de datos interaccionales escritos y orales obtenidos en línea.

Diez-Itza, E., Snow, C. E. & MacWhinney, B. (1999). La metodología *RETAMHE* y el proyecto *CHILDES*: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, 11(3), 517-530.

Domínguez Cuesta, C. (2005). El lenguaje de los SMS y del chat en las aulas. *Cuadernos de pedagogía*, 343, 65-69. Recuperado de www.cuadernosdepedagogia.com/verpdffree.asp?idArt=8870 el 12/03/2015

Dorner, J. (2002). *Writing for the Internet.* Oxford: Oxford University Press.

Eisenchlas, S. A. (2012). Gendered Discursive Practices On-Line. *Journal of Pragmatics,* 44(4), 335-345.

Ferrara, K., Brunner, H. & Whittemore, G. (1991). Interactive Written Discourse as an Emergent Register. *Written Communication*, 8, 8-34.

Gobato, F. (2014). *La escritura secundaria: Oralidad, grafía y digitalización en la interacción contemporánea*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.

Gruber, H. (2000). Scholarly Email Discussion List Postings: A Single New Genre of Academic Communication? En Pemberton, L. & Shurville, S. (Eds.), *Words on the Web: Computer-Mediated Communication* (36-43). Bristol: Intellect Books.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Herring, S. C. (Ed.). (1996). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives* (Pragmatics & Beyond New Series, 39). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

---- (1999a). Interactional Coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(4). Recuperado de http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html el 12/03/2015

---- (1999b). The Rhetorical Dynamics of Gender Harassment On-Line. *The Information*

Society, 15(3), 151-167.

---- (2001). Computer-Mediated Discourse. En Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (612-634). Oxford: Blackwell Publishers.

---- (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. En Barab, S. A., Kling, R. & Gray, J. H. (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (338-376). Cambridge: Cambridge University Press.

Herring, S. C. & Zelenkauskaite, A. (2009). Symbolic Capital in a Virtual Heterosexual Market: Abbreviation and Insertion in Italian iTV SMS. *Written Communication*, 26, 5-31.

Ivars, O. G. (2007). El chat y la reconfiguración enunciativa. En *Actas de las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales- VI Jornadas Institucionales*. Mendoza: Universidad de Cuyo. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/275%20-%20Ivars%20-%20FEEyE.pdf el 12/03/2015

Kaul de Marlangeon, S. & Cordisco, A. (2014). La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de la redes sociales. *Revista de Filología*, *32*, 145-162.

Kiesler, S., Siegel, J. & McGuire, T. W. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. *American Psychologist*, 39(10), 1123-1134.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age.* New York: Routledge.

Leech, G. (1992). Corpora and Theories of Linguistic Performance. Svartvik, J. (Ed.), *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4-8 August 1991* (105-122). Berlin: Mouton de Gruyter.

Ling, R. (2002). Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturas del teléfono móvil. *Revista de Estudios de Juventud, 57,* 33-46. Recuperado de http://www.injuve.es/ el 12/03/2015

---- (2005). The Sociolinguistics of SMS: An Analysis of SMS Use by a Random Sample of Norwegians. *Mobile Communications: Re-negotiation of the Social Sphere* (335-349). London: Springer. DOI: 10. 1007/1-84628-248-9_22

MacWhinney, B. (Coord.) (1999). *TalkBank*. Recuperado de http://talkbank.org/

Martin, M. V. (2006). Jóvenes, identidad y telefonía móvil: algunos ejes de reflexión. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad,* 1. Recuperado de http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio. php?id=693 el 12/03/2015

Martín Corvillo, J. M. (2014). Propuesta metodológica para el estudio del lenguaje de la protesta y su transmisión a las redes sociales. *LinRed*, 12. Recuperado de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_17052014.pdf el 12/03/2015

McEnery, T. (2013). *Corpus: Some Key Terms*. UK: Lancaster University.

Muñiz Calderón, R. (2011). *Análisis contrastivo de las variaciones lingüísticas y culturales en la comunicación digital entre hablantes no nativos.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14573/tesisUPV3707.pdf?sequence=1 el

12/03/2015

Noblia, M. V. (2000). Conversación y comunidad: Las chats en la comunidad virtual. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2, 77-99.

---- (2001). Más allá de la *netiquette*: La negociación de la cortesía y del español en las *chats*. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 4, 149-178.

---- (2009). Modalidad, evaluación e identidad en el chat. *Discurso & Sociedad*, *3*(4), 738-768.

Palazzo, G. (2005). ¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 5. Recuperado de http://www.cibersociedad.net el 12/03/2015

Panckhurst, R. y Moïse, C. (2012). French Text Messages: From SMS Data Collection to Preliminary Analysis. *Lingvisticae Investigationes,* 35(2), 289-317.

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46, 93-119.

Payà, M. (2000). Com responem els missatges de correu electrònic? Noves formes de diàleg. En *Actes de la I Jornada sobre Comunicació Mediatitzada per Ordinador en Català*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Pérez Hernández, M. C. (2002). Explotación de los córpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de Lingüística del Español*, 18. Recuperado de http://elies.rediris.es/elies18/index.html el 12/03/2015

Quevedo, L. A. (2012). Los medios de la comunicación en la era de las TICs. *Posgrado Gestión Cultural y Comunicación*. Argentina: FLACSO-Virtual.

Rígano, M. (1998). El léxico de los adolescentes. Rojas Mayer, E. (Ed.), *La Oralidad. Actas del VI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 2. Tucumán: INSIL.

Sanmartín Sáez, J. (2007). *El Chat: la conversación tecnológica*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española).

Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. (Eds.). (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.

Sobrero, A. (1993). Costanza e innovazione nelle varietà linguistiche giovanili. En Radtke, E. (Ed.), *La lingua dei giovani* (95-108). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Thurlow, C., Lengel, L. B. & Tomic, A. (2004). *Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet*. London: SAGE.

Torres-Salinas, D., Robinson-García, N. & Cabezas-Clavijo, Á. (2012). Compartir los datos de investigación en ciencia: introducción al data sharing. *El profesional de la información,* 21(2), 173-184.

Torruella, J. & Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En Blecua, J. M., Clavería, G., Sánchez, C. & Torruela, J. (Eds.), *Filología e informática: Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (45-77). Barcelona: Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial Milenio.

Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico: El nacimiento de un nuevo género*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Vela Delfa, C. & Jiménez Gómez, J. J. (2011). El sistema de alternancia de turnos en los intercambios sincrónicos mediatizados por ordenador. *Pragmalingüística*, 19, 121-138.

Walther, J. B. (1996). Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction. *Communication Research,* 23, 3-43. London: SAGE. DOI: 10.1177/009365096023001001

Wilbur, S. P. (1996). An Archaeology of Cyberspaces: Virtuality, Community, Identity. En Porter, D. (Ed.), *Internet Culture* (5-22). New York: Routledge.

Yates, S. J. (1996). Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing. En Herring, S. C. (Ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing (Pragmatics & Beyond New Series, 39, 29-46).

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

---- (2010). *Ciberpragmática 2.0: Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Zimmermann, K. (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. En Bravo, D. (Ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (47-59). *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE.* Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de www.edice.org el 12/03/2015

Proyecto Archivo Digital Dr. Alberto Rex González: digitalización y catalogación de un fondo documental en dirección al acceso abierto

DOMÍNGUEZ, Marcelo Adrián / Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología (DILA) - Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT). CONICET – madomant@yahoo.com.ar*

» *Palabras clave: Ciencias Sociales, fondos documentales, digitalización, repositorios digitales, acceso abierto.*

› Resumen

El proyecto *Archivo Digital Dr. Alberto Rex González* tuvo su origen en la firma de un convenio entre el CONICET, la Universidad de Buenos Aires y el Dr. Rex González, con el objetivo de preservar en formato digital y catalogar un fondo documental donado por este destacado arqueólogo argentino al Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti de la Universidad de Buenos Aires. En esta ponencia se describen las diversas actividades desarrolladas por el equipo del Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología (DILA- CAICYT) en lo que refiere a la catalogación y digitalización de los documentos del fondo, así como a la participación en la prueba piloto de la Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales (PLIICS) del CONICET, en la búsqueda de una vía para garantizar la disponibilidad de estos recursos con fines de investigación. Por otra parte, se presentan algunas apreciaciones acerca de la relevancia y potencialidad que adquieren la digitalización y puesta en acceso abierto de colecciones y fondos documentales históricos para las investigaciones en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

› Introducción

El proyecto *Archivo Digital Dr. Alberto Rex González*, desarrollado por el Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología (DILA-CAICYT), se inició en setiembre de 2011 a partir de la firma de un convenio entre el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

*El autor es coordinador del proyecto presentado. La responsable académica del mismo es la directora del DILA, Dra. Lucía Golluscio y el equipo de trabajo está integrado por Natalia Efron, Julia Olub, Gustavo García y Yago Alfonso.

y Técnicas (CONICET), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Dr. Rex González, con el objetivo de catalogar y preservar en formato digital el fondo documental conformado por los archivos personales de este destacado arqueólogo argentino, fallecido en marzo de 2012.

Médico cirujano (1945, Universidad Nacional de Córdoba) y Doctor en Antropología (1948, Universidad de Columbia), Rex González tuvo sin dudas un papel central en el desarrollo de la arqueología científica argentina. Estableció nuevos enfoques en la disciplina e introdujo técnicas novedosas para su tiempo, como la excavación por método estratigráfico y el método de datación por Carbono 14, de cuya aplicación fue pionero en nuestro país, impulsando la creación de lo que es hoy el Laboratorio de Tritio y Radiocarbono (LATYR-UNLP). Asimismo, realizó un aporte fundamental al conocimiento de las culturas arqueológicas del Noroeste Argentino (NOA), estableciendo la primera periodización por fechados absolutos para esta región.

› *El fondo*

El valioso fondo documental que Rex González donara al Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti de la Universidad de Buenos Aires en el año 2007[1], está conformado por una gran cantidad y diversidad de tipos documentales y soportes: documentos de texto (diarios de campo, epistolario, publicaciones), cartografías, dibujos, fotografías, registros de audio y video. La documentación abarca un extenso período de producción, entre las décadas de 1930 y 2000. Sus contenidos refieren fundamentalmente a las investigaciones desarrolladas por Rex González en el campo de la arqueología y la antropología, así como a distintos aspectos de su extensa trayectoria profesional y académica. Se destacan documentos correspondientes a su desempeño en cargos de director de institutos de investigación y de profesor en diferentes universidades, así como a su participación en reuniones académicas nacionales e internacionales.

Entre 2007 y 2010, un equipo del Museo Etnográfico Ambrosetti realizó una primera intervención archivística, durante la cual se organizó y clasificó una parte importante de la documentación y se elaboró una descripción del fondo según Norma Internacional General de Descripción Archivística ISAD(G). Con posterioridad a esa primera intervención, continuaron incorporándose al fondo nuevos grupos de documentos.

El equipo del DILA inició sus actividades en septiembre de 2011. En esta segunda intervención, se terminó de definir la estructura organizativa del fondo (ver cuadro en *Anexo*).

› *Digitalización , catalogación e implementación del Archivo Digital*

Las tareas desarrolladas por el equipo del DILA comprenden:

[1] A pesar de firmarse la donación en dicha fecha, se acordó que el fondo permanecería bajo la custodia de la familia del Dr. González hasta que se concluyera con las tareas de catalogación y digitalización.

1. Completado de la intervención archivística del fondo.
2. Digitalización de los documentos bajo estándares internacionales de preservación de recursos documentales en formato digital[2].
3. Clasificación de contenidos y catalogación de los documentos.
4. Conservación de los soportes físicos de los documentos de la Sección Fotográfica.
5. Elaboración de documentos de descripción archivística y de registro de procedimientos.

Paralelamente, con el objetivo de garantizar el acceso a estos recursos documentales con fines de investigación, educación y/o divulgación, el equipo del DILA participa de la prueba piloto de la *Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales* (PLIICS). Esta iniciativa, impulsada por la gerencia de Desarrollo Científico y Tecnológico del CONICET, tiene como propósito la implementación de repositorios digitales para la publicación en acceso abierto, preservación, recopilación y uso integrado de datos primarios de investigación, así como de colecciones y fondos documentales del área de las Ciencia Sociales y Humanidades. En su concepción y diseño, la PLIICS incorpora las modalidades usuales en las comunidades científicas y organizaciones referentes de Ciencias Sociales a nivel mundial, como estándares abiertos y software Open Source (Leff & Pluss, 2013).

En este marco, las actividades desarrolladas por el equipo del DILA incluyen:

1. Participación activa en el Grupo Prueba Piloto de la PLIICS, integrado por dos coordinadores de Sede Central y seis equipos pertenecientes a centros de investigación del CONICET de distintas regiones del país. Colaboración en aspectos de implementación de la plataforma (formulación de directrices de funcionamiento; definición de un estándar de metadatos propio). Incorporación de lineamientos y recomendaciones surgidos del trabajo colaborativo desarrollado.
2. Estudio de -y experimentación con- los instrumentos propuestos para el repositorio de datos cualitativos:
    - Software de gestión de colecciones digitales: DSpace
    - Sistemas de metadatos: Dublin Core cualificado (http://dublincore.org), bajo estándar PLIICS referenciado en Data Documentation Initiative (DDI) (http://www.ddialliance.org).
3. Selección para la carga en la plataforma de un conjunto de documentos digitalizados del

[2] Para la documentación en general se tomaron referencias de estándares adoptados por diversas instituciones de prestigio internacional, como los relevados por el Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Catalunya (http://dglab.cult.gva.es/Archivos/Pdf/CBUC1010EstandaresDigitalizacion.pdf). Para el caso de los documentos fotográficos se elaboró, además, un cuadro de valores de resolución específicos para los diferentes tamaños originales, a partir de los requerimientos mínimos de los estándares consultados y pruebas de calidad de imagen.

Fondo Rex González y elaboración de los metadatos[3].

4. Configuración del *Archivo Digital Dr. Alberto Rex González* en el repositorio *DSpace* - Prueba Piloto PLIICS (habilitado con este fin en la Intranet de CONICET) y carga de los objetos digitales y metadatos.
5. Evaluación, en base a la experiencia de carga y visualización, de las opciones de configuración y funcionalidades del software en relación con los potenciales requerimientos y necesidades de depositantes y usuarios.

Dentro de nuestros aportes al proceso de diseño e implementación de la plataforma, hemos procurado poner de relieve algunas de las particularidades que los fondos documentales históricos presentan al momento considerar su publicación en repositorios digitales.

Partiendo de la definición de *fondo documental* como un conjunto de documentos, producidos orgánicamente y/o reunidos por una persona física, familia o entidad en el transcurso de sus actividades y funciones como productor (Consejo Internacional de Archivos, 2000), nos parece relevante destacar:

1. Se trata, por lo general, de documentación con algún grado de intervención archivística, la cual, usualmente, define una estructura de archivo (secciones, sub-secciones, series, unidades documentales). Esta debiera ser replicada o graficada de algún modo en el formato digital.
2. La procedencia común y la producción orgánica implican, normalmente, la existencia de múltiples y variadas relaciones entre los documentos, que la herramienta digital debiera ser capaz de mostrar (a través de los metadatos y las funciones de búsqueda del software, por ejemplo).
3. Las asociaciones físicas de distintos tipos documentales en unidades documentales complejas debieran poder traducirse al formato digital, tanto en lo que refiere a su descripción como a su visualización.
4. Particularmente, en los casos de desaparición física del productor original del fondo documental (como en el caso de *Rex González*), la catalogación de los documentos puede requerir de un trabajo adicional para la recuperación de (meta)datos, el cual habitualmente involucra investigación bibliográfica, consultas personales a colaboradores del productor y/o aplicación de métodos de identificación por claves que dependen del conocimiento y experiencia profesional del personal que lleva adelante la tarea. Aun después de realizado este trabajo, siempre existe la posibilidad de que ciertos (meta)datos no se encuentren disponibles.

[3] Involucra el conocimiento de los estándares propuestos, tanto en lo que hace a sus etiquetas o campos de descripción como a los vocabularios normalizados o esquemas de codificación mediante los cuales éstos deben completarse.

ISBN 978-987-3617-89-8

Estas observaciones fueron consideradas tanto en la configuración del Archivo Digital en el repositorio (se utilizaron las funciones de organización interna que ofrece el software[4] para replicar la estructura del fondo) como en la descripción de las unidades de catálogo (se utilizó el criterio 1 unidad documental del fondo = 1 ítem del catálogo digital = 1 o más objetos digitales + 1 set de metadatos). Esto puede observarse en algunas capturas de pantalla del repositorio DSpace de la Prueba Piloto de PLIICS incluidas en la presentación de diapositivas que acompaña a esta ponencia.

› *Fondos documentales en acceso abierto: relevancia y potencialidades*

Finalmente, dentro de un marco internacional de promoción del acceso abierto a la información y, en particular, a datos de investigación científica -tal como ha impulsado en la Argentina la reciente sanción de la Ley 26899 de Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto- , nos parece importante compartir algunas apreciaciones acerca de la relevancia y potencialidad que adquieren la digitalización y puesta en acceso abierto de colecciones y fondos documentales históricos con relación a la investigación en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

La importancia de los repositorios digitales de datos en acceso abierto resulta evidente en tanto permiten a los investigadores de muy diversas disciplinas disponer de un gran volumen de información científica, favoreciendo al mismo tiempo su intercambio, reutilización, actualización, discusión y citación. En el caso de los fondos documentales históricos, se agregan a ello otras potencialidades derivadas de la pertenencia de los datos a un conjunto orgánico de documentación, el cual constituye su contexto de descripción. En este sentido, el Archivo Digital Dr. Alberto Rex González puede servir como ejemplo para graficar lo dicho anteriormente, en tanto ofrece:

1. Acceso a documentos que dan cuenta del contexto histórico del desarrollo de la Arqueología científica y académica en la Argentina desde su etapa fundacional, a través de uno de sus más destacados protagonistas.
2. Acceso a datos primarios de investigación. Reutilización de los datos en nuevas líneas o contextos de producción científica.
3. Acceso a una diversidad de fuentes de información (cuadernos y notas de campo, versiones preliminares de publicaciones, reseñas bibliográficas, intercambios epistolares con colegas) que permiten reconstruir el proceso de producción del conocimiento arqueológico y antropológico.

[4] *DSpace* organiza los datos publicados en el repositorio a través de una estructura inclusiva de "comunidades", "subcomunidades" y "colecciones", que en nuestro caso fueron utilizadas para graficar la estructura de secciones y series del fondo documental.

ISBN 978-987-3617-89-8

4. Posibilidad de aplicar nuevos instrumentos digitales de análisis a conjuntos extensos de datos (por ejemplo, fichas de descripción de piezas arqueológicas pertenecientes a diversas colecciones existentes en museos y estudiadas por Rex González).

En resumen, siguiendo los lineamientos aquí presentados, el modo en que hemos abordado las tareas de digitalización y catalogación de los documentos del Fondo Rex González así como la implementación del Archivo en el repositorio digital, ha estado orientado por el propósito de garantizar no solo su disponibilidad en acceso abierto, sino también un aprovechamiento integral y efectivo de estos valiosos recursos documentales.

› *Bibliografía*

Consejo Internacional de Archivos (2000). *ISAD (G): Norma Internacional General de Descripción Archivística*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Consejo Nacional de Archivos. Recuperado de http://www.ica.org/download.php?id=1745 el 13/11/2014

Leff, L. & Pluss, R. (2013). Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En *42º Jornadas Argentinas de Informática, 7º Simposio Argentino de Informática en el Estado* (173-188). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de http://42jaiio.sadio.org.ar/proceedings/simposios/Trabajos/SIE/14.pdf el 13/11/2014

› *Anexo*

Fondo Rex González		
Sección	**Tipo de documentos**	**Cantidad (aprox.)**
Documental	- Epistolario - Cuadernos de campo - Publicaciones - Fichas bibliográficas -Unidades documentales complejas (documentos de texto más cartografías, fotografías y otros gráficos asociados)	21 m. lineales
Gráfica	- Mapas y planos - Dibujos	1100 unidades

Fotográfica	- Fotos / diapositivas - Fotos / negativos - Fotos / copias papel	17000 unidades
Audiovisual	- Audios / cassettes - Audios / cintas abiertas	100 hs.
	- Videos/ cintas VHS	26 hs.

Imagen 1. Características del Fondo Rex González.

ISBN 978-987-3617-89-8

Plataforma Interactiva de Investigación en Ciencias Sociales

LEFF, Laura / Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales (PLIICS). CONICET – laleff@conicet.gov.ar

PLUSS, Ricardo / Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales (PLIICS). CONICET – rpluss@conicet.gov.ar

» *Palabras clave: iniciativa, acceso abierto, datos primarios, fuentes documentales, investigación, Ciencias Sociales.*

› *Resumen*

La Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales (PLIICS) es una iniciativa del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para la preservación, recopilación y uso integrado de datos de investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades. A partir de una encuesta a investigadores de Ciencias Sociales, que permite conocer y debatir acerca del estado del arte en la gestión de datos primarios de investigación, varios institutos de investigación del CONICET construyen colecciones de datos cualitativas y cuantitativas, definiendo además pautas organizativas y buenas prácticas, en una actividad comunitaria denominada Prueba Piloto PLIICS.

› *Plataforma Interactiva de Investigación en Ciencias Sociales (PLIICS)*

Es una propuesta para la preservación, recopilación y uso integrado de datos primarios en Ciencias Sociales. Su objetivo principal es facilitar el acceso a datos primarios en las Ciencias Sociales para fortalecer la investigación científica y ampliar el intercambio interdisciplinario. La iniciativa nace en el contexto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Ley 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, e involucra datos provenientes de investigaciones individuales, colecciones y fondos documentales. En cuanto a la historia de esta iniciativa, podemos decir que participaron 150 personas en 15 encuentros presenciales:

Imagen 1. Historia del proyecto PLIICS.

En julio de 2011 se realizó una encuesta que apuntaba a responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es el estado de digitalización y estandarización de los datos de investigación? Fueron encuestados 730 Investigadores de Ciencias Sociales. Los resultados de la encuesta fueron los siguientes:

- Para el 70% de los encuestados su especialidad se basa en la generación de datos primarios.
- El 62% ya ha digitalizado sus datos.
- El 57% no ha organizado sus archivos en base a metadatos.
- El 78% no contribuye sus datos a un repositorio institucional.
- El 45% conoce fuentes de datos útiles si estuvieran en un repositorio adecuado.
- El 82% no cuenta con un archivo institucional.

Estas fueron nuestras conclusiones de la encuesta (y nuestros puntos de partida) con respecto a las respuestas de los investigadores encuestados:

- Desconocimiento de los datos que utilizan los investigadores de la propia casa.

- Dispersión de los datos científicos a lo largo y ancho del país.
- Falta de acceso a los datos primarios.
- Necesidad de una visión nacional sobre la importancia de facilitar el acceso y preservar los datos.
- Ausencia de criterios comunes para la gestión de datos en la comunidad científica y académica.

› *Datos científicos en Ciencias Sociales: dos grandes vertientes*

Sabemos que en el ámbito de las Ciencias Sociales podemos identificar dos grandes vertientes con respecto al manejo de los datos o fuentes primarias:

1. Datos cuantitativos / Base de series de datos: estadísticas, encuestas, censos, relevamientos.
2. Datos cualitativos / Base de material multimedia: audios, filmaciones, fotografías, mapas, documentos, objetos arqueológicos. (Agrupados en Colecciones y Fondos Documentales).

Bahía Blanca	2.50	0.00	0.00	0.0	0.5	0.0	1.00	**4.00**	6.0	7.5	7.5	7.5	**7.13**
Balcarce	0.00	0.00	0.00	0.0	5.0	0.5	0.50	**6.00**	5.5	5.0	5.0	4.5	**5.00**
Baradero	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	3.0	0.10	**3.10**	4.0	3.5	3.5	4.0	**3.75**
Arrecifes	0.00	0.75	0.00	0.0	0.0	3.8	0.50	**5.00**	4.5	3.5	3.5	3.5	**3.75**
Benito Juárez	0.00	0.00	0.00	0.0	0.5	0.5	4.00	**5.00**	5.0	4.0	4.0	6.5	**4.88**
Berazategui	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.3	2.00	**2.25**	5.0	6.0	6.5	6.5	**6.00**
Berisso	0.00	0.10	0.00	0.0	0.0	2.0	0.75	**2.85**	3.5	3.5	3.0	4.0	**3.50**
Bolívar	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	4.50	**4.50**	5.0	4.0	4.0	7.0	**5.00**
Bragado	0.00	0.10	0.00	0.0	0.0	2.1	1.75	**3.95**	5.0	5.0	4.0	5.0	**4.75**
Brandsen	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.3	1.50	**1.75**	4.0	4.5	3.0	4.0	**3.88**
Campana	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	2.0	0.50	**2.50**	4.0	4.0	4.5	4.5	**4.25**
Cañuelas	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.3	1.50	**1.75**	4.0	3.5	3.5	4.0	**3.75**
Capitán Sarmiento	0.00	0.25	0.00	0.0	0.0	1.0	1.25	**2.50**	3.0	2.5	2.5	2.5	**2.63**
Carlos Casares	0.00	0.50	0.00	0.0	0.0	0.5	1.50	**2.50**	4.5	4.0	3.0	4.0	**3.88**
Carlos Tejedor	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.5	4.00	**4.50**	5.0	4.0	4.0	5.5	**4.63**

Imagen 1. Datos Cuantitativos. Índice de calidad de vida ambiental departamental. Fuente: Dr. Guillermo Velázquez y Dr. Juan Pablo Celamín.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 2. Datos cualitativos. Fuente: Documentación del Fondo Dr. Rex González.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Prueba Piloto PLIICS*

La Prueba Piloto PLIICS es la actividad principal en el ámbito de la iniciativa PLIICS, siendo su objetivo el desarrollo de colecciones digitales de datos cualitativos y cuantitativos en sendos repositorios especializados (*Dspace* y *Dataverse*) Los institutos participantes son los siguientes:

- CIG-IGEHCS. Centro de Investigaciones Geográficas del Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (Tandil)
- CIECS. Centro de Investigaciones y Estudios sobre la Cultura y Sociedad (Córdoba)
- IIGHI. Instituto de Investigaciones Geo históricas (Chaco)
- Instituto de Antropología de Córdoba/Museo de Antropología (Córdoba)
- DILA Proyecto Rex González/Laboratorio de Documentación e Investigación Lingüística y Antropología (Buenos Aires)
- ISES. Instituto Superior de Estudios Sociales (Tucumán)

› *Principios y buenas prácticas adoptados*

- Archivística y preservación digital
- Soporte del ciclo de vida de los datos
- Georreferenciación
- Comunidades de práctica (metodología)

Cabe destacar la importancia, en el ámbito de esta iniciativa, de las Comunidades de Práctica como método organizativo, siendo sus principales características las siguientes:

- Una estructura social espontánea (fenómeno y metodología)

ISBN 978-987-3617-89-8

- Un espacio social orientado al conocimiento relacionado con prácticas de sus miembros
- Un espacio social orientado a aprender, compartir, colaborar y crear

Se destaca en los participantes de la Prueba Piloto una amplia variedad de especialidades:

- Investigadores
- Archivistas
- Bibliotecarios
- Informáticos
- Coordinadores
- Catalogadores
- Especialistas en georreferenciación
- Directores de institutos
- Gerentes

› *En síntesis*

La Plataforma PLIICS apunta a:

- La publicación de datos primarios de Ciencias Sociales de fuentes diversas en Acceso Abierto.
- La identificación y localización de tecnologías, herramientas y modalidades generalmente aceptadas por las comunidades científicas a nivel internacional.
- La participación de miembros de la comunidad de investigación de Ciencias Sociales.

ISBN 978-987-3617-89-8

Propuestas y desafíos para una base de datos de mujeres artistas en Argentina

GLUZMAN, Georgina / Universidad de San Martín. CONICET – georginagluz@gmail.com

[a] *Palabras clave: mujeres artistas, artes visuales, Historia del Arte, base de datos, Omeka.*

› *Resumen*

Este trabajo aspira a explorar las posibilidades y dificultades encontradas en la realización de un trabajo en curso: una base de datos que comprenda las trayectorias de mujeres artistas en la ciudad de Buenos Aires entre 1890 y 1923. Este proyecto parte de la investigación llevada a cabo para mi tesis doctoral y está motivada por una doble necesidad: crear interés en un área poco desarrollada de la historia del arte y difundir de un modo dinámico los resultados de mi actividad. En esta oportunidad presentaré los desafíos que supone un de estas características en un medio aún poco receptivo a las Humanidades Digitales en nuestro país como la Historia del Arte; expondré las razones que han llevado a la elección de una plataforma de trabajo (*Omeka*), analizando su funcionalidad para mi proyecto y reflexionaré sobre la importancia de esta labor en curso.

› *Introducción*

Este trabajo surge de una beca de investigación financiada por la Getty Foundation, que me permitió asistir durante dos semanas al Roy Rosenzweig Center for History and New Media de la George Mason University (Fairfax, Virginia).

Allí tuve ocasión, durante dos semanas, de experimentar con diversas herramientas digitales, seleccionadas específicamente por su posible interés y aplicación para historiadores del arte y profesionales vinculados a museos y otras instituciones culturales, particularmente aquellas que cuentan con patrimonio inventariable.

En este contexto comencé a pensar en posibilidades que permitirían generar un proyecto de humanidades digitales en mi área específica: la historia del arte argentino del largo siglo XIX, particularmente la actividad artística femenina. Las reflexiones sobre el tema involucran no sólo este proyecto, en desarrollo, sino algunas consideraciones más generales sobre las humanidades digitales y la historia del arte.

Este trabajo es, por lo tanto, una consideración sobre las posibilidades y desafíos que se me han abierto a partir de una idea para un futuro proyecto de Humanidades Digitales.

Mi tesis de doctorado, recientemente defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tocó un tema profundamente desantendido por la historiografía tradicional del arte. Mis preguntas por la actividad artística de las mujeres en la ciudad de Buenos Aires durante el largo siglo XIX chocaron contra una realidad acuciante: la ausencia de investigaciones de base que permitieran echar luz sobre aquello que podemos denominar el discurso de la "carrera de obstáculos", siguiendo a la pensadora australiana Germaine Greer (1979).

El impacto de esta teoría en la historiografía del arte es difícil de medir. Constituye, en su aspecto menos informado, una repetición acrítica de ciertas reflexiones basadas en prejuicios sobre la ausencia de mujeres artistas. La frase "no las dejaban" resume acabadamente esta tendencia.

La historia del arte en la Argentina se configuró desde sus inicios como reacia a incluir las trayectorias artísticas de las mujeres, con la notable excepción de José León Pagano, crítico, artista y pionero historiador del arte (Gluzman, 2010).

Como resultado de esta matriz, sumada a la enorme difusión del discurso que victimiza a las mujeres, la información disponible sobre las carreras de las artistas activas en la ciudad de Buenos Aires durante el largo siglo XIX era sumamente escasa. Los sitios donde se hallaban los datos más abundantes eran las antiguas enciclopedias (Gesualdo, 1969; Merlino, 1954; Sosa de Newton, 1986) y algunas obras como la monumental obra de José León Pagano (1937-1940).

Por lo tanto, emprendí para mi tesis una vasta búsqueda de datos en la prensa periódica porteña (con algunas adiciones de material hemerográfico parisino). Desde 2009 hasta 2014, cuando di por finalizada la investigación de base para la tesis, me ocupé del relevamiento de unas setenta publicaciones periódicas, del período comprendido entre 1810 y 1923. Sin embargo, y por cuestiones vinculadas a la disponibilidad de material y al desarrollo de las actividades artísticas femeninas, el núcleo de la tesis se refiere al período 1890-1923.

El corpus analizado se compone de ejemplares diversos tipos de publicaciones durante este período: diarios, semanarios *populares* (*Caras y Caretas*, *Fray Mocho* y *El Hogar*), catálogos de exposiciones, revistas mensuales (*Plus Ultra* y *La Ilustración Sud-Americana*).

Cada mención a una mujer artista (identificada o no, profesional reconocida o apenas una estudiante de bellas artes, asociable a un corpus de obra o apenas conocida por el dato de la prensa) fue fotografiada y almacenada en un (muy tradicional a pesar de ser virtual) espacio. De este modo, cada aparición fue ubicada al interior de una carpeta, identificada con el nombre de la artista o, si se trataba de artículos referidos a exposiciones de arte o calificaciones obtenidas por estudiantes de bellas artes, en carpetas identificadas:

Imagen 1. Captura de pantalla del archivo virtual realizado a partir del relevamiento de base.

La cantidad de artículos relevados superó ampliamente mis capacidades de análisis y los puntos sobre los que se movió mi reflexión en la tesis. De este modo, los casi veinte mil archivos con un volumen de más de cincuenta gigabytes han permanecido casi inexplorados. La selección efectuada fue altamente coyuntural: privilegié el análisis de los artículos donde aparecían artistas cuyas obras había logrado ubicar en museos o colecciones particulares. Las otras referencias, por lo tanto, no fueron aprovechadas.

De este modo, me hallo en posesión digital de un vasto número de artículos cuyo análisis podría brindar la posibilidad de contribuir a la renovación de la disciplina de la Historia del Arte, mediante la puesta a disposición de un vasto número de materiales. En efecto, creo que uno de los factores de mayor impacto en la escasa atención otorgada por los especialistas a los roles desempeñados por las mujeres artistas ha sido lisa y llanamente la complejidad implícita en la investigación de base, que ha desalentado a diversos investigadores y ha finalmente conducido a un análisis casi siempre centrado en la figura de Lola Mora para el período que he trabajado en mi tesis.

Para ejemplificar esta situación, puede tomarse el caso de Sofía Posadas (1859-1938). Su nombre ha estado asociado a una única obra, *El sueño de San Martín*. Sin embargo, hasta el año 2000, cuando Malosetti Costa (2000) dio a conocer los debates en torno a su producción en la década de 1890, era apenas conocida por la información de segunda mano difundida por Gesualdo y por la mención -mínima- de José León Pagano. Desde entonces, y hasta mi propio trabajo, su figura estaba vinculada a una obra y una polémica, desgajada de cualquier otra información confiable. En ambos casos, el de mi directora y el mío propio, la producción de conocimiento y la adecuada

evaluación de su -ahora sabemos- importante carrera estuvo asociada a la recuperación fundamental de datos y rasgos de las trayectorias y espacios de actuación de las mujeres artistas en Buenos Aires durante el largo siglo XIX.

En la tesis doctoral se exploró apenas un 25% de los datos recolectados en la búsqueda en diarios y revistas del período (aproximadamente), dejando un enorme volumen de datos no explorado y que, en muchos casos, podría ser aprovechado por otros investigadores en el área.

› *Aperturas*

¿Cómo imaginar las Humanidades Digitales en su encuentro con la Historia del Arte en la Argentina? Es posible afirmar que se ha dedicado escasa atención a esta problemática, particularmente en ámbitos académicos. De hecho, el proyecto más ambicioso en este sentido, el *Centro Virtual de Arte Argentino*[1], es un repositorio de artículos textuales online, con un diseño básico y pocas posibilidades de navegarlo en otro modo que el cronológico. Cuenta con la participación de profesionales vinculados a diversas formas de la investigación en Historia del Arte y con el apoyo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lo que más llama la atención de este proyecto es su adscripción a una concepción de la historia del arte como sucesión de *ismos*, expresados de modo claro en el esquema que organiza el sitio. En este sentido, la práctica de las humanidades digitales parece ser una forma de ratificar una historia canónica del desarrollo de la historia del arte en Argentina.

Entonces, ¿cómo imaginar el encuentro entre las Humanidades Digitales y la Historia del Arte fuera de los relatos canónicos, precisamente los que han excluido a mi objeto de estudio?

› *Posibilidades de una base de datos sobre mujeres artistas argentinas*

El proyecto, aún en su fase inicial de planificación y desarrollo, se propone como la creación de una base de datos con el relevamiento realizado. Por su sencillez, *Omeka* resultaría la plataforma ideal, al permitir crear entradas y agruparlas en colecciones, eliminando la cronología como modo principal (y aun excluyente) de organizar la información.

Cada artista estaría representada por una ficha conteniendo la siguiente información:

1. Nombre y variantes conocidas (dado que las mujeres artistas suelen aparecer bajo el nombre de casadas tras el matrimonio)
2. Fechas de nacimiento y muerte

[1] *Centro Virtual de Arte Argentino*, http://cvaa.com.ar/.

3. Lugares de nacimiento y muerte
4. Años de actividad registrada
5. Disciplinas artísticas abarcadas
6. Educación
7. Exposiciones
8. Obras destacadas
9. Imágenes en dominio público
10. Bibliografía
11. Notas

Adicionalmente, resulta fundamental poder agregar una serie de "etiquetas" para permitir navegar el sitio y agrupar las artistas por factores comunes. De este modo, sería posible recuperar rápidamente las artistas participantes del Salón Nacional o las estudiantes de la Academia Parisi:

Imagen 2. Captura de pantalla de la versión actual de la Base de Datos de Mujeres Artistas en Argentina (1890-1923).

La base de datos de mujeres artistas en Argentina tendría tres objetivos principales:

1. Generar interés en las mujeres artistas argentinas del largo siglo XIX: recuperar obras y conocer historias mediante la colaboración de los visitantes del sitio.
2. Promover la renovación disciplinar, abriendo la posibilidad de crear nuevos relatos sobre la historia del arte argentino, mediante la difusión de datos no disponibles en libros o

ISBN 978-987-3617-89-8

enciclopedias.

3. Posibilidad de contar con datos *duros*, sumamente importantes a la hora de desterrar los mitos en torno a la actividad artística femenina (*carrera de obstáculos*).

Pero no solo se podría contribuir al interés sobre mujeres artistas, por otro lado crucial. Muy por el contrario, este proyecto se entronca con el desafío de crear distintos corpus para las Humanidades en Argentina. En efecto, y a diferencia de los países *centrales*, en Argentina estamos aún lejos de la superabundancia de datos que supone la era digital, al menos para el campo específico de la Historia del Arte.

La creación de este corpus promete abrir las puertas a un posible procesamiento de estos datos. De este modo, sería posible establecer en qué períodos hubo mayor número de mujeres artistas registradas o en qué momento la miniatura fue el medio expresivo elegido.

› *Dificultades del proyecto*

Hasta ahora, me hallo frente un grupo nada desdeñable de obstáculos:

1. Volcar un enorme volumen de datos, relevados desde 2010 en adelante y en expansión.
2. Elegir un soporte adecuado y sostenible.
3. Superar la *enciclopedia*: incorporar imágenes, mapas y etiquetas para cada artista.
4. Obtener apoyo institucional para un proyecto digital en historia del arte.
5. ¿Autoría compartida sobre investigación propia? El rol del experto, tan fundamental para la práctica profesional de la historia del arte, podría ponerse en duda en este proyecto, que busca como objetivo fundamental estimular el *crowdsourcing*, un modo efectivo de recuperar historias de mujeres artistas en peligro.

› *Bibliografía*

Gesualdo, V. (1969). *Enciclopedia del Arte en América*. Buenos Aires: Omeba.

Gluzman, G. (2010). Omisiones y presencias veladas: artistas argentinas en las historias del arte. *Actas del II Congreso Feminista Internacional de la República Argentina*. Buenos Aires (CD-ROM).

Greer, G. (1979). *The Obstacle Race. The Fortunes of Women Painters and their Work*. New York: Farrar Straus Giroux.

Malosetti Costa, L. (2000). Una historia de fantasmas. Artistas plásticas de la generación del ochenta en Buenos Aires. *Voces en conflicto, espacios en disputa. VI Jornadas de Historia de las Mujeres y I Congreso Iberoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género*. Buenos Aires: Instituto

Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (CD-ROM).

Merlino, A. (1954). *Diccionario de artistas plásticos de la Argentina. Siglos XVIII-XIX-XX*. Buenos Aires, Edición del autor.

Pagano, J. L. (1937-1940). *El arte de los argentinos*. Buenos Aires: Edición del autor.

Sosa de Newton, L. (1986). *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*, Buenos Aires: Plus Ultra.

Un proyecto de edición digital académica en Argentina. Diálogo Medieval

RIO RIANDE, Gimena del / Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual (IIBICRIT) – gdelrio@conicet.gov.ar

ZUBILLAGA, Carina / Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual (IIBICRIT) – Universidad de Buenos Aires – carinazubillaga@hotmail.com

» *Palabras clave: Diálogo medieval, poesía castellana, edición digital, base de datos, Humanidades Digitales*

› *Resumen*

El propósito del presente trabajo es acercarse a la primera fase en la elaboración de una base de datos para la poesía castellana medieval dialogada. Así, a la vez que se ajusta a un corpus que abarca textos desde fines del siglo XII hasta el siglo XV a partir de una aproximación pragmática, esto es, desde una macroestructura basada en el elemento diálogo o esquema secuencial dialogado (Adam, 1992, 145-168), busca profundizar en la problemática de la edición digital de textos medievales, en función de la actualidad de las Humanidades Digitales como campo disciplinar en expansión y de las posibilidades que ofrece el medio digital para abordar y analizar las formas de la textualidad medieval.

› *Un proyecto de edición digital académica*

La edición digital académica es una de las columnas que sostienen hoy día el campo de las Humanidades Digitales. Por nombrar solo una de las tantas iniciativas en este ámbito, podríamos mencionar aquí la labor del proyecto europeo DIXIT, http://dixit.hypotheses.org/, cuyos avances en el tema en los últimos años son significativos tanto desde lo teórico como lo práctico.

Suele considerarse que las Humanidades Digitales nacieron en el año 1949 en Italia, cuando el Padre Busa se propuso elaborar un índice de concordancias de las obras completas de Santo Tomás de Aquino y otros autores con él relacionados. Debido al tamaño del corpus, la tarea era titánica; el Padre Busa había escuchado hablar de una nueva máquina llamada "computadora" y, pensando que podría ser de utilidad para su proyecto, contactó a IBM en Estados Unidos solicitando apoyo. El texto de las obras completas de Santo Tomás fue transcripto en tarjetas perforadas y posteriormente se escribió un programa para realizar las concordancias. En 1974 se publicaron los primeros tomos bajo

el nombre *Índice Thomasticus*, con más de once millones de palabras en latín medieval. Esta fue la primera vez en la que la Informática colaboró con un proyecto del ámbito de las Humanidades en una universidad (Galina Russell, 2011; Rio Riande 2015: 7-19).

Es sabido que hoy día las Humanidades Digitales constituyen un área de investigación que, a caballo entre los contenidos de las Humanidades y el uso de la tecnología digital, ofrece múltiples acercamientos y soluciones al estudio de los textos. Este lugar central que ocupa como transdisciplina que engloba varios saberes (la Literatura, la Filología, las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Información). El tratamiento y la edición de textos no ha sido un área desatendida en los proyectos de Humanidades Digitales. Desde las simples digitalizaciones de textos, como las que ofrecen, entre muchísimas otras, la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, http://www.cervantesvirtual.com/, o nuestra *Biblioteca Nacional de la República Argentina*, http://www.bn.gov.ar/fondos-digitalizados, a proyectos modestos que buscan la interacción entre la transcripción paleográfica y las imágenes de los manuscritos, como la edición digital de *La Fazienda de Ultramar*, http://www.lafaziendadeultramar.com/, u otros más complejos que proponen una triple presentación (facsimilar, paleográfica y crítica) online, como el CODEA, *Corpus de documentos españoles anteriores a 1700*, http://demos.bitext.com/codea/, hallamos ejemplos que dan buena cuenta del modo en el que las bases de datos online pueden funcionar como un material de primera mano y de relevancia filológica para el investigador. Accesibilidad no es, en este sentido, lo contrario a investigación académica, si los proyectos se sostienen en una fundamentación empírica sólida y en un método riguroso de interpretación de los datos. Tampoco invalidan la posibilidad de llevar a cabo estudios y ediciones críticas en papel, sino que, por el contrario, funcionan a la par que estos, de modo completivo, ofreciendo el objeto de estudio a través de una mayor variedad de perspectivas imposibles de plasmar en una edición tradicional (reproducciones facsimilares, descripciones codicológicas, transcripciones paleográficas, ediciones críticas).

En Argentina, la edición digital académica es todavía un campo a descubrir, y no solo por los filólogos o los interesados en los estudios literarios. Desde el IIBICRIT, instituto nacional pionero en la temática ecdótica y en colaboraciones con proyectos de Informática Humanística como el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), http://corpus.rae.es/cordenet.html, o la Biblioteca Digital de Textos del Español Antiguo (BIDTEA), http://www.hispanicseminary.org/textconc-es.htm, del Hispanic Seminary of Medieval Studies (University of Wisconsin-Madison), se desarrolla en este momento el primer proyecto de edición digital académica financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica que cumple con los estándares y buenas prácticas internacionales que tanto la *Text Encoding Initiative* como las *Guidelines* de la Modern Language Association (2001), entre otras, han trabajado en los últimos veinte años:

Imagen 1. Text Encoding Initiative. http://tei-c.org/ .

Imagen 2. Estándares en edición digital académica. Ontologías y Vocabularios controlados.

Se trata de la primera fase del proyecto para el estudio, edición y etiquetado de la poesía castellana medieval dialogada (siglos XII-XV):

Imagen 3. Diálogo Medieval. http://dialogo.linhd.es/.

El proyecto de investigación se ciñe temáticamente a los poemas que se presentan bajo una macroestructura dialogada entre fines del siglo XII y los últimos años del siglo XIV: por un lado, los primeros poemas castellanos en pareados (fines del siglo XII - siglo XIII), así como otros de forma más breve relacionados con el ámbito de la poesía de cancionero (siglo XIV-principios del siglo XV). Consideramos que la singularidad de la propuesta requiere de acercamientos y posibilidades de edición también singulares, que contemplen las nuevas herramientas tecnológicas y metodológicas que amplían el acceso a materiales muchas veces difíciles de hallar y analizar, a través de su reproducción conjunta y el intercambio que tal forma de edición promueve entre ellos. Desde el punto de vista técnico, el proyecto consiste en tres partes:

1. Creación de un sistema que permita generar y almacenar la información de los poemas objeto de estudio en formato TEI.
2. Creación de una aplicación web que permita consultar la información relativa a los poemas.
3. Creación de una web que englobe toda la información relativa al proyecto, incluyendo la especificada en el punto anterior.

Como han planteado las discusiones críticas más recientes, es necesario distinguir las ediciones digitales académicas de las impresas y de aquellas meramente digitalizadas, en función del paradigma diferente que guía una y otra. En tanto las ediciones impresas están definidas por el espacio bidimensional de la página y las ediciones digitalizadas apenas representan un texto fijo en la pantalla de una computadora (piénsese en el conocido formato pdf), creemos que la edición digital resulta en su hipertextualidad y no secuencialidad (Lucía Megías, 2010) la más apropiada para dar cuenta de la complejidad constitutiva de los textos medievales.

Todos los componentes de una edición en papel: el texto editado, el aparato de variantes

ISBN 978-987-3617-89-8

manuscritas, las notas de comentario, el glosario, etc., adquieren en la interfaz de una edición digital una conexión mayor, pudiéndose incluir además imágenes manuscritas o reproducciones gráficas de otro tipo que difícilmente se incorporan en el impreso. De este modo, más que la mera lectura lineal con la que puede identificarse en general la edición impresa, la edición digital promueve el estudio y el uso de los textos (Gabler, 2010: 43-56), sobre todo en un corpus como el seleccionado que presenta la estructura dialogada como eje de configuración y propicia el planteo de ideas a través de las formas del debate. En este sentido, el proyecto pretende aunar los conocimientos filológicos y literarios tradicionales con los estándares tecnológicos que se aplican hoy a la construcción de reservorios online.

› *Contenido filológico de DIÁLOGO MEDIEVAL*

El objetivo específico de esta primera fase de trabajo –y anclaje inicial para el desarrollo de la investigación– es el estudio y la edición digital paleográfica y crítica de la más antigua poesía castellana medieval en pareados de fines del siglo XII - siglo XIII (*Disputa del alma y el cuerpo*, *Razón de amor con los denuestos del agua y el vino*, *Elena y María*, *Auto de los Reyes Magos*) y la de otro grupo de textos de formato más breve, esparcidos principalmente en cancioneros (*En un tiempo cogi flores*, de Alfonso XI; la *Disputa del cuerpo y el ánima* de 1382; *Bias contra Fortuna*, del Marqués de Santillana; y una serie de *dezires*, *pleitos* y *preguntas y respuestas* del *Cancionero de Baena*). Cabe destacar que estos poemas han sido previamente editados por separado sin atender a las posibilidades que su reunión en un mismo espacio puede permitir y al mismo tiempo propiciar.

Si bien la unidad de los poemas en pareados está dada por su incuestionable autoría clerical, constituyendo esos clérigos parte del movimiento intelectual desarrollado en Castilla en ese momento que –si bien tuvo sus principales exponentes en poemas escritos en cuaderna vía (como los poemas de Gonzalo de Berceo, el *Libro de Alexandre* y el *Libro de Apolonio*)– se inició a fines del siglo XII y apenas comenzado el siglo XIII con los poemas compuestos en pareados de innegable impronta dramática, mientras que el grupo relacionado con los textos del siglo XIV asume formas más breves de variada estructura métrico-estrófica (la octava, el decasílabo, etc.), la pragmática del diálogo es la que dirime el asunto crucial que se presenta con variantes en cada uno de los poemas, asumiendo diferentes comportamientos agonales, bien relacionados con el enfrentamiento verbal del debate o juicio de tono profano (*Razón de amor con los denuestos del agua y el vino*, *Elena y María*, *Pleito de los colores* del *Cancionero de Baena*, *Bias contra Fortuna*) o de carácter religioso (*Disputa del alma y el cuerpo*, *Disputa del cuerpo y el ánima* de 1382), bien con un intercambio verbal más moderado, también de tono profano (los *dezires* y las *preguntas* y *respuestas* del *Cancionero de Baena*) o religioso (*Auto de los Reyes Magos, En un tiempo cogi flores*).

Este objetivo específico, que trasciende en su novedad a los históricos estudios de los textos medievales divididos por géneros (debate, teatro medieval, poesía de cancionero), requerirá el estudio y la edición paleográfica y crítica de los poemas en su conjunto. Como es de esperar, se trabajarán criterios de presentación gráfica que ayuden a la homogeneización de los paradigmas de

transcripción paleográfica y de fijación crítica. Esta tarea de orden filológico se orientará, al mismo tiempo, a un objetivo más general basado en el examen de las posibilidades y beneficios críticos y metodológicos de las Humanidades Digitales para contribuir a la transmisión y recepción más accesibles de los textos medievales. En otras palabras, la labor analítica y ecdótica irá de la mano del trabajo digital, con lo que paralelamente se etiquetarán los textos editados en lenguaje TEI-XML, tomando como punto de partida los avances en este tema del proyecto ReMetCa, madre del nuestro:

Imagen 4. ReMetCa. Repertorio Digital de la Métrica Medieval castellana. http://www.remetca.uned.es/.

En cuanto al género de debate, cabe destacar que, dada su extensión y transmisión exenta, las no tan numerosas ediciones de estos poemas continúan remitiendo a la fijación filológica inicial de Menéndez Pidal, en 1900 para el caso de la *Disputa del alma y el cuerpo* (aunque es destacable por varios motivos una propuesta desatendida de edición por parte de Solalinde en 1933), en 1905 para *Razón de amor* (punto de partida para la más completa edición de Franchini recién en 1993) y en 1914 para la edición paleográfica de *Elena y María* (la más usada todavía hasta la actualidad, a pesar de la posterior de Di Pinto en 1959).

El *Auto de los Reyes Magos* fue asimismo editado por Menéndez Pidal en el año 1900 junto con la *Disputa del alma y el cuerpo*, edición todavía de referencia obligada frente a otras ediciones posteriores conjuntas de teatro medieval, a pesar de que se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios lingüísticos y métrico-estróficos y nuevas aproximaciones al texto.

Bias contra Fortuna, del Marqués de Santillana, sigue manteniendo como edición rigurosa la ofrecida por Kerkhof en 1983. Diferente suerte han corrido los textos poéticos colegidos en el *Cancionero de Baena*, como el *Pleito de los colores*, los *dezires* y el grupo de textos construidos como

preguntas y *respuestas*. Por tratarse de textos de formato más breve, y relacionados con la colectánea de Juan Alfonso de Baena, fueron editados como parte del Cancionero, con los más diversos criterios de presentación gráfica. Desde la primera aproximación paleográfica de Ochoa-Pidal (1851), pasando por la desastrada interpretación gallego-castellana de Lang (1926), hasta propuestas más precisas, como la de Dutton-González Cuenca (1993), los textos dialogados que en él se insertan apenas merecieron la atención de Labrador Herráiz, quien en 1974 los estudió y antologó, revisándolos Chas Aguión en 2002. Derrotero similar puede señalarse para *En un tiempo cogi flores*, poema tardío del rey Alfonso XI de Castilla inserto en las recolecciones colectivas gallego-portuguesas del *Cancionero de la Biblioteca Nacional de Lisboa* y el *Cancionero de la Biblioteca Vaticana*, apenas atendido editorialmente en algunos artículos de investigación (Beltrán, 1985). Mucho más desfavorecida se encuentra la *Disputa del cuerpo y el ánima* de 1382, olvidada o confundida con la precedente *Disputa del cuerpo y el alma* (Beresford, 1996, 73-90).

Surge de esta sucinta descripción del presente panorama editorial, por un lado, la necesidad de ediciones actualizadas de los poemas que permitan y propicien el diálogo entre ellos en el espacio digital y que a la vez respondan a las últimas orientaciones de la crítica textual acerca del fenómeno manuscrito distintivo de la transmisión de los textos medievales. Por otro lado, se evidencia la urgencia en el trazado de nuevas líneas de estudio que superen la idea de género literario y revisen las particularidades de la poesía dialogada en la Edad Media, tal y como ya han apuntado Labrador Herráiz (1974) y Franchini (2001).

Aunque el uso de los recursos digitales por parte de los medievalistas es cada día mayor en este siglo XXI en comparación con el final del siglo XX, el interés todavía no se ha traducido cuantitativa ni cualitativamente –particularmente en el ámbito nacional, donde tal desarrollo es inexistente– en ediciones digitales dentro de la estructura de bases de datos que combinen la posibilidad de acceder a los textos desde distintas aproximaciones con la calidad exigida por los parámetros internacionales en la edición crítica de la textualidad del periodo.

El presente proyecto nos permitirá, en este sentido, desarrollar y explotar diferentes posibilidades de estudio y presentación de nuestros textos en una base de datos online que conjugue los aspectos esenciales a estudiar en los textos medievales (el manuscrito, su transcripción y su interpretación), además de otorgar visibilidad a nuestro trabajo. La apertura de esta línea de investigación podrá constituir además un paso necesario y requerido en la evolución del área aún inexplorada que constituyen las Humanidades Digitales en nuestro país. Como justificación general de esta metodología de trabajo, subrayamos la urgencia de revisar el sentido del uso del pareado en los poemas más antiguos y luego el del heptasílabo y octosílabo, metros de una muy similar estructura que, sorprendentemente, guían la disposición formal de los poemas en una amplísima mayoría. Resaltamos además la necesidad de analizar los diferentes modos en los que se van organizando los turnos de habla en base a la extensión del poema, y de revisar el acomodamiento del contenido del texto a las estructuras métrico-estróficas mencionadas. Hacemos hincapié en la importancia de volver sobre el modo en el que estos poemas fueron transcriptos y editados, muchas veces erróneamente. Por ejemplo, los versos conservados de la *Disputa del alma y el cuerpo* fueron editados en el año 1900 por Menéndez Pidal como 37 alejandrinos; creemos, en cambio, que editarlos

como 74 heptasílabos pareados responde a la conformación original del poema, a partir de una fuente francesa escrita en hexasílabos, y a su transmisión primaria. Las diferencias de enfoque editorial se deben sin dudas a que el fragmento conservado está copiado en el códice como si se tratase de prosa, sin orden de los versos, lo que hizo a la mayoría de los editores modernos seguir la disposición dada al texto por Menéndez Pidal. El caso del poema *En un tiempo cogi flores* de Alfonso XI es también paradigmático, ya que muy pocas veces la crítica especializada reparó en la organización dialogada del discurso.

Finalmente, en cuanto a la metodología de trabajo general a seguir para la obtención de resultados, cabe destacar que se utilizarán los fundamentos de la Crítica Textual neolachmanniana, la Ecdótica, la Codicología, la Historia de la Lengua y la Filología para lograr una edición de los poemas acorde a los criterios sustentados por el hispanismo internacional.

› *Desarrollo técnico del proyecto*

Sistema de generación de XML-TEI

Uno de los problemas que encuentra un investigador a la hora de generar un documento es la necesidad de conocer el formato en profundidad, lo que incluye la sintaxis exacta de XML-TEI, así como la facilidad para cometer errores cuando se escribe un documento de este tipo (es fácil olvidarse una etiqueta de cierre, unas comillas, etc.). Por otra parte, se hace necesario el uso de alguna herramienta adicional a modo de editor. Existen multitud de editores que permiten hacer este trabajo; algunos son especializados en XML (como *Oxygen*) y otros simplemente son editores de texto que nos ayudarán resaltando o coloreando el documento a medida vayamos escribiendo, en función del contenido (*Vim*, *Gedit*, etc.):

Imagen 5. Codificación TEI usando el editor XML Oxygen.

Una vez detectado este problema, concluimos que la herramienta que hay que programar deberá aislar lo más posible al investigador, al creador del documento, de la sintaxis XML-TEI, o al menos facilitarle la tediosa tarea de escribir el documento desde cero. Por otra parte, también consideramos innecesario tener que instalar software adicional (con la posibilidad de aumentar el coste económico del proyecto).

Solución software: primera aproximación

Teniendo en cuenta las necesidades indicadas anteriormente, decidimos que la solución deberá ser una aplicación web que permita al usuario generar, validar, modificar y borrar documentos XML-TEI directamente desde el navegador, sin necesidad de usar software adicional de terceros. Por otra parte, la aplicación deberá tratar de aislar, como se comentó anteriormente, al usuario de la escritura del XML. Para este punto, vamos a trabajar en dos partes:

1) Creación de una serie de formularios que permita al usuario dar de alta los valores de los campos TEI de la cabecera (TEI Header) sin necesidad de conocer los tags XML asociados.
El documento TEI se generará con la información introducida en esos campos.

2) Creación de una herramienta que analice, en la medida de lo posible, la estructura de versos y estrofas dentro del poema, y sea capaz de generar el cuerpo del documento (XML-TEI). La herramienta también permitirá definir otros atributos del poema (rimas, fórmulas métricas, etc.) sin necesidad de escribir código XML).

Después de evaluar toda esta casuística, llegamos a la conclusión de que una buena implementación del producto final sería crear una interfaz web basada en tecnología *AngularJS*, que nos permita desarrollar la aplicación en el navegador. Será en el navegador, pues, donde el usuario podrá generar el documento. Trataremos de evitar que sea necesario escribir XML, aunque el documento final siempre podrá ser modificado, en caso de querer modificar o añadir alguna casuística no contemplada originalmente:

Imagen 6. Resultado de edición con nuestra herramienta de etiquetado automático.

Por supuesto, la aplicación deberá permitir guardar el documento en un sistema de almacenamiento que nos permita posteriormente recuperar la información para consulta. Existen numerosas opciones hoy en día para guardar XML: bases de datos orientadas a XML, sistemas de ficheros, bases de datos con soporte nativo XML. Posteriormente, para recuperar la información, emplearemos *Xpath* y expresiones regulares. En cualquier caso, y dado el carácter de I+D del proyecto, es posible que estas decisiones cambien a medida que vayamos profundizando en la

ISBN 978-987-3617-89-8

investigación. Algunos de nuestros avances técnicos pueden verse desde nuestra web, en la sección *Nuestras herramientas*, http://dialogo.linhd.es/nuestras-herramientas/. Un breve acercamiento a la edición de los textos en la sección *Base de datos*, http://dialogo.linhd.es/base-de-datos/.

¿Por qué todo en la web?

Nos hemos propuesto como un objetivo del proyecto, entre otros, que sea fácil de usar y accesible para los investigadores. Una aplicación web basada en *AngularJS* nos permitirá acceder a la herramienta desde cualquier dispositivo que tenga un navegador que soporte esta tecnología (actualmente la inmensa mayoría de dispositivos la soportan). De este modo, se podrá acceder para crear o modificar un documento desde un ordenador, desde una tableta o incluso desde un móvil, sin necesidad de instalar ningún tipo de programa adicional. Sólo será necesario un navegador web (*Chrome*, *Firefox*, *Explorer*, *Safari*, etc.).

› ***Bibliografía***

Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Ed. Nathan.

Beltrán, V. (1985). La cantiga de Alfonso XI y la ruptura poética del siglo XIV. *El Crotalón. Anuario de Filología Española*, 2, 259-273.

Beresford, A. (1996). Theme, Style, and Structure in the *Disputa del cuerpo e del ánima*. *Revista de Literatura Medieval*, 8, 73-90.

Chas Aguión, A. (2002). *Preguntas y respuestas en la poesía cancioneril castellana*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Di Pinto, M. (1959). *Due contraste d'amore nella Spagna medievale (Razón de Amor e Elena y María)*. Pisa: Libreria Goliardica Editrice.

Dutton, B. & González Cuenca, J. (1993). *Cancionero de Juan Alfonso de Baena*. Madrid: Visor Libros.

Franchini, E. (1993). *El manuscrito, la lengua y el ser literario de la* Razón de amor*.* Madrid: CSIC.

Franchini, E. (2001). *Los debates literarios en la Edad Media.* Madrid: Eds. del Laberinto.

Gabler, H. W. (2010). Theorizing the Digital Scholarly Edition. *Literature Compass*, 7(2), 43–56.

Galina Rusell, I. (2011). ¿Qué son las Humanidades Digitales? *Revista Digital Universitaria,* 12(7). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/ el 01/03/2013

Kerkhof, M. (1983). Bías contra *Fortuna. Boletín de la Real Academia Española,* Anejo XXXIX.

Labrador Herráiz, J. J. (1974). *Poesía dialogada medieval*. Madrid: Maisal.

Lang, H. R. (1926). *Cancioneiro Galego-Castelán*. Nueva York: The Hispanic Society of America.

Lucía Megías, J. M. (2010). *Elogio del texto digital*. Madrid: Fórcola Ediciones.

Menéndez Pidal, R., (1900). *Disputa del alma y el cuerpo* y *Auto de los Reyes Magos. Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 4, 449-462.

---- (1905). *Razón de amor con los denuestos del Agua y el Vino*. *Revue Hispanique*, 13, 602-618.

---- (1914). *Elena y María*. *Revista de Filología Española*, 1, 52-96.

Modern Language Association (2001). *Guidelines for Evaluating Work in Digital Humanities and Digital Media*. Recuperado de https://www.mla.org/About-Us/Governance/Committees/Committee-Listings/Professional-Issues/Committee-on-Information-Technology/Guidelines-for-Evaluating-Work-in-Digital-Humanities-and-Digital-Media el 20/05/2015

Pidal, P. J. (1851). *El Cancionero de Juan Alfonso de Baena (Siglo XV). Ahora por primera vez dado a luz con notas y comentarios*. Madrid: Rivadeneyra.

Rio Riande, G. del (2015). Humanidades Digitales. Mito, actualidad y condiciones de posibilidad en España y América Latina. *ArtyHum*, monográfico 1, 7-19. Recuperado de https://www.artyhum.com/descargas/monograficos/MONOGR%c3%81FICO el 20/05/2015

Zubillaga, C. (2008). *Antología castellana de relatos medievales (Ms. Esc. h-I-13)*. Buenos Aires: SECRIT.

Herramientas de publicación académica en la web 2.0: ¿tercera vía para el acceso abierto?

DE GRANDE, Pablo / Proyecto Acta Académica – pablodg@gmail.com
QUARTULLI, Diego / Proyecto Acta Académica – dquartulli@gmail.com
RUSSO, Alejandra / Proyecto Acta Académica – ale.alerusso@gmail.com

» *Palabras clave: acceso abierto, repositorio digital, investigación, metadatos, TIC.*

› Resumen

Los cambios en las tecnologías permiten nuevas formas de difusión de los textos académicos. De ello da cuenta la iniciativa de *acceso abierto*, un movimiento que surgió como respuesta a las crecientes dificultades experimentadas para la circulación del conocimiento científico. Como parte de este movimiento, se delinearon dos formas principales de intervención: la promoción de repositorios institucionales (*vía verde*) y la generalización de publicaciones periódicas de libre acceso (*vía dorada*).

El presente trabajo propone discutir los límites de estas vías para el contexto de producción académica en la Argentina, sugiriendo la conveniencia de buscar asimilar a las estrategias del *acceso abierto* herramientas que respondan a requerimientos de comunicación y difusión de los investigadores y docentes de la región en sus prácticas cotidianas.

En dicho contexto, se analiza el portal *Acta Académica* con el objeto de revisar en qué medida herramientas de estas características pueden constituir casos híbridos que amplíen el alcance de las dos vías antes mencionadas; casos en los que a la vez se reconocen los objetivos fundacionales de los repositorios digitales, pero también se gestionan necesidades nuevas y complementarias del *acceso abierto* y la comunicación científica.

› Introducción

La palabra escrita dio desde siempre la posibilidad de traspasar la barrera del tiempo y del

espacio: un discurso que se emite una vez puede ser leído por múltiples lectores aunque no compartan el momento ni el lugar de emisión. Lo que permitió, entre muchas otras cosas, el desarrollo del conocimiento científico.

En épocas recientes, las nuevas tecnologías -especialmente en el campo de la informática y de las telecomunicaciones- han amplificado esta ventaja de la escritura gracias a la inmediatez y la ubicuidad propias de la era digital. Sin embargo, al igual que con la era del papel, la herramienta es muy importante, pero no suficiente. Es necesario apropiarse de las herramientas que cambian también los hábitos y las posibilidades de quienes las utilizan.

En la última década -con particular fuerza desde las declaraciones de Budapest y Berlín (OSI, 2002; Sociedad Max Planck, 2003)- esta necesidad de disponibilidad de los materiales científicos se ha visto articulada en la iniciativa del *acceso abierto*. Por medio de ella, numerosos actores del campo científico se han organizado y han podido actuar de maneras efectivas para facilitar la liberación del acceso a la producción académica, en oposición a intereses de mercado y a la propia fragmentación del conocimiento que progresivamente habían conducido a la proliferación de formas de circulación costosas y restrictivas.

En este trabajo se propone como hipótesis que el pleno desarrollo del *acceso abierto* (es decir, la plena disponibilidad del saber científico) requiere de la creación y mejora continuas de herramientas adecuadas a las fortalezas y debilidades de cada espacio de producción académica. Más específicamente, la hipótesis central de este trabajo es que el contraste entre la propuesta de las *vías verde* y *dorada* del *acceso abierto* y las necesidades concretas de los investigadores (particularizadas geográfica y disciplinarmente) dio lugar a la emergencia en la web 2.0 de herramientas híbridas que exceden la noción clásica de repositorio institucional o de publicación periódica. Para desarrollar esta hipótesis se analizará el caso de una herramienta local de organización de contenidos académicos (*Acta Académica*). Este portal tiene la particularidad de combinar estándares requeridos para la circulación académica (citabilidad, indexación en buscadores académicos, referencias por autor, resúmenes) con elementos propios de portales de contenidos y de redes sociales (manejo de perfiles, vinculación por instituciones, presentación de contenidos multimedia).

El texto se organiza del siguiente modo. En primer lugar, se da cuenta de antecedentes en relación al *acceso abierto* y a los cambios en los modelos de difusión científica a partir de sus declaraciones fundantes, la de Budapest y la de Berlín. En segundo lugar, se analiza la plataforma de *Acta Académica* a través de siete dimensiones funcionales seleccionadas. Luego, en la sección de *Debate* se presentan algunas preocupaciones en relación al *acceso abierto* y su interrelación con herramientas de publicación y circulación de contenidos académicos. Finalmente, se resumen algunos conceptos clave en las *Conclusiones*.

› *Antecedentes*

ISBN 978-987-3617-89-8

El movimiento de *acceso abierto* surge de la necesidad de acceder a las publicaciones científicas libre y gratuitamente. Su propósito, según lo resume Abadal (2012: 9), es el de liberar al conocimiento científico de las barreras económicas y legales que dificultan su difusión. La idea de que este conocimiento debe ser liberado se legitima, desde esta perspectiva, en el hecho de considerar al saber científico como un patrimonio de la humanidad y, en consecuencia, toda restricción a su uso aparece señalado como innecesaria y perjudicial (OSI, 2002; Sociedad Max Planck, 2003). Como forma de lograr estas metas, se apela a la vocación del científico, pero también al compromiso de todos los implicados en el desarrollo y diseminación de su producción.

Esto llevaría a una comunidad científica menos restringida en sus posibilidades de intercambio de conocimiento. En tal sentido, si bien para los defensores del *acceso abierto* el mismo debería redundar en una reducción de la desigualdad de oportunidades para la producción académica a nivel global, volviendo menos costoso el desarrollo de comunidades locales y manteniendo más fácilmente a ellas en contacto con otras comunidades (Swan, 2013: 27), hay evidencias de que esto al menos no se verificó en los primeros años de este proceso (Sotudeh & Horri, 2008).

Con la Declaración de Budapest, se propusieron dos estrategias para la difusión de la producción académica que marcaron el devenir posterior de las acciones orientadas a dar apoyo a este movimiento. Las mismas son la *vía verde*, apoyada en al *auto-archivo*, y la *vía dorada*, sustentada en la emergencia de publicaciones periódicas de *acceso abierto* (Rizor & Holley, 2014: 323).

La primera, llamada *vía verde*, busca que el investigador productor de conocimiento vuelque su producción en repositorios digitales de las instituciones de pertenencia, haciéndose ello parte de sus tareas cotidianas.

La segunda, denominada *vía dorada*, propone que los investigadores privilegien al enviar sus manuscritos revistas de acceso libre por sobre aquellas que restrinjan el accesible a sus trabajos una vez publicados. Esta modalidad no excluye -cabe señalar- la aplicación de aranceles en el proceso de publicación (es decir, una transferencia de los costos desde los lectores hacia los autores, la cual de hecho ha tenido lugar en numerosas publicaciones).

En Argentina, mediante la ley 26.899 promulgada en 2013 (Congreso de la Nación Argentina, 2013) se estableció la obligatoriedad del uso de repositorios institucionales y la libre circulación de los resultados científicos allí donde hubiera financiación con fondos del Estado. Si bien con anterioridad a la promulgación de la ley (aún no reglamentada en la actualidad) la iniciativa del *acceso abierto* había sido adoptada como política editorial e institucional en diversas universidades y centros de investigación del país (Bongiovani & Nakano, 2011: 167), la misma supone una legitimización de estas formas de trabajo, así como la necesidad a mediano plazo de recursos y políticas para su cumplimiento (De Grande & Russo, 2014).

A pesar de estos avances en el terreno normativo, cabe mencionar que estudios recientes coinciden en señalar las serias dificultades que los repositorios institucionales y -en menor medida- las revistas de *acceso abierto*, encuentran para ser reconocidos y elegidos por los investigadores, tanto en la Argentina como en el resto del mundo.

ISBN 978-987-3617-89-8

En la Universidad Nacional de Rosario, a pesar de las actividades de difusión y promoción del *acceso abierto* llevadas adelante en la misma, la encuesta realizada a docentes-investigadores en el año 2012 destaca el bajo nivel de uso del repositorio institucional, con un alto porcentaje de investigadores que desconocían su existencia (Bongiovani, Guarnieri, Babini & López, 2014). En igual sentido, Abadal (2012) destaca, en el caso de investigadores en Europa, que si bien el conocimiento del *acceso abierto* por parte de los científicos va en aumento y es muy bien recibido, no ha llevado a un cambio de comportamiento en la elección de dónde publicar o en qué medida dedicarse al auto-archivo si se compara con los resultados de Swan y Brown del año 2004 (222). De allí que el autor hable de "inercia" en los hábitos de publicación y de "actitud pasiva" en los investigadores con respecto al *acceso abierto* (Abadal, 2012: 39). La investigación de Kim (2010) sobre una muestra de 17 universidades estadounidenses identifica por su parte otros factores individuales y contextuales relevantes, tales como la influencia de la edad y las habilidades técnicas, preocupaciones por violar protecciones de *copyright* y elementos *culturales* de los espacios laborales. Los mismos aparecen como variables significativamente correlacionadas con el nivel de auto-archivo de los investigadores. En esta misma línea, Bueno de la Fuente y Hernández Pérez (2011) advierten sobre la necesidad de establecer estrategias para el compromiso y el reconocimiento que requieren las tareas necesarias para elaborar y mantener un repositorio mediante el auto-archivo.

› *Análisis*

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro creado para facilitar a investigadores, organizadores de eventos y equipos de investigación el compartir su producción académica. En el marco de la promoción del *acceso abierto*, el mismo busca proveer de un canal por el cual los resultados de participaciones en congresos, revistas, tesis, así como otras formas de producción académica no necesariamente accesibles en sus formatos originales, puedan ser consultados por colegas y público en general.

El portal ofrece, desde el año 2013, a investigadores y centros de investigación del país la posibilidad de compartir materiales de producción (publicaciones, ponencias, documentos de trabajo) para cátedras, grupos de trabajo e investigadores. Desde el año 2014, brinda también la posibilidad de administrar y compartir contenidos y materiales de eventos académicos (jornadas, congresos y reuniones científicas).

El proyecto, según se establece en su página inicial (http://www.aacademica.com), tiene por objetivo central facilitar la visibilización de la producción de investigadores y eventos que, independientemente de su pertenencia o movilidad institucional, y de los recursos de tales instituciones, puedan de manera ágil y gratuita poner a disposición de la comunidad científica y de la sociedad en general los resultados de sus investigaciones.

A continuación se presenta un análisis a partir de siete indicadores que fueron

seleccionados como relevantes en el proceso de comparación preliminar de esta herramienta con otras plataformas y soluciones disponibles, los cuales se resumen en la *Tabla 1*.

Perfiles, instituciones y grupos

El primero de los ítems analiza en qué medida la herramienta maneja el concepto de *perfiles*, ya sea que estos representen a personas físicas o a grupos de personas (proyectos, instituciones, etc.).

Esta funcionalidad es la que los investigadores, grupos de investigación o instituciones viabilizan usualmente por medio de herramientas ya sea de publicación de contenidos (*WordPress*, *Blogger*, *Google Pages*), por perfiles en redes sociales (*Facebook*, *LinkedIn*, *Academia.edu*, *ResearchGate*) o por páginas desarrolladas en forma *ad hoc*.

En el caso de *Acta Académica*, se ofrecen tres modalidades en las cuales se puede reflejar contenido (adicionalmente a los trabajos propiamente dichos): perfiles, eventos e instituciones.

Los perfiles son unidades compuestas por un título (típicamente el nombre de una persona, institución o grupo), una descripción (opcionalmente con una foto), una serie de filiaciones (vinculaciones con instituciones) y un listado de trabajos. Sobre cada perfil se pueden seleccionar opciones de visualización y organización de los contenidos.

	Contenidos		*Acceso abierto*					
	Perfiles, instituciones y grupos	Es red social	Permite alojar docu-mentos	Permite descarga directa	Provee estadís-ticas	Soporte OAI-PMH2	Indexación en *Google Académico**	*Citabilidad*
Academia.edu	✓	✓	✓	No	✓	No	No	Parcial
Acta Académica	✓	No	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Blogger	✓	No	No	No	No	No	Parcial	No
*DSpace***	✓	No	✓	✓	✓	✓	✓	✓
*EPrints***	✓	No	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Facebook	✓	✓	No	No	No	No	No	No
Google Pages	✓	No	✓	✓	No	No	No	Manualmente
LinkedIn	✓	✓	✓	No	No	No	Parcial	No
ResearchGate	✓	✓	✓	No	✓	No	✓	Parcial
*WordPress***	✓	No	✓	No	No	No	Parcial	Manualmente
Zenodo	No	No	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 1. Herramientas para la visualización de actividades académicas (portales y herramienta seleccionados).

** Google se reserva el derecho de indexar o no los materiales como 'académicos' según criterios parcialmente documentados. En la grilla consideramos indexables por Google Scholar aquellos portales que ofrecen tags con la descripción bibliográfica en la modalidad que este buscador los utiliza. Se indicó Parcial allí donde no*

existen tags pero Google puede navegar los PDFs.

*** EPrints, WordPress y DSpace son productos extensibles, por lo que cabe aclarar que los aspectos indicados se aplican a sus modalidades de instalación estándar.*

Los eventos son un recurso que el sitio ofrece para poder preparar un sitio institucional de un evento académico (congresos, jornadas, *workshops*), incluyendo la administración de la publicación online de sus actas y/o resúmenes. En esta modalidad se permite organizar los trabajos en niveles jerárquicos (por ejemplo, ejes y mesas), así como mostrar solapas con información orientativa (sedes, programas, circulares, organizadores, etc.).

Las instituciones, como tercera modalidad, permiten crear elementos que detallan el contenido de las filiaciones de los perfiles y eventos. De este modo, es posible crear una *institución* donde indicar la descripción extendida para una unidad académica o una asociación profesional, de modo que los investigadores vinculados a ella puedan reflejar esta pertenencia entre sus filiaciones.

En términos generales, si bien las capacidades de la herramienta para esta representación de perfiles son en ciertos aspectos limitadas (no es posible, por ejemplo, insertar un blog o una agenda en medio de un perfil), ofrece con ellas un marco relativamente flexible que se integra con la publicación de los trabajos (un perfil tiene trabajos; un evento tiene trabajos).

Red social

Entre las plataformas recientes que han ganado mayor popularidad desde la web 2.0, varias de ellas se han destacado por presentarse como *redes sociales*. Esto ha ocurrido tanto con herramientas de uso general (*Facebook*, *Twitter*) como con aquellas de uso más específico (*LinkedIn*, *Academia.edu*, *ResearchGate*).

No es el caso de *Acta Académica*, que si bien no permite *seguidores* o *contactos* de un perfil o un evento, para las instituciones sí presenta una lista de perfiles vinculados a partir de sus filiaciones declaradas.

Alojar documentos

Este indicador refiere a la capacidad de funcionar como repositorio de documentos. En el caso de algunas de las herramientas mencionadas, como es frecuente en aquellas de *blogging*, o incluso en *Facebook*, no se ofrecen modalidades para subir archivos en formato *Word* o PDF. Al estar orientadas a la publicación de imágenes o textos cortos, en su uso se hace necesario alojar los documentos de texto en sitios externos para luego vincularlos. Por otra parte, en aquellos donde sí es posible subirlos, las limitaciones de tamaño excluyen documentos que puedan tener figuras o imágenes.

Acta Académica ofrece la posibilidad de subir una cantidad *a priori* no limitada de trabajos para cada perfil. En tanto el sitio establece que dichos trabajos deben ser resultado de la propia producción (del grupo o del autor), se reserva la posibilidad de limitar este almacenamiento en

virtud de dicho criterio, fijando un límite por trabajo de 10MB. Los documentos en *Word* pueden mantenerse en dicho formato o ser convertidos en forma automática por el sitio a formato Acrobat PDF.

En el caso de los aplicativos para manejar repositorios digitales como *DSpace* o *EPrints*, esta capacidad se ofrece en forma plena, si bien usualmente las funciones de conversión corren por descarga directa.

Un aspecto que diferencia a proveedores de almacenamiento de documentos es si ofrecen o no la posibilidad de acceder a los mismos por medio de vínculos que se dirijan en forma directa al documento. Las restricciones para la descarga de documentos pueden variar según cada sitio, y pueden ir desde la necesidad de visualizar el documento dentro de un marco del sitio a obligar a los usuarios a registrarse en el sitio para poder acceder a los materiales (como es el caso de *Academia.edu* o *ResearchGate*).

En cambio, los documentos alojados en *Acta Académica* no presentan este tipo de restricciones, quedando en consecuencia allí disponibles para su lectura y descarga sin limitaciones o requisitos de acceso.

Estadísticas

En este aspecto el sitio funciona en forma similar a los repositorios institucionales y a *Academia.edu* o *ReseachGate*, que ofrecen a los usuarios responsables de los trabajos estadísticas sobre la cantidad de consultas a sus publicaciones. *Acta Académica* facilita, además, la lista de palabras clave por las cuales el mismo fue localizado por el visitante, siempre que se haya accedido a los documentos desde un buscador.

Soporte protocolo OAI-PMH2

El soporte al protocolo OAI-PMH2 está típicamente garantizado en todos los aplicativos para manejar repositorios digitales, y es el estándar de *acceso abierto* que permite a un centralizador de trabajos poder interoperar para conocer el catálogo del repositorio.

En este aspecto, *Acta Académica* publica en dos modalidades sus trabajos. Por una parte, se hacen visibles por medio de su *gateway* general, por el cual son indexados, por ejemplo, en el agregador *WorldCat*. Por otra, ofrece -en modo similar a *Zenodo*- un link individual donde se puede acceder por OAI-PMH2 a los trabajos particulares de un perfil o de evento específicos.

Indexación en Google Académico

La indexación en *Google*, y especialmente en *Google Académico*, es un aspecto relevante en la determinación de la visibilidad de un contenido en la web. Según las pautas que *Google* establece para poder considerar un contenido como académico, los sitios o administradores de contenidos pueden adaptar sus plataformas para ser mejor reconocidos por los robots de *Google*.

Acta Académica para compatibilizarse con este buscador expone en sus páginas los *tags*

bibliográficos de *HighWire Press* y *Dublin-Core*. Asimismo, respeta la estructura que este indexador requiere de una página por documento, así como el requisito de ofrecer acceso directo a los documentos.

Citabilidad

Por último, un aspecto central para la presentación de materiales académicos es su *citabilidad*, entendida como la factibilidad de referenciar una fuente de información de modo suficiente y preciso. En trabajos obtenidos desde la web, es frecuente hallarse en la situación de no disponer de los metadatos necesarios para elaborar una cita que dé cuenta de su origen.

Acta Académica en este aspecto es consistente en mostrar los documentos en el contexto de sus metadatos, elemento que es reforzado por la incorporación de carátulas a los trabajos. En estas carátulas se incorpora como primera hoja del archivo la información ingresada al cargarse el documento (autores, año, etc.). De esta forma, al descargarse los trabajos, los datos de referencia se anexan como portada generada automáticamente por el sitio.

En relación a este aspecto –es decir, a las condiciones de uso de los documentos obtenidos de sitio- cabe mencionar que el mismo permite indicar a nivel de perfil, evento o documento la modalidad de licenciamiento que se quiera utilizar (por ejemplo, *Creative Commons* 3.5), el cual es también distribuido en la portada del documento.

› *Discusión*

Mencionaremos ahora algunos elementos que, a partir de los antecedentes enumerados, resultan de interés para abrir un diálogo sobre las alternativas de crecimiento del *acceso abierto*.

En primer lugar, cabe reconocer el *acceso abierto* como un movimiento que pudo articular valores y prácticas científicas esenciales, tales como la noción de comunidades solidarias en la producción de conocimiento; la humanidad como destinatario último de la producción científica; la necesidad de visibilidad para garantizar la fiabilidad y la utilidad de los saberes científicos.

Estas prioridades específicas del campo científico, hasta la emergencia del *acceso abierto* como preocupación académica, no lograban articularse políticamente de un modo global y transdisciplinar. Solo de esta forma, las mismas pudieron aparecer como una fuerza activa que se contrapusiera a las tendencias que -por lógicas de mercado o de la propia segmentación del conocimiento- incentivaban prácticas que clausuraban, obstaculizaban u opacaban la circulación y la producción de nuevos saberes.

En segundo lugar, dentro de este proceso, que constituye de hecho un empoderamiento de los productores del conocimiento científico, puede resultar pertinente plantear en qué medida las *vías verde* y *dorada* del *acceso abierto* -es decir, la circulación por medio de repositorios institucionales y de revistas abiertas respectivamente- son canales suficientes para el pleno desarrollo de este movimiento. La rápida propagación en las décadas precedentes de repositorios

institucionales y de revistas abiertas es sin duda una medida de la gran pertinencia de estos medios para la difusión de materiales científicos.

En el caso de los primeros, la ley de repositorios institucionales en la Argentina dio impulso y legitimidad al crecimiento -en buena medida preexistente- de repositorios digitales que habían avanzado en el camino de hacer disponibles online las producciones de sus unidades académicas. En el caso de los segundos, las revistas con referato en el área de ciencias sociales y humanidades en la Argentina se han consolidado como el soporte privilegiado en las instancias de evaluación y certificación científica, factor que ha avanzado a la par de un aumento en el carácter abierto de revistas preexistentes, así como de nuevas revistas enmarcadas en esta modalidad.

Con el desarrollo sostenido de estas *vías -verde* y *dorada*- en proceso de consolidarse, es posible ahora interrogarse sobre los espacios y contenidos del quehacer científico que las mismas sub-representan, omiten o con las cuales no son completamente compatibles. Toda forma de abordar un problema adopta premisas y privilegia unos aspectos sobre otros, en virtud de construir algún tipo de solución concreta: en tal sentido, esta respuesta a la necesidad de una mayor visibilidad de los contenidos científicos no es una excepción. Referimos principalmente a tres grupos de problemáticas que hasta la actualidad estas *vías* tienen dificultades para cubrir en el campo de la producción social y de humanidades en el país[1]:

a) Las filiaciones múltiples y las filiaciones informales: si bien el supuesto de que toda investigación científica se desarrolla con algún tipo de vinculación institucional es sostenible en una buena cantidad de casos, es igualmente cierto que gran parte del trabajo académico en ciencias sociales y humanidades de la Argentina ocurre entre investigadores que despliegan su actividad en un abanico más o menos amplio de inserciones institucionales. Este fenómeno supone y se da a la par de la existencia de redes dinámicas de colaboración científica que vinculan investigadores y que con frecuencia -estas redes informales- son más estables en el tiempo que las mismas inserciones institucionales. Este contexto constituye un obstáculo radical para que los repositorios institucionales puedan capturar un porcentaje significativo de la producción académica: en la medida que cada investigador no atribuya su producción a una institución específica –sino a colaboraciones y producciones descentralizadas– la función de los repositorios se vuelve poco clara, especialmente si sumamos a esto que las filiaciones se dan con frecuencia en plazos provisorios tales como la duración de una beca, la duración de un proyecto, la inserción en cargos no titularizados, la coordinación de áreas o programas de tiempo limitado.

b) La baja estabilidad técnico-funcional: si bien las instituciones son, según diversas tradiciones teóricas, aquello que debe perdurar en mayor medida que los sujetos vistos individualmente, la experiencia en el campo de la gestión de recursos científicos digitales en la Argentina da

[1] Si se comparan, por ejemplo, las preocupaciones por la sustentabilidad de las *vías verde* y *dorada* en Estados Unidos reseñadas por Rizor & Holley (2014) con el contexto de humanidades local, se hace evidente cómo las problemáticas para ampliar la accesibilidad a la ciencia no son globales, sino específicas al campo de producción y publicación de cada disciplina, región y país.

cuenta de una frágil institucionalidad de los espacios virtuales. Cambios tecnológicos, fallas técnicas, escasez de recursos, modificaciones en las estrategias de manejo del software o de los contenidos son algunos de los factores que alimentan la inestabilidad de los espacios virtuales institucionales. En dicho contexto, no debe sorprender que el factor costo-beneficio opere en contra de la buena disposición de los investigadores para dedicar tiempo y esfuerzo en alimentar repositorios institucionales de cuya durabilidad puedan ser escépticos. Este factor, en muchos casos, se potencia con el anterior, dado que los débiles lazos -con frecuencia contractuales- del investigador con la institución se proyectan también en el bajo nivel esperable de acciones vinculantes respecto de sus herramientas de archivo.

c) El alto acoplamiento productor-producción: este tercer factor procura dar cuenta de la importancia que tiene en un texto académico la vinculación de los trabajos con sus autores. Más precisamente, la necesidad tanto de quienes producen como de quienes consumen estos materiales de mostrar y acceder al ámbito y a la trayectoria en la cual el material fue producido. Con esto se procura discutir la pertinencia del abordaje de los repositorios institucionales según el cual conciben la protección de la producción científica como una tarea de archivo de documentos individuales, que si bien permiten vincularlos con sus autores, usualmente poco pueden informar acerca de su producción completa (trayectoria académica), de sus grupos o proyectos de pertenencia, de la producción en curso, etc. Esta necesidad es la que se traduce en el armado de blogs y perfiles en redes sociales (*Blogger*, *Facebook*, etc.) de equipos, cátedras y proyectos de investigación. Acceder a cómo está conformado un equipo, qué objetivos tienen sus líneas de trabajo y cómo es posible interactuar son vistos como elementos compatibles con la convocatoria de abrir la actividad científica. Las dificultades para resolver este tercer conjunto de necesidades por dentro de la vía verde no son ajenas a lo enumerado anteriormente, sino que, por el contrario, se potencian. En efecto, la importancia de vincular y mostrar las trayectorias de los investigadores junto con su producción se combina con la complejidad que representan las filiaciones múltiples y las filiaciones informales y con el hecho de que los centros de investigación dispongan con frecuencia de infraestructuras poco confiables o de políticas digitales poco consistentes.

En buena medida, creemos que es factible que estos tres factores permitan explicar al menos parcialmente la *resistencia* al auto-archivo de la cual da cuenta la bibliografía especializada.

Si así fuera, es posible que el camino para mejorar el acceso a la producción académica del país no solo pueda ocurrir por el camino de convencer u obligar a los investigadores para el auto-archivo, sino en buena medida también por comprender las razones estructurales y coyunturales de los académicos que organizan las prioridades y condiciones para la exposición y circulación de su producción.

› *Conclusiones*

En este marco, sería menester incorporar al mapa del *acceso abierto* a un conjunto diverso de herramientas vinculado a la web 2.0 que han ganado un espacio en la actividad cotidiana de investigadores, docentes y estudiantes, las cuales hemos brevemente analizado y cuyo análisis en detalle excede el alcance de este trabajo.

Su heterogeneidad y omnipresencia, sin embargo, viene posiblemente a reflejar un abanico de necesidades que el modelo del *acceso abierto* en dos vías no contempla, pero con el cual sería pertinente establecer un diálogo constructivo.

Tanto desde un principio de soberanía digital como desde la perspectiva de apuntalar la actividad científica con herramientas adecuadas a los contextos locales y específicos de las diferentes áreas de conocimiento, creemos en la importancia de que se adopten y adapten herramientas y soluciones que agilicen las formas de comunicación de las actividades de investigación, considerando que este grupo de modalidades de circulación académica puede constituir una tercera vía para el *acceso abierto*.

Consideramos, en tal sentido, que las diferentes plataformas y tecnologías emergentes con estos fines permiten nuevas formas de cooperación y complementación. Tanto en sus capacidades de alojamiento de contenidos, como de comunicación y de recuperación de información, resultará clave en qué medida estas herramientas puedan profundizar en sus habilidades de integración e interoperabilidad, con el fin de facilitar el armado de soluciones originales y complejas que hagan más productivo y fecundo el oficio de investigar.

› *Bibliografía*

Abadal, E. (2012). *Acceso abierto a la ciencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Bongiovani, P. & Nakano, S. (2011). Acceso Abierto en Argentina: La experiencia de articulación y coordinación institucional de los repositorios digitales en ciencia y tecnología. *E-colabora*, 2, 163-179.

Bongiovani, P., Guarnieri, G., Babini, D. & López, F. (2014). Acceso abierto en la Universidad Nacional de Rosario. Necesidades y prácticas de los docentes/investigadores. *Información, Cultura y Sociedad,* 30, 13-33.

Bueno de la Fuente, G. & Hernández Pérez, T. (2011). Estrategias para el éxito de los repositorios institucionales de contenido educativo en las bibliotecas digitales universitarias. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 26. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ca&user=D3rLhaYAAAAJ&citation_for_view=D3rLhaYAAAAJ:DXE8ND7PrJAC el 01/09/2015

Congreso de la Nación Argentina (2013). Ley 26.899: Repositorios digitales institucionales de acceso abierto. *Boletín Oficial*, 32781, 3.

De Grande, P. & Russo, A. (2014). Nuevos espacios para la política pública del acceso abierto en Argentina. *Semana Internacional del Acceso Abierto*, Buenos Aires. Recuperado de http://www.aacademica.com/alejandra.russo/36 el 01/09/2015

Kim, J. (2010). Faculty Self-Archiving: Motivations and Barriers. *Journal of the American Society for Information Science and Technology,* 61(9), 1909-1922. doi: 10.1002/asi.21336.

Open Society Institute (OSI) (2002). *Budapest Open Access Initiative*. Budapest: Open Society Institute.

Rizor, S. & Holley, R. (2014). Open Access Goals Revisited: How Green and Gold Open Access are Meeting (or Not) Their Originals Goals. *Journal of Scholarly Publishing*, 45(4), 321-335. Recuperado de https://www.academia.edu/7647033/Open_Access_Goals_Revisited_How_Green_and_Gold_Open_Access_are_Meeting_or_Not_Their_Original_Goals_-_Rizor_et_al el 01/09/2015

Sociedad Max Planck (2003). Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades. Versión autorizada al español de la *Declaración de Berlín*, aprobada el 22 de octubre de 2003. München: Sociedad Max Planck.

Sotudeh, H. & Horri, A. (2008). Great expectations: The role of Open Access in Improving Countries' Recognition. *Scientometrics*, 76, 69-93. DOI: 10.1007/s11192-007-1890-x

Swan, A. (2013). *Directrices para Políticas de Desarrollo y Promoción del Acceso Abierto*. Serie UNESCO de Directrices Abiertas. La Habana: UNESCO.

Swan, A. & Brown, S. (2004). Authors and Open Access Publishing. *Learned Publishing*, 17(3), 219-224.

Publicaciones digitales: hacia una edición profesional

DIEZ, María Clara / Universidad de Buenos Aires – mariaclaradiez@gmail.com

KESSLER KENIG, Carola / Universidad de Buenos Aires – carolak@gmail.com

Palabras clave: edición, interactivo, diseño, publicaciones, revistas científicas.

› *Resumen*

En los últimos años se está dando un importante cambio en las formas de editar publicaciones. Formatos, soportes, modos de producción y distribución se encuentran en un proceso de transformación constante. En esta investigación, surgida de un seminario dictado en la carrera de Edición (UBA) en 2014, se pretende reflexionar sobre el estado de la edición de las publicaciones digitales en la actualidad: cómo son esas publicaciones y cuál es su modo de producción. A su vez, se tomará como modelo un sistema de gestión de revistas científicas.

› *Introducción*

Por miles de años, el objeto del trabajo del editor fue similar: hojas impresas encuadernadas de alguna de las opciones disponibles. Los formatos podían variar en cuanto a tamaño, pero no mucho más. Hace unos treinta años, el ingreso de las computadoras como herramientas para el diseño y el armado de publicaciones simplificó las tareas de manera que se podía ver en la pantalla una muestra, o similar, de lo que saldría impreso más tarde (con la introducción del concepto WYSIWYG[1] en los programas de computación).

Pero desde hace unos años, se introdujo un cambio radical: la posibilidad de generar publicaciones digitales. Libros, revistas y cualquier tipo de publicación puede distribuirse sin necesidad de impresión. Esta posibilidad tiene muchísimas ventajas, pero también representa un gran desafío para el editor acostumbrado a una metodología de trabajo probada por años.

[1]WYSIWYG es el acrónimo de *What You See Is What You Get* (en español, "lo que ves es lo que obtienes"), hace referencia a la introducción de programas de informática donde el usuario ve en pantalla cómo va a quedar su trabajo final. En el software de armado profesional de publicaciones, esto significa básicamente visualizar las páginas e ir colocando los elementos fácilmente y ver cómo quedarán impresos, constituyó un avance gigantesco.

Desde este desafío partimos al definir una estrategia para el seminario de grado que dictamos[2] dentro de la carrera de Edición en 2014 y del que surge esta investigación.

Comenzamos por enumerar qué entendían nuestros alumnos (futuros editores, muchos próximos a graduarse, algunos ya trabajando en el medio editorial) por publicaciones electrónicas o digitales y por qué se habían anotado en este seminario particular. Así surgió una nube de palabras donde se ve por las diferencias de tamaño cuáles fueron las más utilizadas (*Imagen* 1). De todas maneras, lo más importante que surge de este ejercicio es la multiplicidad de conceptos que pueden surgir cuando se habla de publicaciones digitales:

- Texto en un sitio web
- Archivo pdf
- Contenido digital
- Animaciones
- Búsquedas rápidas
- PC
- Interactividad
- Índices
- Juegos
- Gráficos
- Pantalla
- *Tablet*
- Experiencia digital
- Conexión
- Periódico
- *Ereaders*

[2] Seminario "Pensar y hacer *ebooks*: de la teoría a la práctica", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, que las autoras dictaron en 2014.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 1

Estos son solo algunos de los conceptos que surgieron en este pequeño ejercicio espontáneo.

Para poder elaborar y llevar adelante un seminario necesitamos definir estos conceptos para desarrollar una temática específica, coherente y consistente.

Para comenzar a definir el campo, y cómo estamos trabajando dentro de la carrera de Edición, nos concentramos en publicaciones. Como decisión formal, también dejamos de lado los sitios web, que si bien algunos pueden considerarse publicaciones (por ejemplo, revistas o periódicos en línea, blogs con contenido periódico, etc.), sus estructuras, forma de trabajo, formato, diseño tienen particularidades técnicas diferentes a otras publicaciones digitales.

› *Clasificación base*

Pudimos entonces llegar a una clasificación, que si bien no abarca cada una de las publicaciones digitales (menos aún las que surgirán en el futuro), sí es la más general en la que nos pudimos basar para definir características y metodologías de trabajo.

Tomando como punto de partida la producción tradicional de publicaciones impresas, y en primer lugar el tipo más similar en cuanto a características y procesos, podemos enumerar como base de esta clasificación:

Archivos pdf

La distribución de archivos pdf puede considerarse el primer acercamiento al libro electrónico. Con la popularización de las redes informáticas, poder generar un archivo que se ve en pantalla exactamente igual a un impreso y enviarlo rápidamente fue un gran avance.

El archivo pdf puede generarse a partir del mismo archivo del que se generó el impreso (y tener así dos versiones: impresa y digital). La principal ventaja de estos archivos es que guardan su forma, independientemente del dispositivo tecnológico en el que sea visualizado, y son compatibles con casi todos. Los archivos pdf *simulan* páginas impresas, aunque podríamos definirlos como pantallas y agregar algunas interacciones más propias de un ámbito digital y así enriquecer el formato final.

Imagen 2. Archivos pdf.

Ebooks

Llamamos *ebooks* a los libros electrónicos preparados para visualizar en dispositivos de lectura específicos: *ereaders* o lectores de libros digitales (también llamados popularmente *ebooks*). Estas publicaciones generalmente son de texto corrido, con pocas o ninguna imagen, ya que los *ereaders* están concebidos para la lectura por utilizar tinta electrónica[3]. Esto ayuda a extender la duración de la batería y a no cansar la vista al ser una pantalla que no brilla.

La contra para los editores, acostumbrados al WYSIWYG, es que en este tipo de publicaciones el contenido se adapta al dispositivo y también a cómo el lector quiere visualizarlo. Por ejemplo, los dispositivos permiten al lector cambiar la tipografía y el tamaño, así como la orientación. Entonces, lo que podemos definir como diseño es muy acotado y tenemos que tener en cuenta que el lector podrá modificarlo[4].

Imagen 3. Ebook *en dispositivo lector de libros electrónicos.*

Publicaciones para tablets

En este punto ya pasamos a desarrollos más específicos. Se trata de publicaciones que utilizan las características propias de las tabletas: color, audio, video, animaciones, interacciones tocando la pantalla, entre otras. Aquí encontramos muchas publicaciones periódicas que mantienen un diseño (o lógica) de revistas cercano al clásico (retículas, columnas) agregando al armado elementos multimedia e interactividad.

Imagen 4. Ejemplo de revista para tablet.

Aplicaciones (app) para tablets

Dentro del rubro *app* o aplicaciones para *tablets* encontramos cualquier otro desarrollo. En este caso, incluimos aquellas que aún siendo productos editoriales (principalmente, por sus contenidos), no siguen un diseño y procedimientos estándar sino que por sus particularidades requieren más trabajo de programación. En este punto se encuentran muchas publicaciones que agregan elementos lúdicos, como libros infantiles con animaciones e interactividad. La particularidad de estas publicaciones es que permiten desarrollar casi cualquier idea, pero a través de la programación con código y no mediante software de edición.

Imagen 5. Aplicación específica para tablet*, con contenido editorial.*

› ***Flujos de trabajo***

Actualmente, los desarrollos de publicaciones digitales, en su inmensa mayoría, se realizan

sin seguir ningún parámetro estandarizado (en los términos en los que se manejan las publicaciones impresas). Conociendo el mercado editorial, podemos asegurar que en este punto todo está por definir. Es de esperar que con el transcurso de los años esto se desarrolle y los editores y demás profesionales involucrados tengan un procedimiento que seguir para lograr resultados sin sobresaltos. ¿Por qué? Porque cuando se estandarizan ciertas áreas de este proceso redundan en flujos de trabajo más cortos, menos cantidad de errores que se arrastran de una etapa a otra, mejora en la calidad del producto final, entre otras cosas.

Tomando la clasificación realizada en el apartado anterior, podemos trazar procedimientos generales para cada tipo de publicación, como punto de partida.

En la *Imagen* 6 podemos visualizar esquemáticamente los posibles flujos de trabajo para cada tipo de publicación, partiendo del pdf que es el procedimiento más cercano al modelo de edición en papel. Por supuesto, estos procesos varían de acuerdo a cada publicación pero, además, pueden modificarse los programas y plataformas de trabajo ya que es un campo todavía nuevo. Lo importante es conocer de qué se trata y poder adaptarse.

Más allá de las características técnicas que tenga cada tipo de publicación, de las distintas etapas que involucre y de los profesionales que puedan llegar a intervenir en cada caso, las funciones del editor se repiten en cada una de ellas: definir el libro/revista/temática en relación con el contenido (en todos sus tipos), coordinar las distintas etapas, trabajar con un equipo interdisciplinario. En definitiva, con una idea bien definida, la función del editor será llevar a cabo la publicación de una forma óptima y profesional.

Imagen 6

› *Interfaces*

Cuando nos referimos a publicaciones digitales tenemos que considerar el concepto de interfaz (Manovich, 2006). No solo vamos a trabajar con el diseño en sí que elijamos sino que cada tipología tiene algunos agregados con los cuales nuestro contenido tiene que cohabitar, tales como:

a) El del dispositivo: monitor, pantalla de una *tablet*, *ereader*. Incluye los botones físicos y las funcionalidades que se pueden utilizar con nuestra publicación (por ejemplo, altavoces, si tiene o no, para reproducir sonido, cámara digital).
b) El del programa contenedor: en el caso de archivos pdf, por ejemplo, las publicaciones se abren dentro de un software, con opciones específicas. Tenemos que tener esto en cuenta para no repetirlas en nuestra publicación (como en el caso del botón de inicio o los índices automáticos).
c) El de la publicación: aquí ya entramos de lleno en el diseño aunque sea solo esquemáticamente: sus opciones, botones, navegación, etc. Tanto si se trata de una publicación como de una aplicación, hay que considerar las formas en las que el lector va a pasar de una sección a la otra, cómo realizará una búsqueda, cómo se podrá activar o desactivar el sonido, entre otras opciones de acuerdo a cada publicación.

Es fundamental, entonces, tomar en cuenta la interfaz base de cada dispositivo para saber, por un lado, a qué opciones está habituado su usuario (por ejemplo, el *scroll* hacia abajo en las *tablet* puede actualizar cierto contenido) y, por el otro, para no generar *huecos* en términos de navegabilidad y usabilidad de la publicación. Hay que tener en cuenta que hasta no hace demasiado tiempo la lectura se realizaba -en su gran mayoría- de una página a la otra. Hoy esto está en constante cambio y aún falta mucho para lograr cierta estandarización.

En este sentido, es muy importante dejar a la vista en cada publicación una ayuda o manual de uso para indicar las distintas formas de navegación.

› *El diseño en relación con su adaptabilidad*

Una diferencia muy notoria en el pasaje de trabajo de impresos a publicaciones digitales se da en relación con el diseño. Pasar de una página a un tamaño definido, que sabemos exactamente que el lector la verá igual que nosotros, a un contenido que se puede abrir en diferentes dispositivos, orientado de manera vertical o apaisada, con diversas resoluciones, entre otras, puede resultar confuso.

Un error muy frecuente es querer publicar un mismo producto compatible para todos los dispositivos posibles. Como vemos en la *Imagen* 7, esto resulta imposible: son miles de opciones y cada año surgen otros tantos, cada uno con la posibilidad de verse vertical o apaisado.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 7. Una muestra, en constante cambio, de las distintas opciones de formato.

De ahí la importancia de conocer la forma en la que cada dispositivo opera en cuanto al diseño y cuáles son los conceptos que se incorporan en las publicaciones digitales:

Diseño por tamaño fijo

Es el clásico diseño gráfico y editorial en el cual tenemos el tamaño de la publicación en, por ejemplo, centímetros, ubicamos el contenido en ese espacio fijo y los lectores lo ven exactamente como nosotros lo generamos. Esto se puede ver en las publicaciones impresas pero también en una publicación interactiva en pdf, ya que la lógica es la misma.

Diseño líquido

En este esquema, el contenido se adapta al formato del dispositivo o la ventana en la que visualiza. Por ejemplo, el contenido de los *ebooks* se adapta no sólo al formato del dispositivo, sino también a la orientación e incluso al tamaño del texto que el usuario seleccione, de manera que fluye y se recalcula la cantidad de páginas de esa publicación.

Diseño responsive (en español, responsivo)

Originario de las páginas web, le indica al contenido cómo visualizarse de acuerdo al dispositivo, tamaño de pantalla o sistema desde donde se esté abriendo mediante a lo que se

ISBN 978-987-3617-89-8

predefinió en una hoja de estilo CSS. El contenido, entonces, se define y jerarquiza mediante *tags* o *divs* de HTML. Esa información, luego, se reorganiza de manera automática permitiendo su visualización de manera correcta y óptima en un dispositivo en particular.

Imagen 8. Esquema de tipos de diseño.

Lo importante de estos tres casos es conocer los conceptos y saber en qué caso se aplica cada uno más que el cómo de su implementación en detalle. De todos modos, hay que aceptar que cada tipo de publicación tiene sus limitaciones respecto de su diseño y contenido y que es imposible controlar todos los detalles de diseño al mismo nivel que en las publicaciones impresas.

› *Publicaciones periódicas científicas*

En el caso particular de las publicaciones científicas, la implementación de estos conceptos de edición se ha tornado fundamental en relación con la optimización de los procesos, la velocidad en la difusión del contenido en la comunidad científica y la reducción, en gran medida, de los costos de impresión y logística.

La aparición de plataformas de gestión editorial permite el manejo de grandes cantidades de información y grandes cantidades de actores involucrados en el proceso: autores, editores, evaluadores, correctores, diagramadores, etc. El ejemplo -por excelencia- es el *Open Journal System*, una plataforma de *software* libre (https://pkp.sfu.ca/ojs/). Podemos ver en la *Imagen* 9 el paralelismo entre el circuito de las publicaciones periódicas científicas en papel y las digitales.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 9

El caso a analizar, para entender su operabilidad y ventajas, es el del *Portal de Publicaciones Científicas de la Facultad de Filosofía y Letras* (UBA, http://revistascientificas.filo.uba.ar/) en el que se alojan y gestionan actualmente trece revistas científicas. Todo el proceso de publicación, exceptuando la diagramación, se realiza en línea tal y como lo permite la plataforma. De manera esquemática y general: el usuario realiza el envío de su artículo, el editor lo envía a evaluación (el sistema garantiza el anonimato del autor), el evaluador realiza su devolución, se envía a edición y corrección y se descarga para enviar al diagramador. Luego, se vuelve a subir la versión diagramada y, previas correcciones de galeras y revisiones de índice, se publica.

El listado de ventajas que surge de la utilización de este sistema es largo: permite un registro de cada etapa, como por ejemplo el intercambio de mails y notificaciones entre los diferentes actores que intervienen en el proceso; el seguimiento que se puede hacer de los suscriptores; las estadísticas que se obtienen de lectura –por número y por artículo–; la automatización de avisos a los suscriptores; el módulo OAI-PMH (Open Archives Initiative)[5].

La que, a nuestro entender, es la mayor ventaja respecto de las mencionadas es la de 'anular' las barreras geográficas que imponen altos costos de logística y distribución por los actuales valores de los envíos de un país a otro o de continente a continente. En este sentido, además de la optimización de tiempos, se concibe todo el sistema de publicación en estrictos valores de comunidad científica que comparte conocimiento: la distribución de contenidos de manera óptima y veloz permite tener en la punta de los dedos los resultados y reflexiones sobre las últimas investigaciones en la disciplina o área de especificidad que se necesite consultar o sobre la que se esté investigando.

Es por ello que el crecimiento en el uso de este sistema de gestión, intuimos, se refleja, además de en sus estadísticas (*Imagen* 10), en el crecimiento ya no solo a nivel regional: nuevas discusiones se dan a conocer, amplían y enriquecen su intercambio.

[5]Este módulo permite la *cosecha* de metadatos de repositorios institucionales.

Imagen 10. Fuente: https://pkp.sfu.ca/ojs/ojs-usage/ojs-stats/

Finalmente, a diferencia de lo que se vio en la primera parte de este trabajo respecto de los diferentes tipos de publicaciones digitales -pdf, *ebooks*, *tablets* y *apps*- este tipo de plataformas está sentando ciertas bases respecto de definir un estándar de flujo de trabajo en el que, como ya vimos, se maximiza la calidad y la cantidad de información a la vez que se reducen costos y tiempo.

› *Bibliografía*

Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital.* Buenos Aires: Paidós.

Editing de publicaciones digitales

ESPÓSITO, Cecilia / Universidad de Buenos Aires – cecilia@los-proyectos.com.ar

» *Palabras clave: edición digital, evolución tecnológica, libro digital, libro electrónico o eBook, editing.*

› *Resumen*

En el presente trabajo haré un recorrido entre las tecnologías del libro, las metáforas que adoptan los contenidos para su manifestación visual, los detalles que se deben tener en cuenta en la edición (*editing*) de ficción literaria y en especial de no ficción en el entorno digital y las buenas prácticas que la acompañan, en formatos que aún son perfectibles. Al final, cito los criterios de selección del jurado de especialistas del *Digital Book World Award*, para establecer un panorama de los estándares que en parte existen en el presente del mundo editorial digital; por último, en un anexo, añado a modo de corpus algunos casos de publicaciones digitales para que el lector menos avezado realice su propio análisis.

› *Las tecnologías del libro*

Nunca desde la *desktop publishing* y la impresión en frío (fotocomposición) había participado tanto la tecnología informática en el mundo del libro[1]. Es un periplo que lleva más de cincuenta años, pero en apenas una década irrumpió una amalgama de grandes grupos del contenido, desarrolladores web y de software y empresas de hardware que modificaron un tanto

[1] En julio de 2015 se celebran treinta años de la aparición del primer programa de diseño y maquetación electrónica de libros, el Aldus PageMaker de Aldus Corporation (empresa luego adquirida por *Adobe*). Junto con *QuarkXPress*, cuya primera versión apareció dos años después, en 1987, estos programas pioneros perfilarían los estándares de la maquetación editorial por computadora.

las cosas (Dosdoce, 2012). En este contexto, donde la edición científica lleva cierta y claramente la delantera histórica (Thompson, 2005), se dice que un editor tiene que ser un usuario experto, y un curador de contenido (Bhaskar, 2013). Sus habilidades deben destacarse por sobre todo en la defensa de un catálogo, en el dar a conocer obras y autores, en favorecer la lectura y hacer algo distinto en este no tan reciente nuevo contexto. Y hacer algo distinto significa apropiarse de los medios y realizar un aporte creativo. Entonces propongo que consideremos a la tarea del editor por sobre todas las que conforman un proyecto, pero no como un filántropo o mecenas, ni como un PM (*project manager*), sino como un vehículo de fe para que las obras, en todos sus formatos, bien editadas, se encuentren con sus lectores[2].

En este contexto de tecnologías digitales, los *ebooks* o libros electrónicos, y también las aplicaciones y las publicaciones web, deberían ser bellos, funcionales y accesibles. Más allá de con qué herramientas se desarrollen, cuáles se elijan, y los caminos o los atajos que se recorran, todos los lectores tienen derecho a acceder a sus *ebooks* como quieran, cuando quieran y en la pantalla que quieran. Entonces, interoperabilidad, usabilidad, calidad y accesibilidad son propiedades que importan, y mucho.

Actualmente, existen diferentes formatos para los soportes digitales: aplicaciones para dispositivos móviles (*apps*), *web apps*, *ebooks*, *enhanced ebooks*, *fixed-layout ebooks*, *audiobooks*, *books in browsers*… Diferentes soportes o dispositivos: *tablets*, *ereaders*, *smartphones*, computadoras. Y programas o aplicaciones de lectura desarrollados para los diferentes sistemas operativos. También *softwares* de diseño y de programación. Y lenguajes, ¿HTML o desarrollos nativos? Cada obra, con sus plataformas de publicación y distribución, y en ocasiones diferentes modelos de negocio: venta, suscripción, préstamo, descarga libre, *crowdfunding*, acceso multiplataforma, por nombrar algunos.

› *La metáfora del libro*

Tal como señala Roger Chartier (2013) en la entrevista titulada "La leyenda negra del mundo electrónico", por primera vez en la historia de la humanidad hay una separación entre los dos sentidos de la palabra libro, el libro como un objeto y el libro como una obra:

Obviamente, la obra puede existir independientemente de su forma material, lo que supone unos derechos de autor. Pero en la práctica de su lectura, no existe independientemente de su forma material. Existe siempre dentro de un todo que nadie está obligado a leer en su integridad. Pero su forma material impone la percepción de lo que era la unidad, la identidad, la coherencia textual de la que se extrae un extracto, se lee una página, se consulta un fragmento.

Lo cito ineluctablemente a Chartier porque lo quiero encabalgar con la idea de modelos mentales que toma Jakob Nielsen (2010) para ejemplificar la usabilidad y las cuestiones

[2] Henry Volans (2014), director de la editorial inglesa Faber Press, piensa que los editores en el futuro podrían ser "like what they look like now, but be more efficient and effective". Y añade: "Quite how much more effective is the question".

relacionadas con las interfaces de usuario. Modelos mentales que están basados en nuestras creencias como usuarios, las creencias y los conocimientos que tenemos, o lo que creemos que sabemos sobre un sistema dado: ya sea un libro, ya sea un sitio web, ya sea un *ebook*, ya sea una *tablet* o una aplicación con contenidos interactivos. Esto con el objetivo de tener en consideración y problematizar de algún modo las habilidades que se requieren para leer un contenido digital, y en relación con la lectura, intentar encontrar una solución cuando el contacto con el libro de papel (con su configuración física, sus partes constitutivas, sus convenciones) es o fue, para una persona, poco familiar y confuso. En este contexto, resulta conveniente confrontar también la metáfora de *mixtape* en el mundo editorial, que tiene su origen en la pregunta "What if we never had Gutenberg's printing press? How would we define publishing on the web without the legacy of written text? (Zhu, 2015) y que se define ampliamente como un nuevo tipo de contenido primitivo disponible en la Web, que abre nuevas posibilidades para los editores a la hora de vincularlo, añadiendo una voz editorial que cohesione la compilación y admitiendo a la vez la inserción de comentarios y glosas de usuarios espontáneos y de diversas procedencias.

Como bien se apunta en un artículo dedicado a la empresa editorial que desarrolló el poema *Blanco* de Octavio Paz (2012) para el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), en México[3]:

> No se trata solo de convertir libros impresos a un formato digital sino de propiciar a través de la pantalla una lectura que -acaso también- convoca el oído y el tacto y que termina siendo una experiencia lúdica.

¿Qué implican oído y tacto? La inclusión de archivos de sonidos y de programas que estimulan un intercambio con el usuario, que añaden comportamiento a la página/pantalla para modificar un contenido y la percepción de ese contenido. Por lo tanto, una pregunta que como editores debemos hacernos es de qué forma aprovechar, en una primera instancia, la usabilidad intuitiva que posee un lector de libros impresos e innovar, a la vez, en el entorno digital. Citando a Daniel Link (2015):

> Vivimos la infancia de la época de la reproductibilidad digital (la infancia de una nueva humanidad, de una política que no tiene todavía vocabularios), una época que necesita de maestros y de alfabetizadores digitales, pero también de teóricos de la lectura, de una lectura que no podrá pensarse sino como *experimentación*.

Una época, en definitiva, que necesita también de editores y especialistas vinculados con las tecnologías bibliológicas, a sabiendas de que en el ámbito digital estamos en un ámbito aún perfectible:

> The web can also be described as a spectacularly successful technology. Like books, browsers are everywhere. Unlike books, browsers don't have a thousand years of history; many of us

[3] Me estoy refiriendo a una obra en formato *app* concebida para los productos de *Apple* (*iPad*, *iPod Touch*, *iPhone*) que fue descargada cincuenta mil veces entre 2011 y 2014, tres veces más de lo que vendió el libro de papel entre 1969 y 2011 (Miranda Trigueros, 2015).

are older than the web (Cramer, 2015).

› *Qué detalles mínimos se deben tener en cuenta en la edición de ficción literaria y en especial de no ficción en formato digital*

Ricos hipertextos, navegación clara, navegación no secuencial, ilustraciones, cuadros y tablas detallados y en alta calidad, otros elementos de diseño y de contenido, mapas, videos, sonidos, juegos… Y afuera del *package* cohesivo que contiene a la obra con sus recursos: la Web abierta, otros contenidos, otros hipertextos, redes sociales, tránsitos de una plataforma a otra… Y en el caso de las obras de ficción literaria: qué mejor que interrogar la forma (Kleinfeld, 2015). Todo esto debemos atender en la concepción y el *editing* de una obra individual o de una serie de obras.

Entre estos detalles mínimos, aun en contextos de edición donde prime una u otras metáforas, mencionaré en primer lugar cómo el lector-usuario podría acceder al contenido, cómo ingresaría a la obra, y luego cuál sería la función de los hipervínculos, la importancia de la definición semántica de materiales multimedia, la navegación, la usabilidad o legibilidad y, por último, cómo se distribuyen y publican esas obras-archivos ya editados.

Acceso al contenido

Se dice que el acceso secuencial al contenido es lo que diferencia a los libros de ficción de aquellos de no ficción. Extremando la categorización, la mayoría de los libros de ficción están configurados para leer página por página, en orden, de principio a fin. Desde una perspectiva tradicional, en la linealidad4 los lectores van absorbiendo progresivamente el flujo de la historia

[4] En un tweet reciente, la editora Julieta Lionetti declaraba: "Quisiera contribuir a destruir ese mito de que la lectura en soportes tradicionales es lineal. Solo puede sostenerlo quien nunca ha leído". Esta metáfora de la linealidad refiere también a la forma que implica leer de principio a fin, no decimos solamente un signo detrás de otro signo, detrás de otro signo (tal como se lee espacial y temporalmente la palabra escrita), sino la absorción del contenido textual escrito siguiendo un recorrido pautado, secuencial, y en su totalidad. Otros recursos implican mirar, escuchar y tocar, y cuando están imbricados con texto significa que, de alguna manera, están editados, cortados, encabalgados o son una conjunción guiada por algún objetivo primero de lectura (después habrá otros). La dicotomía más evidente es que alguien señale que una página web no es leída en su totalidad y que la Web en todas sus expresiones es

dispuesta por el autor.

Con los libros de no ficción y los libros de texto escolar, el lector necesita ir y volver, encontrar fácilmente la referencia a cuadros, tablas e ilustraciones, y aun saltando de un capítulo a otro, de una sección a otra, es conveniente que sepa en qué punto de la obra se halla mientras va haciendo su propio camino de lectura. En este sentido, además de un recorrido accesible y bien diagramado, se vuelve imperioso que las aplicaciones y los *ebooks* soporten estas tareas, básicas, de lectura.

Hipertextos y ventanas emergentes

El entorno digital favorece la producción de aquellas obras que cuentan con muchísimas anotaciones, textos complementarios, referencias, piezas que la complejizan: el lector podría, prácticamente, acceder a las anotaciones en contexto sin tener que ir al final de la pantalla o sección o forzar la vista para leer las notas en cuerpo pequeño, usuales en los libros tal como los conocemos. Así, en muchas versiones digitales u obras creadas para este medio, en vez de imitar la edición en papel y forzar al lector a recorrerla a través de una parte tras otra, pueden desplegarse estos contenidos a pantalla completa, haciendo un mejor uso del espacio, pueden aparecer como *pop-overs* o *pop-ups* en la palabra clave correspondiente o pueden dirigir de ida y de regreso al contenido a través de links y mapas de navegación bien configurados.

Navegación

A diferencia de la *performance* de las aplicaciones de lectura en *tablets*, teléfonos celulares y los sistemas de *rendering engine* en *ereaders*, que tienden a la paginación secuencial, un libro-aplicación (*book app*) se diferencia de estos modelos mentales relacionados con el libro físico y promueve una experiencia de lectura nueva en contenidos de estructura compleja: o bien aquellos con anotaciones, referencias cruzadas, documentos iconográficos o sonoros vinculados, o bien aquellos interactivos, o ilustrados, que no necesitan de una lectura lineal. Pero para que esta experiencia sea efectiva, provechosa, debe ser clara, consistente y fácil de transitar y la interacción debe ser intuitiva, poco compleja y fundamentada. En general, que requiera un detallado proceso de aprendizaje y tutoriales para explicar el funcionamiento de la aplicación o el desarrollo son en gran medida fallas que van en detrimento de la legibilidad de la obra, y que resultan en una experiencia costosa para el lector.

Es necesario, por lo tanto, que la edición de las piezas de la obra, así como de todo paratexto

---

consumida fragmentariamente, mientras que otro sostenga que vamos y venimos sobre la misma obra o sobre obras y objetos tradicionales diferentes, y que incluso en tanto lectores hacemos valer nuestra prerrogativa de abandonarlos en cualquier momento, y eso hicimos desde tiempos pretéritos. Esta es la fascinante idea de partida de Deahene en *El cerebro lector*: somos lectores muy jóvenes en la historia de este universo.

y contenido complementario, sea clara y exhaustiva: que la información dada sea relevante y esté bien vinculada, que los links estén implementados, que no haya redundancias, que las orientaciones hacia diferentes partes de la obra estén señalizadas y se puedan navegar en una dirección y en otra. Los links a otros contenidos pueden tener un breve sumario, y si el lector desea visitar la dirección puede seleccionarlo o ignorarlo sin que su lectura se vea interrumpida o distraída. El objetivo debería ser lograr un entorno de lectura sólido, en que no haya botones accidentales para presionar, ni confusión con respecto dónde el lector está ubicado. En este contexto, las tablas de contenido alivian los problemas de acceso secuencial, página a página, diciéndole al lector qué va a encontrar y en qué parte de la obra. Toda vez que un hipervínculo esté presente en el texto es obligatoria una vía de regreso. Si el lector salta de una sección del libro a otra, debe poder volver a encontrar su camino de vuelta. No debe sentirse perdido o desorientado (excepto que esa sea la intención de navegación, lectura y experimentación de la publicación).

Imágenes, elementos gráficos, sonidos, videos, interacciones

Las fotografías, cuadros, elementos de diseño, en sus diferentes formatos, necesitan de tratamientos especiales para adaptarse a las especificidades de cada dispositivo, deben ser accesibles y estar semánticamente definidos. Cuando se asume la concepción de la interfaz, la maquetación o diseño de página/pantalla, para que los tamaños de las imágenes se adapten a los diferentes dispositivos, para que los epígrafes y las descripciones acompañen debidamente a los textos y a los recursos visuales y sonoros, no solo es necesario prestarles una atención editorial especial sino también implementar con mayor pericia técnica (de diseño y de programación) todo su desarrollo.

Si la obra incluye videos, por ejemplo, hay que tener en cuenta que son, incluso más que los libros y la lectura tradicional, el recurso de acceso secuencial por excelencia: en ocasiones, los lectores usuarios deben ver pacientemente un gran tramo del video antes de adquirir una parte del contenido que sea relevante o interesante para ellos. Aunque pueden crear una buena conjunción con el texto, los videos son ineficientes si representan el único acceso al contenido disponible para los usuarios (por sí solos, no serían el medio ideal para los contenidos informativos o instruccionales). Si la publicación tiene videos hay que asegurarse de que, si no una transcripción, al menos haya un sumario rico que les permita a los lectores escanear rápidamente la información en busca de los detalles relevantes.

Usabilidad y experiencia de lector usuario

Los editores debemos tener un cuidado extra en las características de navegación y en la usabilidad de las obras. La calidad y estructura del contenido, bien editado, jerarquizado, detallado y relevante: en textos, imágenes y todo tipo de contenidos multimedia, optimizan sin dudas las oportunidades del medio digital.

ISBN 978-987-3617-89-8

Advertencia

En el caso de los *ebooks*, muchos *ereaders* (lectores de tinta electrónica o *e-Ink*) y aplicaciones de lectura están programados para remover por defecto el formato dado por los editores al contenido, porque, alegan, esto proporciona una mejor experiencia de usuario: el usuario puede *setear* el formato como desee (dentro de las opciones de *templates* propuestas por el dispositivo), a su gusto (familia tipográfica, cuerpo, alineación, color). Pero si lo hacen, el link a la hoja de estilo del *ebook* se rompe y el contenido, que había sido cuidado de cierta forma, se visualiza de otra forma. Lo ideal, entonces, es trabajar la edición, el diseño y la semántica de los contenidos de manera que el lector-usuario se sienta satisfecho tanto con el contenido como con la interfaz, dentro de las posibilidades gráficas actuales.

› *Distribución de ebooks y aplicaciones*

En el plan de desarrollo de una obra, debe estar planteado también desde el inicio cómo será distribuida y todo el conjunto de metadatos vinculados con ella. ¿Se distribuirá a través de la venta directa, de la descarga desde el propio *website*, a través de distribuidoras digitales, o cadenas de tiendas *online*, o tiendas minoristas, o grandes plataformas, como *iBookstore* y la *App Store* de *Apple*, Google *Play* y *Google Play Books*, o *Kobo*, *Barnes & Noble*, *Amazon Kindle*, o *BajaLibros*…? En relación con ello, cuál es el futuro de la venta de contenidos, en sus diversas formas, es una de las preguntas recurrentes de la conferencia anual *FutureBook* de Booksellers, o de los congresos internacionales del libro electrónico y ferias del libro.

Por último, quiero agregar que la tecnología aplicada al libro no atañe solo a la confección de aplicaciones y de *ebooks*, sino también al desarrollo de plataformas para darles visibilidad a los libros en la Web y promocionar la lectura, plataformas de conversación y redes sociales de lectores y *websites* dedicados a las obras digitales, que ofrecen otra modalidad de lectura, en este caso online.

› *Cualidades de las publicaciones digitales*

Algunos desarrolladores, como el diseñador Craig Mod, especialista en publicaciones digitales, proponen un conjunto de cualidades y de prácticas que deben estar presentes en las herramientas empleadas y en el quehacer editorial, y que se relacionan unas con otras.

ISBN 978-987-3617-89-8

Sintéticamente, se sugiere:

1. Mantener el sentido de unidad y definir un borde, límite u orilla en el amplio espacio digital. Cuidar el contenido, su relevancia e ilación. Y también su extensión.
2. Lograr que los archivos sean menos pesados. La velocidad y la conexión (y con ellas una fluida y más disfrutable experiencia de usuario) nunca deben perderse de vista. Hacer que los tiempos de desarrollo editorial y los tiempos de publicación sean ajustados y constantes.
3. Trazar una navegación clara. Simplificar la paginación, o el scroll en el caso de las aplicaciones, de acuerdo con la concepción de la obra. Los hipervínculos deben funcionar, y funcionar bien.
4. Desarrollar en HTML, el formato futuro para todos los contenidos textuales (y tal vez también interactivos), que sería portable en todas las plataformas y minimizaría los esfuerzos de desarrollo puesto que la mayoría de los dispositivos lo pueden interpretar con potencia y facilidad.
5. Mirar hacia la *open web*. Cualquier contenido que sea publicado para una *tablet*, por ejemplo, debería tener su correspondencia en la web. El contenido sin una dirección pública no existe a los ojos de los mecanismos interoperables que entrelazan información y datos, que hacen a la Web, y que permiten compartir contenidos y hacerlos conocidos a mayor cantidad de lectores, que pueden significar más vistas, más suscripciones, más compras, más descargas. Y, por otro lado, no todos los usuarios disponen hoy de dispositivos móviles.
6. Establecer precios razonables, sean de compra o de suscripción.

Para finalizar, quisiera mencionar los criterios de selección de los premios de *Digital Book World*, puesto que esta institución, al igual que el International *Digital Publishing Forum* (IDPF), reúne hoy día a los representantes de diversas compañías e instituciones abocadas a perfilar los estándares de producción, desarrollo y marketing de publicaciones digitales en diferentes entornos. Estos criterios, que van desde el uso de las tecnologías disponibles, abiertas o pagas, pasando por el diseño y el cuidado ortotipográfico, son:

1. Innovación. Las obras tienen que estar concebidas y ejecutadas en modos novedosos. Los títulos innovadores se diferencian de sus homólogos impresos y proponen una plataforma nativa digital empujando los límites de lo que ya se hizo antes.
2. Diseño. Las obras bien diseñadas muestran su contenido claramente y comunican su mensaje de manera efectiva. Usabilidad. La funcionalidad debe ser intuitiva tanto como sea posible y las características y/o la maquetación deben ser accesibles para llegar a la mayor cantidad de lectores posible.

3. Contenido. La excelencia del contenido enriquecido ilumina, entretiene y satisface a los lectores, tal en su promesa.
4. Consistencia. La obra muestra información apropiada y jerarquizada, al igual que su tratamiento tipográfico. Tanto en la funcionalidad como en la maquetación no debe haber sorpresas inesperadas ni errores evidentes.

› *Conclusión*

A modo de conclusión, al presentar algunas nociones relacionadas con el quehacer básico del editor de libros y contenidos en el entorno digital, tenía la intención de resaltar que los eBooks no tienen que ser un mero simulacro de los libros impresos y tampoco, por no serlos, deben ser descuidados en su confección (Espósito, 2013). Aquellas cualidades únicas de ser digital, especialmente de haber nacido en el medio digital, le añaden una singularidad a la experiencia de lectura. ¿Cuáles son esas cualidades y en qué se modifica la experiencia? ¿En qué formas es transformada la literatura y qué podemos hacer con este nuevo tipo de *libros* (Daly, 2012)? Tales interrogantes se resuelven, o deberían poder resolverse en la práctica, la experimentación y el hacer. Esto implica involucrarse y empezar a dejar de ver los productos para empezar a ver los procesos.

› *Anexo. Casos y recursos para analizar*

Archivo Abierto. *80 años del Fondo de Cultura Económica* (app), disponible para los sistemas operativos iOS y Android: http://www.fondodeculturaeconomica.com/Editorial/Prensa/Detalle.aspx?id_desplegado=6 7504

Octavio Paz, *Blanco*, Conaculta (app). Recuperado de https://itunes.apple.com/mx/app/octavio-paz-blanco/id484285852?mt=8&ls=1 el 13/09/2015

Antología de comic colombiano (web). Recuperado de http://www.bibliotecanacional.gov.co/ebooks/comic_web/index.html el 13/09/2015

Alex Epstein, *True Legends*, Electric Lit (app). Recuperado de https://itunes.apple.com/us/app/true-legends/id922253485?mt=8 el 13/09/2015

Manual de Lengua, Santillana (libroweb en formato de Adobe Flash). Recuperado de http://bibliojcalde.zz.mu/libros_digitales/santi/lengua/quinto/ el 13/09/2015

Mistress of France. Emma Boling, Beneath the Ink, eBook Fixed Format/Enhanced, Digital Book World Award en la categoría Adult Fiction Recuperado de https://www.beneaththeink.com/mistressOfFrance_micro.html el 13/09/2015

Revista Estado Crítico, Biblioteca Nacional de la Argentina. Recuperado de http://www.bn.gov.ar/estado-critico el 13/09/2015

› *Bibliografía*

Bhaskar, M. (2013). *Creativity and information: Michael Bhaskar at TEDxTallaght*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NgmsmXltzvE el 13/09/2015

Chartier, R. (2013). La leyenda negra del mundo electrónico, entrevista realizada en el Collège de France el 10 de enero de 2013, transcripta luego en *Le Monde*. Recuperado de http://reseaux.blog.lemonde.fr/2013/03/28/lumieres-numeriques/ el 13/09/2015

Cramer, D. (2015). From Scrolls to Flows: Books and the New CSS. *The Journal of Electronic Publishing*, 18, 1. Recuperado de http://quod.lib.umich.edu/j/-jep/3336451.0018.107?view=text;rgn=main el 13/09/2015

Daly, L. (2012). What We Can Do with 'Books. En McGuire, H. & O'Leary, B. (Eds.), *Book: A Futurist's Manifesto*. *Essays from the bleeding edge of publishing*. California: O'Reilly Media. Recuperado de http://book.pressbooks.com-/chapter/what-we-can-do-with-books-liza-daly el 13/09/2015

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Dosdoce (2012). Cronología de la edición digital (1912-2012). Cien años de evolución tecnológica. *Dosdoce.* 12 de enero de 2012. Recuperado de http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3725/edicion-digital/ el 13/09/2015

Espósito, C. (2013). *Nociones de edición y corrección de libros digitales*. Mimeo.

Kleinfeld, S. (2015). The Ebook Avant-Garde. *The Journal of Electronic Publishing*. 18. Recuperado de http://quod.lib.umich.edu/j/jep/3336451.0018.120?-view=text;rgn=main el 13/09/2015

Link, D. (2015). *Suturas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Miranda Trigueros, E. (2015). Aplicaciones literarias para iPad: exploraciones en los nuevos formatos de lectura del siglo XXI. *Textos, pixeles y bits. Reflexiones sobre la publicación digital*. México: UNAM. eBook en formato ePub. Recuperado de http://www.iib.unam.mx/index.php/publicaciones?start=3 el 13/09/2015

Nielsen, J. (2010). Mental Models. *NN/g*. 18 de octubre de 2010. Recuperado de http://www.nngroup.com/articles/mental-models/ el 13/09/2015

Paz, O. (2012). *Blanco*. México: Conaculta/Fondo de Cultura Económica. App desarrollada para iPad, disponible en iTunes: https://itunes.apple.com/mx/app/-octavio-paz-blanco/id484285852?mt=8&ls=1, versión 1.2, tamaño 1.03 GB.

Thompson, J. B. (2005). *Books in the digital age: the transformation of academic and higher education publishing in Britain and the United States*. Cambridge: Polity.

Volans, H. (2014). Future publisher roles debated at FutureBook. *The Bookseller*. 14 de noviembre de 2014. Recuperado de http://www.thebookseller.com/futurebook-conference-2014/ el 13/09/2015

Zhu, K. (2015). I Made You A Mixtape. *The Journal of Electronic Publishin*g. 18, 1. Recuperado de http://quod.lib.umich.edu/j/jep/3336451.0018.-111?view=text;rgn=main el 13/09/2015

Políticas editoriales en el entorno digital. El caso de los materiales educativos

TOSI, Carolina / CONICET. Universidad de Buenos Aires – carolinaltosi@gmail.com

» *Palabras clave: edición digital, editor, política editorial, materiales educativos, mercado.*

› *Resumen*

El presente trabajo ofrece un recorrido a través del ámbito de la edición digital en la Argentina y aborda específicamente el caso de la publicación de materiales educativos digitales. Por un lado, se analizan los formatos más recurrentes y, por otro, se indagan los materiales educativos destinados a las escuelas, producidos tanto por las editoriales escolares como por el Estado. Finalmente y respecto del rol del editor, se plantea la necesidad de que los profesionales conciban al entorno digital como un *espacio editorial*, que produzca, publique y distribuya contenidos innovadores.

› *Introducción*

El presente trabajo se ocupa de ofrecer una aproximación al actual panorama de la edición digital en la Argentina y, sobre la base de trabajos previos (Tosi, 2013 y 2014), se analiza, específicamente, el caso de la publicación de materiales educativos digitales. Los objetivos principales consisten en caracterizar el mercado de las publicaciones digitales e indagar las formas de apropiación de las nuevas tecnologías por parte de las editoriales escolares y del Estado.

En el marco de la perspectiva de los estudios de la historia de la lectura y la cultura escrita (Bourdieu, 1992, 1999 y 2007; Chartier 1992 [2005], 1993, 1995 y 2000; A. M. Chartier & Hébrard 1994 y 2002; Cavallo & Chartier, 2001, entre otros), analizamos el estado actual de la edición digital en un campo cultural en especial, el educativo, y damos cuenta de algunas de las políticas editoriales escolares implementadas tanto en el ámbito privado como en el estatal.

Como es sabido y, según los estudios ya clásicos de Bourdieu (1992) -que Thompson (2005) retomó y amplió para estudiar la industria editorial de la última década-, dentro del mundo editorial es posible distinguir campos con sus propias características, dinámica e historia (por ejemplo, los campos educativos, literarios, académicos de autoayuda, etc.)[1]. En este sentido, cada campo no solo abarca un mercado, sino también a sus integrantes, organizaciones y las relaciones entre ellos. Por eso cada campo editorial se posicionará de forma diferente frente al paradigma de la edición digital y realizará elecciones específicas según sus objetivos e intereses y de acuerdo también con su sustrato económico. Evidentemente, una editorial pequeña no podrá enfrentar de igual manera la inversión en tecnología que una grande[2]. De ahí que pueda concebirse al campo como un espacio de recursos y poder con sus "propias formas de competición y recompensa" (Thompson, 2005: 6).

Por otra parte, resulta de vital importancia para nuestra investigación el concepto de *políticas editoriales* desarrollado en de Diego (2006 y 2014). Desde tal perspectiva, las políticas editoriales se relacionan con las decisiones que las empresas toman respecto de los procesos de producción y edición, que incluyen también las condiciones materiales de los libros. Entre las decisiones que se tomen, no hay dudas de que el soporte elegido para la publicación, ya sea impreso, ya sea digital, cobra especial interés para el estudio de las las características de una determinada política editorial.

Como instrumento de trabajo central de esta investigación, se recurre, por un lado, al análisis documental (Bachelard, 1978) de diferentes fuentes. Entre ellos, se destacan los catálogos, los materiales impresos y online e informes de la Cámara Argentina del Libro (= CAL). Por el otro, se aplicaron entrevistas a editores de editoriales escolares como instrumento de trabajo, con el objetivo de obtener un mayor conocimiento sobre el campo y facilitar la comprensión del objeto así como para poder establecer relaciones más precisas entre los libros, sus productores y sus usuarios.

En lo que sigue, primero se presenta el estado actual del sector del libro digital, de acuerdo con las estadísticas e informes elaborados por CAL. Luego, se muestran ciertas políticas editoriales y estatales del material educativo digital y se indaga la función que cumple el Estado en la democratización del conocimiento. A partir lo desarrollado, se replantea el rol del editor de contenidos dentro el entorno digital.

› *Una aproximación al mercado digital en la Argentina*

[1] En los estudios centrados en la edición, resultan nodales las nociones de Bourdieu (1992) de "fluidez del espacio social" e "independencia de los campos", en la medida en que estas posibilitan comprender que cada campo cultural está regido por sus propias leyes. Para ampliar el tema, consultar Bourdieu (1992, 1999 y 2007).

[2] No obstante, según se analiza más adelante, las empresas pequeñas pueden utilizar la edición de publicaciones digitales como una forma más democrática de acceso a la información y como una posibilidad de acotar los costos que supone el papel, lo cual puede posibilitar una circulación bibliográfica más dinámica.

ISBN 978-987-3617-89-8

No hay dudas de que la edición de libros electrónicos aún es muy reducida en comparación con la impresa. En efecto, según el informe estadístico realizado por la CAL para 2013, que se basa en los registros de libros realizados por las editoriales en la Agencia Argentina de ISBN, solo un 16% de los libros se editan en formato digital[3]:

Imagen 1. Soportes de edición. Fuente: CAL.

No obstante, se observa una marcada diferencia entre los tipos de editores que se inclinan por la edición digital. Las instituciones educativas y las universidades son las que cuentan con más presencia: promedian el 40% frente a empresas editoriales, comerciales, ediciones gestionadas por el autor, instituciones privadas y entidades públicas, que oscilan entre un 13 y 18% de producción digital. Sin dudas, el segmento que más impulsa la edición digital es el conformado por instituciones universitarias y educativas en general:

[3] Las imágenes 1 a 4 fueron extraídas del informe estadístico anual de producción del libro argentino 2013, realizado por la CAL sobre la base de la información proporcionada por la Agencia Argentina de ISBN.

Imagen 2. Tipos de editores en el entorno digital. Fuente: CAL.

Además, el informe consultado manifiesta que la distribución de los *e-book* se realiza por dos vías: la venta directa y la distribución gratuita (*Imagen 3*). Esta última modalidad evidencia algunas de las ventajas que otorga la publicación digital: la promoción y el acceso libre a la información. Ejemplos de este tipo de publicaciones lo constituyen las actas de congreso, de jornadas y de otros tipos de eventos, así como las revistas científico-académicas. De hecho, Esteves (2014) subraya que, como soportes de información, los medios digitales se han transformado en artefactos más eficientes que el libro en papel; esto es "en cuanto a capacidad de almacenamiento, velocidad y costo de actualización; prueba de ello son las guías telefónicas, las enciclopedias, los diccionarios, los vademécum farmacéuticos o los catálogos bibliográficos" (Esteves, 2014: 99).

Imagen 3. Canales de distribución digital. Fuente: CAL.

Por otra parte, los campos culturales que publican sus textos en formatos digitales son las Ciencias Sociales y la literatura para adultos (*Imagen 4*). En cuanto a la literatura para adultos, se registra, en general, una tendencia a que haya versiones digitales de los libros en papel y, en particular, las editoriales independientes han apostado y revitalizado el canal digital para publicar las novedades. Sin embargo, aún los índices de venta son muy inferiores respecto del libro impreso, tendencia que se replica en los mercados de la edición en inglés:

> Si en Estados Unidos y Gran Bretaña ocho de cada diez libros de ficción se venden en papel, la relación es inversa en el caso de los diccionarios, las enciclopedias, las guías telefónicas y el resto del conjunto de libros que, al decir de Umberto Eco, "sirven para consultar" (Esteves, 2014: 99).

Imagen 4. Ámbitos de edición digital. Fuente: CAL.

A partir de esta aproximación inicial, a continuación se procede a indagar el caso particular de la publicación de materiales educativos digitales.

› *Formatos digitales*

Antes de presentar el análisis, es preciso dar cuenta de los géneros o formatos característicos de las tecnologías digitales. Entre aquellos que menciona Cassany (2012), se encuentran el chat, los juegos de rol, el correo, el foro, la web, la wiki, el blog y las redes sociales. Más de allá de que podamos cuestionar si la web y las redes sociales son "géneros" en sí, ya que estos conforman plataformas de publicación de otros géneros y formatos variados, es significativo que Cassany no haya incluido en su clasificación a los libros digitales, los audiolibros, las revistas digitales, etc. Atento a ello y, sobre la base de la investigación que efectuamos en el campo de la edición educativa, es posible rastrear ciertos formatos digitales, que son caracterizados en lo que sigue.

En primer lugar, uno de los formatos más utilizados –pero que presenta la menor especificidad en el ámbito digital– es el *archivo de un texto en pdf* (programa *Adobe Acrobat Profesional*) subido a una página web. Se trata de un modo de publicación que implica el mero

traslado del texto impreso a la pantalla y prácticamente no posee ninguna característica propia correspondiente al ámbito digital. Tengamos en cuenta que:

> Un texto "estático" era una de las características distintivas del libro en papel. Las nuevas tecnologías hacen posible la interactividad con el lector, la inclusión de videos, ligas a *web sites*, infografías animadas y otros recursos digitales complementarios al texto y muy útiles para los libros de "utilidad práctica" (Esteves, 2014: 118-119).

Entonces, un texto o libro en pdf subidos a la web estaría amulando al texto en papel: constituye una traslación de soporte, que no da cuenta de la especificidad multimodal. Actualmente, diversas editoriales escolares comercializan los pdf de los libros en bajalibros.com. Si bien en algunos casos, les agregan ciertos recursos digitales (como links u otros archivos en PDF insertados), no terminan de aprovechar cabalmente las posibilidades que brinda el entorno digital, y las propuestas editoriales se limitan, entonces, a ofrecer un libro con algunos agregados, con "un bonus", como lo denomina García (2013), pero sin potenciar la interactividad con el lector que mencionaba Esteves (2014).

En segundo lugar, registramos diversos formatos que podemos englobar en el grupo *recursos educativos* que suelen encontrarse en páginas educativas específicas, como el portal educ.ar. Los recursos implican una amplia variedad de materiales pedagógicos destinados tanto para el alumno como para el docente: juegos, videos, actividades interactivas, cazas del tesoro, audiolibros etc., que logran plantear la interactividad con los usuarios.

En tercer lugar, podemos referirnos a las *revistas científico-académicas digitales*. Respecto de las revistas científicas, estas privilegian el acceso gratuito de la información, así como permiten la renovación constante e inmediata de los contenidos. De este modo, garantizan el almacenamiento y la actualización de los datos. Un ejemplo de ello son las revistas que se alojan en las *Revistas Científicas de Filo*, un portal de publicación de la Universidad de Buenos Aires que ha digitalizado el fondo de las revistas científicas de la Facultad de Filosofía y Letras[4]. Si dentro del campo científico-académico, nos referimos a ejemplos de publicaciones con ISBN, podemos mencionar como ejemplos ilustrativos el caso del Instituto de Lingüística, que ofrece de forma online libros y actas de congresos, jornadas y otros eventos. Vale aclarar que en 2014 se ha dictado un curso de XML para los editores de las editoriales universitarias nacionales, con el fin de que puedan realizar la edición digital de sus materiales.

Para concluir este apartado, mencionamos a los *libros digitales*, que se conforman a partir de la inclusión de recursos interactivos y multimedia, como videos, mapas, infografías y audio, entre otros, que pueden utilizarse en distintos soportes o dispositivos (computadoras, *tablets*, etc.) y se caracterizan por garantizar la interactividad con el lector.

Sin dudas, en el ámbito de la edición de materiales escolares, los formatos más usuales son

[4] En http://revistascientificas.filo.uba.ar. Para ampliar el tema, consultar Diez & Kessler Kenig (2015), trabajo que figura en este mismo panel.

los *recursos digitales* y los *libros digitales*, cuyo análisis será presentado a continuación.

Los materiales educativos para la escuela

Respecto de los materiales educativos, en lo que sigue vamos a referirnos primero a la producción actual de las editoriales y luego a las del Estado.

Las empresas editoriales

Cabe recordar que, según Porter (1987), dentro de un sector industrial las estrategias genéricas comerciales son dos. Por un lado, el *liderazgo en costos*, a través del que se procuran productos con los precios más bajos dentro del sector. Por el otro, la *diferenciación*, que posibilita que el cliente perciba algún atributo exclusivo y que justifique el pago superior a otro producto de la competencia.

Esta última estrategia es la que despliegan muchas de las editoriales escolares líderes. Se trata de grandes grupos, que disponen de estructura, tecnología y recursos para ofrecer un producto diferenciado, que es el libro digital, publicado y distribuido a través de una plataforma educativa.

Si bien la producción de este tipo de material es incipiente, las editoriales, generalmente multinacionales, ofrecen libros digitales interactivos, aunque suelen replicar la experiencia de sus casas centrales (europeas). Se aplican en plataformas ya creadas -como *Edusfera* de Santillana o los libros digitales de SM, con sus sedes centrales en España- en nuestro país, se elaboran o adaptan los contenidos. Debido a los altos costos de producción y mantenimiento, las empresas apuntan a ofrecer este tipo de productos a escuelas privadas de alto poder adquisitivo. De hecho, para que el negocio sea redituable, la plataforma tiene que ser utilizada por cada escuela en su totalidad, es decir por todos los cursos de una determinada institución.

A modo de ejemplo, presentamos el caso de la plataforma *Edusfera* de Santillana (*Imagen 5*). En el marco de este proyecto, desde hace aproximadamente seis años, se producen contenidos digitales escolares. Consisten en las versiones de los libros impresos, aunque en los diferentes capítulos se incorporan videos, animaciones, actividades interactivas y enlaces a páginas web. Además, el formato permite que el docente y el alumno personalicen el libro y lo intervengan. Las ventas de este producto se realizan vía web y las descargas son controladas y no se pueden copiar de una máquina a otra.

ISBN 978-987-3617-89-8

Imagen 5. Edusfera, plataforma digital de Santillana. http://www.edusfera.com.ar/

Asimismo, los libros digitales de editorial SM ofrecen, por un lado, contenidos y acompañamiento al docente, y, por el otro, software y equipamiento tecnológico.

Según se observa en la doble página del libro de SM[5] (*Imagen 6*), se trata de la conversión del libro impreso a formato digital, al que se le suman diferentes recursos multimodales (enlaces, videos, PDF, etc.). Al igual que en el ejemplo previo, el editor incorpora una barra de herramientas para el profesor, que le permite introducir recursos (crear enlaces, subir videos, etc.) y otra para el alumno, que le da la posibilidad de intervenir el texto.

[5] Disponible en: http://previewlibros.grupo-sm.com/A1CE1B69-0212-4626-BDB3-9FA00B1B7B68.html

Imagen 6. Libro digital de SM.

Tales ejemplos evidencian una política editorial que promueve la innovación digital ya que no solo incluye la aplicación de recursos multimodales sino que también hace posible la interactividad de los usuarios en la medida en que estos pueden intervenir el texto, incorporar sus propios archivos y compartir los materiales entre sí. De ahí que pueda afirmarse que en estos productos la experiencia de lectura y escritura tradicional se transforma. No obstante, vale aclarar que dichos materiales se generan a partir de la conversión del texto impreso en digital: por ahora no hay una producción autónoma e independiente de *e-books*. Por otra parte, sin dudas, el problema más importante que presenta dicho modelo de negocio es el precio elevado, que limita la adopción de la plataforma a una cantidad reducida de instituciones que cuenten con alto poder adquisitivo.

Por el contrario, las editoriales más chicas (medianas y pequeñas) aún no suelen producir contenidos digitales, debido a que, según nos informaron los editores a través de las encuestas realizadas, la inversión es muy alta, puesto que supone la implementación de una plataforma en los colegios y en cada una de las computadoras de los alumnos, así como la asistencia continua a los usuarios.

El Estado editor

Respecto del rol del Estado como editor, debemos referirnos al Programa Conectar Igualdad, que impulsa el modelo 1 a 1 y fue creado en abril de 2010 a través del Decreto Nº 459/10. Fue implantado en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad

Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Concebido como una política de inclusión digital de alcance federal, el programa Conectar Igualdad distribuyó 3.500.000 de *netbooks* a alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal, durante 2010 a 2013.

En este nuevo contexto, adquiere protagonismo el *Portal educ.ar* (creado en 2003), dependiente del Ministerio de Educación de la Argentina (*Imagen 7*). Se trata de un sitio con contenidos, plataforma de formación a distancia y otros servicios del ámbito digital, destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones. Los recursos son gratuitos y muchos de ellos están instalados en las mismas *netbooks* de los usuarios; otros pueden descargarse de la página web. Pueden buscarse a través de diferentes criterios: por tipo de recursos (actividades, aplicaciones, efemérides, infografías, mapas, juegos, *webquest*, etc.) o bien a partir del formato (audio, colecciones, enlaces, galería de imágenes, libro electrónico, recurso interactivo, *software* y video)[6].

Imagen 7. Portal educ.ar. http://www.educ.ar/

Como es evidente, este tipo de proyectos digitales aprovecha las ventajas que brinda el entorno digital. Funciona, en términos de Adell (2004) –cuando se refiere a los alcances de Internet–, como biblioteca, imprenta y canal de comunicación. En efecto, en tanto biblioteca, el

[6] Además, hay actividades de capacitación docente mediante talleres virtuales y presenciales en todo el país, así como postítulos, como la Especialización Docente en Educación y TIC.

portal aquí abordado pone al alcance del usuario un gran acervo bibliográfico digitalizado; como imprenta, difunde sus producciones y proyectos; en tanto canal de comunicación, garantiza la comunicación entre docentes, alumnos e instituciones de todo el país. Pero, además, es posible plantear que el entorno digital puede funcionar, como *editorial* que elabora, publica y distribuye contenido y el editor es quien debe aprovechar esas ventajas y sacar el mayor rédito posible de ellas.

Los destinatarios del portal son los directivos, docentes y alumnos de las escuelas públicas -a diferencia de lo que sucedía en el estudio de caso antes referido-, que acceden a un servicio educativo libre y gratuito. De esta forma, el Estado se reformula y consolida como editor -tarea que no había asumido durante décadas- y distribuidor de materiales digitales.

› *A modo de conclusión*

A lo largo del trabajo, hemos bosquejado la situación actual de la edición digital en la Argentina. A pesar de que el crecimiento en este ámbito es pausado, se detectan sectores que recurren con gran avidez a las nuevas tecnologías para publicar sus materiales. Es el caso de las instituciones educativas y las universidades que se valen de las posibilidades y ventajas que ofrece la edición digital. Hemos visto que esta tendencia se ancla en dos aspectos. Por un lado, la edición digital les permite la *desintermediación*. En efecto, como sostienen Gil y Giménez, "en el campo editorial, hay un enorme mercado de nichos, producido por la hipersegmentación, que inevitablemente solo podrá ser satisfecho desde Internet" (Gil & Jiménez, 2011: 29). Por otro lado, las publicaciones digitales de esos ámbitos ofrecen contenidos de un modo más económico, garantizan, el almacenamiento y la actualización del material y alientan la comunicación entre los miembros de una misma comunidad virtual. En este sentido, la edición digital posibilita un acceso más democrático a la información y promueven que el conocimiento se comparta eficazmente. Además, la edición digital contribuye a la revitalización editorial, en la medida en que los fondos bibliográficos pueden ser digitalizados y hacerse visibles.

Respecto de la edición de materiales digitales escolares, mostramos que se producen cambios en los modelos de formatos comerciales y, por ende, se rastrea una reciente transformación en el paradigma tradicional de la industria. De ahí que el impacto tecnológico genere nuevas políticas editoriales e impulse que el Estado se desempeñe como editor de materiales propios. Según analizamos, desde hace unos años el Estado despliega políticas editoriales continuas a través de la publicación y distribución de materiales digitales destinados a alumnos y docentes de las escuelas públicas, a través del portal educ.ar. De este modo, el Estado se ha convertido en productor de contenidos y editor. Por su parte, las grandes editoriales educativas se están incorporando al paradigma, aunque lenta y paulatinamente, y destinando su material a un

público acotado de alto poder adquisitivo. Lejos de ese contexto, las medianas y pequeñas editoriales educativas por ahora permanecen al margen de la edición digital debido a los altos costes de inversión. No obstante, es posible considerar que en un futuro no muy lejano se logre el trabajo conjunto entre editoriales y Estado. Si en ciertos mercados de Latinoamérica, como Brasil, México y Argentina, el Estado es un importante comprador de libros educativos y literatura infantil (Esteves, 2014: 51), podría esperarse que pronto las empresas editoriales provean de contenidos digitales a los portales educativos estatales.

Finalmente, resta referirnos al rol del editor de contenidos en el entorno digital. Consideramos que se trata de un profesional que no tendría que planificar libros electrónicos limitándose a las características del libro en papel. Solo si el editor abandona la idea de que el libro digital tiene que emular al impreso, podrá descubrir y potenciar las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. En suma, la misión del editor del siglo XXI consiste, sin dudas, en lograr que el entorno digital se convierta no solo en biblioteca, imprenta y canal de comunicación, en términos de Adell (2004), sino también en "editorial", que produce, publica y distribuye contenidos innovadores y enriquecidos con recursos multimedia.

› *Bibliografía*

Adell, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28. Recuperado de http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Comunicacion_y_Pedagogia_def.pdf el 31/03/2015

Bachelard, G. (1978). *A filosofia do não*. San Pablo: Pensadores.

Bourdieu, P. [1992] (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* Barcelona: Anagrama.

---- (1999). *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: Eudeba.

---- (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Cámara del Libro (CAL) (2014). Informe estadístico 2013. Recuperado de http://www.camaradellibro.com.ar/index.php/panorama-editorial/estadisticas el 31/03/2015

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Madrid: Anagrama.

Cavallo, G. & Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chartier, A. M. & Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.

---- (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1880\1980.* Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. [1992] (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa*

entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona: Gedisa.

---- (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

---- (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* Barcelona: Gedisa.

---- (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones.* Barcelona: Gedisa.

Diego, J. L. de (Dir.) (2006) *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---- (Dir.) (2014) *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Esteves, F. (2014). *Manual de supervivencia para editores del siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba.

García, F. (2013, 26 de abril). eBook, ¿cueces o enriqueces? *El País*. Recuperado de http://blogs.elpais.com/sin-tinta/2013/04/ebook-cueces-o-enriqueces.html el 31/03/2015

García Canclini, N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

Gil, M. & Jiménez, F. (2011). *El nuevo paradigma del sector del libro*. Madrid: Trama editorial.

Porter, M. E. (1987). From Competitive Advantage to Corporate Strategy. *Harvard Business Review*, May/June, 43-59.

Thompson, J. B. (2005). *Books in the Digital Age*. Malden: Polity Press.

Tosi, C. (2013). De los libros de texto de autor a los recursos digitales. Un análisis sobre las políticas editoriales y gubernamentales en torno al manual escolar en la Argentina. En *Actas de la Primera Conferencia de SHARP*. Universidad Fluminense, Niterói: Río de Janeiro (en prensa).

---- (2014). The Role of the Teacher under the Digital Paradigm. A Study on Didactic Materials intended for High School Teachers in Argentina. *IVth International Conference* "*The Future of Education*". Florencia: libreriauniversitaria.it.

Hypothèses: un aliado para las Humanidades Digitales

TEJADA-CARRASCO, Beatriz / Universidad Nacional de Educación a Distancia. Biblioteca - btejada@pas.uned.es

» *Palabras clave: blogging académico, Humanidades Digitales, ciencia 2.0, comunicación científica, investigación en abierto.*

› Resumen

El blog es una herramienta de gran utilidad para comunicar los resultados de una investigación. Un blog es esencialmente una publicación electrónica de periodicidad variable con artículos o entradas sucesivas, ordenadas de forma cronológica inversa y de las cuales se conserva un archivo. Utilizado para la difusión del conocimiento científico, permite la publicación de fuentes; etapas o resultados de una investigación; puede ser un blog de campo, de vigilancia científica, o puede acompañar y dar visibilidad a una revista o un libro.

En este contexto surge *Hypothèses.org*, una plataforma internacional de blogs académicos especializados en Ciencias Sociales y Humanidades cuyo objetivo es reunir los blogs de estas materias con el objetivo de visibilizarlos, y convertirse en referente a nivel internacional para la difusión en abierto del conocimiento científico. La plataforma de blogs ofrece al investigador y docente ventajas propias de las publicaciones académicas tradicionales: asignación de ISSN, Consejo Científico, indexación en bases de datos, posibilidad de inserción de notas a pie de página, así como soporte técnico para la edición del blog. Además *Hypothèses.org* cuenta con un Consejo Científico formado por investigadores y docentes de prestigio para garantizar la calidad de los blogs albergados en la plataforma.

› La herramienta blog: un aliado para la difusión en abierto del conocimiento

La difusión del conocimiento científico en abierto parece ser, pese a las dificultades que pueda entrañar, una tendencia en crecimiento en el ámbito académico. En este sentido, la ciencia se

hace presente en el mundo digital, a través de diferentes opciones: repositorios digitales, plataformas digitales de edición de revistas como OJS, las propias revistas digitales en abierto con funcionalidades 2.0, los blogs y otras herramientas de la web 2.0.

Estas herramientas de la web 2.0, según el informe *Ciencia 2.0: aplicación de la web social a la investigación* elaborado por Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN, 2011), contribuyen a la visibilización del conocimiento científico en la red de tres maneras. En primer lugar, para compartir la investigación en diferentes plataformas para la publicación de contenidos. En segundo lugar, permite compartir recursos útiles para la investigación como referencias bibliográficas, objetos de aprendizaje, enlaces a webs, informaciones o documentos. Y por último, compartir los resultados y los procesos, bloque en que se encontraría una herramienta como el blog.

En este panorama de alianza del conocimiento científico con las herramientas de la web 2.0 como nuevos canales de comunicación y visibilización, nos encontramos dentro del mundo académico con los Humanistas Digitales, un colectivo en crecimiento a nivel nacional e internacional, que está aprovechando las posibilidades de las diferentes herramientas. Asistimos en los últimos años a la creación de diferentes asociaciones de humanistas digitales a nivel nacional e internacional[1], fenómeno que también en los países hispanohablantes está teniendo reflejo, por ejemplo en Argentina, México o España. También a laboratorios de Humanidades Digitales dentro de diferentes universidades, así como la celebración promovida desde el mundo anglosajón del Día de las Humanidades Digitales, que en 2013 tuvo su reflejo por primera vez en el mundo hispano[2]. El término Humanidades Digitales, según el *Manifiesto por unas humanidades digitales* (Dacos, 2011), redactado en 2010 en la reunión europea de THATCamp celebrado en París, diríamos que incluye al conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales, de las Artes y de las Letras refiriéndose tanto a la aplicación informática y/o tecnológica a disciplinas encuadradas en las humanidades tradicionales, como a nuevos campos de investigación, por ejemplo los estudios de internet.

En este artículo nos vamos a centrar en el uso de las herramientas 2.0 desde las Humanidades, en concreto del blog como vehículo para la difusión del conocimiento académico en abierto, analizando sus características y potencia; así como en *Hypothèses*, una plataforma recomendable para humanistas digitales que deseen tener un blog académico.

› *Especificidad del blogging científico o académico*

Un blog es una página web en la que el contenido se publica en forma de entradas, a modo

[1] Puede encontrarse un recopilatorio en el blog de la *Red de Humanidades Digitales de México*: http://humanidadesdigitales.net/blog/2013/11/08/las-humanidades-digitales-globales/.

[2] La *Red de Humanidades Digitales de México*, junto con otras instituciones académicas del país, organizaron esta actividad de la que se pueden conocer más detalles en la web del evento: http://dhd2013.filos.unam.mx/acerca/ . En 2014 se organizará desde el Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales (LINHD) de la UNED.

de apuntes en un cuaderno, en orden cronológico inverso, de tal forma que el lector accede primero al último contenido publicado. Además, permite el diálogo con los lectores mediante la inserción de comentarios en dichas entradas. En la web podemos encontrar blogs dedicados a casi cualquier tema, al ser una herramienta muy sencilla de administrar y que no requiere al editor contar con conocimientos de programación o lenguajes como HTML.

El objetivo de traer el blog al entorno académico es convertir una herramienta de carácter informal en un vehículo apto para la comunicación científica. Esto se puede conseguir con el necesario rigor académico en el tratamiento de las cuestiones a publicar en las entradas del blog, la inserción de notas al pie dentro de las entradas, y citas en el texto; así como dotándolo de funcionalidades propias de la comunicación académica que le otorgan fiabilidad y posicionamiento. Estas funcionalidades se pueden lograr con opciones técnicas como la compatibilidad con gestores bibliográficos o la indexación en bases de datos, o atendiendo a aspectos estructurales como la existencia de un Consejo Científico, la pertenencia a una comunidad de especialistas, la adjudicación de ISSN, etc.).

Se obtiene así un instrumento a medida que absorbe virtudes de la web social pero sin descuidar la vertiente académica. Esto permite beneficiarse de las siguientes ventajas:

1. *Inmediatez y actualización del conocimiento*: El blog permite compartir el proceso de la investigación al mismo tiempo que esta tiene lugar, haciendo testigo al lector de los diferentes estadios del trabajo académico. Es un instrumento vivo que aligera el traspaso de conocimiento del especialista a la sociedad, ofreciendo un dinamismo ausente en otros canales de publicación tradicionales, en los que los tiempos de espera desde que el autor escribe un trabajo hasta que este llega al lector, son muy extensos. La comunicación científica, por lo tanto, sale ganando.
2. *Interacción*: los comentarios son una de las razones de ser del blog. A través de ellos, se puede establecer una red de contactos, así como producirse debates enriquecedores. De este punto hablaremos más extensamente en un epígrafe posterior.
3. *Rectificación*: la publicación en forma de entradas en un blog permite rectificar o corregir. Basta con editar el texto de nuevo en el momento que se desee ya sea para precisar algún aspecto no convenientemente explicado, o para hacerse cargo de alguna puntualización recibida en forma de comentario. Esta posibilidad de rectificar es una fortaleza al permitir al autor experimentar, ensayar opciones, y mostrar todo el proceso de construcción del conocimiento.
4. *Subjetividad en la escritura*: como señala Azofra (2013: 46), en el blog "el carácter personal se manifiesta en la forma de la escritura. El blog es un espacio que admite una subjetividad muy acusada, lejos del lenguaje formal de otras publicaciones científicas". Esta subjetividad se manifiesta, a juicio de Azofra, por ejemplo en el uso de un estilo dialógico en el lenguaje, en una cierta cercanía comunicativa, o en el uso de la primera persona del singular frente a la habitual primera persona del plural de las publicaciones científicas tradicionales.

La validez de este formato para la divulgación del conocimiento académico, desde que apareciera en *Nature* en diciembre de 2005 un artículo reivindicándolo (Declan, 2005:548-549), ha sido reconocida en los últimos años por diversos medios e instituciones. Sirvan de ejemplo los premios *Times Higher Education* que en la edición de 2012, en la modalidad de *Knowledge Exchange/Transfer Initiative of the Year,* galardonaron a la prestigiosa *London School of Economics and Political Science* gracias a sus blogs académicos[3].

› *Un nuevo instrumento para una nueva forma de comunicación*

El empleo del blog en la transmisión de la ciencia, además de tener las características especiales ya señaladas, da lugar a un tipo distinto de acto comunicativo diferente al que estamos acostumbrados a presenciar en las revistas y/o editoriales académicas. El blogging académico o especializado, como Azofra (2013) lo denomina, se sitúa en la intersección de las formas clásicas de la comunicación científica, sin ceñirse a ninguna de ellas. No se trata de una conferencia, que sería un modo de comunicación oral pública, ni de un escrito privado, ni de una conversación oral privada, sino de un conjunto de todos esos elementos que producirían una forma menor de comunicación científica. Menor porque no está entre las formas canónicas de comunicación científica (evaluación por pares, editoriales tradicionales, etc.).

Por tanto un blog académico no sustituiría a la publicación de artículos en revistas científicas, no se trata de publicar en los blogs académicos artículos que se publicarán luego en revistas con *peer review*. Es una vía intermedia que permite ofrecer en abierto a la sociedad conocimiento científico al mismo tiempo en que está teniendo lugar la investigación o el trabajo del especialista. Desde este punto de vista, el blog podría recoger las notas del investigador, sus borradores, ideas, trabajos de campo, etc. ofreciendo así una visión completa de la generación del conocimiento científico.

Sin embargo en parte del mundo académico se duda, en primer lugar, sobre la calidad de los blogs, por no existir filtros previos a la publicación, e incluso sobre la veracidad que Jiménez & Salvador (2007: 117) mencionan. Pero son numerosos los ejemplos de blogs que rebaten esta idea, especialmente entre los albergados en las plataformas específicas para blogs académicos. Se trata de una vía diferente, con otras características y otras ventajas, que en este artículo estamos analizando. Además el hecho de que sea un experto en la materia el responsable de la publicación, unido a la voluntariedad de publicación por esta vía, fortalece el valor del blog por el compromiso mostrado por el bloguero con su proyecto editorial. Por ejemplo, un académico en España no ve

[3] Cuatro de los blogs galardonados fueron: *Impact of Social Sciences* de Danielle Moran, *EUROPP: European Politics and Policy Blog* de Chris Gilson, *LSE Review of Books* de Amy Mollett, y *British Politics and Policy* de Paul Rainford. Estos autores explicaron su visión del blogging académico en la entrevista: http://www.socialsciencespace.com/2012/07/academic-blogging/.

reconocido el esfuerzo realizado en los procesos de promoción profesional y evaluación por ser editor de un blog, tenga éste el impacto que tenga. En este sentido, el hecho de que un académico español continúe publicando un blog especializado en su materia de conocimiento demuestra un compromiso con la difusión del conocimiento y su interés por seguir investigando, de manera completamente desinteresada, frente a otro tipo de publicaciones que pueden realizarse de manera más inducida por los sistemas de evaluación vigentes[4]. Este ejemplo puede hacerse extensivo al mundo de habla hispana.

Su formato permite difundir distintas fases de un estudio, revisar el texto publicado y realizar actualizaciones de las entradas, conforme avance el autor o la ciencia en las mismas. Además en un blog el autor puede profundizar en cualquier tema sin límites de espacio, ya que se pueden dedicar tantas entradas como se desee a una cuestión, desde distintos enfoques metodológicos, centrándose en estudios de casos en diferentes países, etc. Sí es recomendable que los textos de las entradas no sean excesivamente largos, entre doscientas y quinientas palabras como máximo, ya que la lectura en pantalla es más cansada que en papel. Pero si el tema que nos ocupa requiere de mayor extensión, una opción interesante es realizar entradas seriadas, secuenciando el contenido en varios posts que se publican escalonadamente con una cierta periodicidad. Un ejemplo de esta buena práctica puede leerse en numerosas series de entradas publicadas en el blog *Hay derecho*, elegido *Mejor Blog Jurídico 2013* en la *IV Edición de los premios Derecho en Red*. Algunas de estas series de entradas serían: *La Educación de un Economista* (I, II); *Límites jurídicos a los recortes del Estado del bienestar* (I, II); o *Una inmersión en la realidad bolivariana* (I y II).

Este mismo blog nos puede servir también de prueba sobre la calidad de los contenidos en los blogs, avalada por la talla de los autores, al ser expertos en la materia a la que hemos hecho referencia anteriormente. Todas las entradas del blog *Hay Derecho* están firmadas por su autores, a excepción de aquellas que no aportan un análisis crítico desde el conocimiento del experto. Este tipo de entradas, publicadas por los administradores del blog, asimilable a los editoriales en el caso de un periódico, aparecen firmadas por *los editores*. Además constituyen una serie en sí misma, identificadas fácilmente por el lector al comenzar el título de todas ellas por *Flash Derecho*.

El contenido publicado se puede enriquecer con distintos tipos de formatos: imagen, vídeo, audio, etc. en función de cada caso, rompiendo las barreras de la lectura lineal del texto de las formas tradicionales de comunicación académica.

[4] En España, la Agencia Nacional de Evaluación, Certificación y Acreditación (ANECA), en sus programas ACADEMIA, que evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios; y DOCENTIA dirigido a la evaluación del profesorado por parte de las universidades, no contempla la edición de un blog académico como mérito de ningún tipo.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Realizar networking a través del blog*[5]

Como ya mencionamos, un aspecto fundamental del blog es que los lectores pueden dejar comentarios en cada entrada reflexionando sobre el texto y generando debate entre personas interesadas en los temas planteados en la entrada. Esta es una opción disponible en la práctica totalidad de plantillas de las diferentes plataformas de blogs, que el autor puede habilitar o no. Una buena práctica muy extendida es permitir la publicación de comentarios en cualquier entrada por parte de cualquier lector que así lo desee. De esta manera se establece la posibilidad de generar un debate académico sobre las cuestiones planteadas en la entrada con los lectores[6].

Asimismo, en los blogs se pueden incluir enlaces externos a otras webs institucionales, organizaciones científicas, revistas, y blogs relevantes que traten temáticas similares a las del nuestro, o en cada una de las entradas publicadas. Por consiguiente, a través de los comentarios y de los enlaces externos se puede crear una red de contactos de personas interesadas en los mismos temas de investigación. Para ello es fundamental crear una página *Perfil* o *Quiénes somos* dentro del blog en la que el autor o autores se presenten. Se recomienda incluir una breve biografía profesional, las áreas de conocimiento en las que el autor del blog trabaja y el identificador único, para poder localizar sus publicaciones científicas, junto con los datos de contacto. Los datos de contacto no han de restringirse necesariamente a nuestra dirección institucional de correo, sino que se facilitará la creación de esta red de contactos mencionada si se ofrece la posibilidad de seguirnos en redes sociales, siempre que nuestra actividad en las mismas sea de tipo académico. Es posible mantener perfiles sociales para esta cuestión tanto con el nombre del autor, como con el nombre del propio blog, de ambas opciones contamos con ejemplos. En primer lugar mencionaremos al profesor Anaclet Pons, de Historia Contemporánea de la Universidad de Valencia. Pons es editor y autor del blog *El Clionauta*, http://clionauta.Hypothèses.org/acerca-de, que tiene por objeto la historia y su entorno académico. Pons dispone de cuenta en *Twitter* con el propio nombre del blog @clionauta_ap.

La segunda opción sería la adoptada por Javier Espejo Surós, profesor de la Université de Caen, en Basse-Normandie, y responsable del blog *Filología Digital*, http://fildigital.Hypothèses.org/. El blog tiene por objeto seguir el avance de la relación entre la informática, las nuevas tecnologías y la ontología filológica, que contribuyan al avance de las Humanidades Digitales, así como de lugar de encuentro con aquellos que siguen su actividad docente. En el caso del profesor Espejo se ha optado por mantener una cuenta en *Twitter* acrónimo de su nombre @javessur, aunque en la misma se vuelca el contenido del blog y se comparten contenidos que también se ven reflejados en el blog.

---

[5] Según ASONET, la *Asociación Nacional de Networking*, el *networking* se define como "el conjunto de herramientas profesionales y directivas que permiten, mediante una gestión efectiva de los contactos, una importante mejora en las habilidades y resultados profesionales" (http://www.asonet.es/asociacion-nacional-de-networking-asonet/).

[6] Es preciso señalar también que algunos han visto en los comentarios un modo de revisión por pares en abierto. Para más información puede consultarse Dacos & Mounier (2011).

Otra posibilidad para fortalecer los contactos académicos con otros humanistas digitales es ofrecer los datos de contacto no sólo de las redes sociales generalistas, sino de redes académicas representativas para las Humanidades. *Academia.edu* puede ser una buena opción ya que el porcentaje de humanistas presentes en la red es superior a otras como *Research Gate* más volcadas en las Ciencias Experimentales. Así las personas que a través de nuestro blog se puedan interesar por el trabajo que se está desarrollando, encontrarán en *Academia* muchas más información sobre nuestras publicaciones, y carrera académica en general que en una red social generalista. Precisamente esta es una de las principales diferencias entre ambas y es que, como señalaba Lluís Codina (2009), "en estas redes el perfil suele estar muy adaptado a este mundo. Por ejemplo, suele incluir las publicaciones personales o datos sobre proyectos de investigación".

Por otra parte, para que el blog gane visibilidad, alcance y número de lectores, habilitar en las entradas del blog los botones para compartir el contenido en las principales redes sociales, es una buena estrategia. Cualquier persona interesada en una entrada leída de nuestro blog puede ser un potencial aliado en la estrategia de difusión y comunicación. A nivel nacional, basándonos en el Informe del Instituto Nacional de Estadística sobre el uso de internet de las personas, en concreto en la comparativa Europea de Indicadores, vemos que en España el 53% de los internautas lo utilizan para leer periódicos/revistas en línea[7]. Evidentemente este no es el porcentaje que acudirá a leer un blog académico especializado a los que nos estamos refiriendo en este artículo, pero sí nos sirve para comprobar que la demanda de información de actualidad es uno de los motivos principales para navegar. Este dato cruzado con el del *Perfil sociodemográfico de los internautas* (ONTSI, 2014) en nuestro país en 2013, sobre actividad en redes sociales de los internautas, en el que en la franja de edad comprendida entre 16 y 34 años es uno de los tres principales usos que se hace de la web, puede dar una idea sobre la importancia de habilitar en nuestro blog estos botones destinados a compartir el contenido a la hora de ganar una visibilidad que a través de las vías tradicionales de comunicación científica no resulta fácil obtener.

Un paso más que puede lograrse en las humanidades digitales y su visibilización mediante la edición de un blog con fines académicos, es pasar de la edición electrónica en abierto con esta herramienta a lograr publicar en un formato más tradicional como es la monografía. Este es el caso de Natalia Silva Prada, profesora en la UAM de México, actualmente profesora investigadora visitante en la Library of Congress, Washington, D.C. y responsable del blog *Los Reinos de las Indias*. Este blog tiene una larga trayectoria por lo que es un referente en su materia de investigación, recibiendo un gran número de visitas y haciendo de su autora una voz reconocida. Así, tras dos años publicando entradas en *Los Reinos de las Indias*, éste se ha convertido en una monografía, sin perjuicio de que el blog continúe su andadura. El resultado es *'Los Reinos de las Indias' y el lenguaje de denuncia política en el mundo Atlántico (s. XVI-XVII). Dos años de aventuras históricas en un blog*,

[7] Puede verse la representación gráfica de los datos obtenidos a nivel europeo en: http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/indicador/individuos-que-usan-internet-para-leer-peri%C3%B3dicos-revistas-en-l%C3%ADnea.

publicado tanto en papel[8], como en formato electrónico.

› *Hypothèses: una plataforma de blogs académicos*

En este nuevo panorama de comunicación académica en abierto, son muchos los Humanistas Digitales, docentes e investigadores que usan el blog como medio de comunicación y publicación científica no formal. En un principio lo suelen hacer en plataformas generalistas que no se adaptan a las especificidades de la práctica académica. Sin embargo, como señalan Cabezas Clavijo *et al.* (2009: 73):

> [...] las dificultades asociadas a la delimitación conceptual del "blog científico" han provocado que éstos se agrupen en comunidades o redes de blogs que intentan otorgar un sello de calidad y credibilidad a los que se integran en ellas.

Así explican los autores la existencia de plataformas como *Madri+d*, *Science blogs*, o *Hypothèses*, de la que hablaremos a partir de ahora.

Hypothèses.org es una herramienta que responde a esta necesidad de los humanistas digitales, ofreciéndoles un espacio adecuado y flexible. Se trata de que los blogs ganen visibilidad, soporte y funcionalidades necesarias para la publicación de conocimiento académico, y a la vez que potenciar la presencia en la web 2.0 de las Humanidades Digitales. El fin es poner a disposición de docentes e investigadores de centros de investigación y enseñanza superior, una herramienta útil que permita la publicación de blogs y la difusión de conocimientos e información científica.

Hypothèses.org es una plataforma de blogs académicos especializada en ciencias sociales y humanidades, impulsada, administrada, y mantenida por prestigiosas instituciones académicas. Hypothèses forma parte de un programa más amplio dedicado a las Humanidades Digitales, como es el portal *Open Edition* dedicado a la publicación electrónica en abierto.

[8] Editorial Charleston, SC CreateSpace, 2014.

Imagen 1. Portal general de Hypothèses.

Open Edition tiene detrás al Centre for Open Electronic Publishing (Cléo, France), compuesto por un consorcio de instituciones francesas, concretamente: el Centre National pour la Research Scientifique (CNRS), l´Écolee des Hautes Études en Sciences Sociales, la Université Aix-Marseille y la Université d'Avignon. El portal *Open Edition* está compuesto por cuatro plataformas con distintos fines: 1. *Revues.org*, portal de revistas digitales de Humanidades y Ciencias Sociales, con más de 400 títulos en acceso abierto[9]. En segundo lugar *Open Books*, la última en llegar a *Open Edition*, y que se va consolidando ofreciendo en la actualidad unos 1.500 títulos en distintos idiomas. A continuación *Calenda*, el calendario de actividades de Humanidades y Ciencias Sociales que recoge diversos tipos de actividades como llamadas para la publicación de artículos, celebración de congresos y talleres, convocatoria de becas y plazas de investigadores en Humanidades y Ciencias sociales, entre otros. Todo ello puede verse en un calendario, filtrarse por contenido, idioma, suscribirse por RSS, o recibir los nuevos eventos a través de la newsletter de *Calenda*. Y por último *Hypothèses*, proyecto que nos ocupa.

Hypothèses se compone del portal general, Hypothèses.org, y de portales en diferentes lenguas: francés, alemán y español. Todos los portales lingüísticos disponen de las mismas herramientas para el desarrollo y la gestión de las comunidades lingüísticas. En el portal general se publica el contenido más destacado de los distintos portales lingüísticos y se establece el inglés como lengua vehicular preferente, aunque se puede elegir ver el contenido en las principales

[9] Un listado completo de los títulos puede verse en: http://www.openedition.org/journal-title-list.html.

lenguas europeas. Los portales lingüísticos de *Hypothèses* funcionan gracias a la firma de convenios de colaboración con los que el CLEO establece partners, instituciones académicas de referencia en los distintos países para que sean ellos los que dinamicen la comunidad y el portal. Este es el caso del portal hispanohablante al que a partir de ahora nos referiremos, cuyo responsable es la Biblioteca de la UNED.

El objetivo de la plataforma es seguir avanzando en su carácter internacional, abriendo nuevos portales lingüísticos, estando previsto que el anglosajón sea el siguiente en ponerse en funcionamiento.

› *Prestaciones específicas en Hypothèses para el blogging académico*

Hypothèses.org, desarrollada en *WordPress*, es una plataforma, lo que significa que los diferentes blogs de investigación no son subpartes de un único sitio web, sino que son sitios independientes, en lo que a la edición se refiere, alojados en un servidor común. Cada responsable de un blog tiene, por lo tanto, su propio sitio que puede editar de manera independiente.

Hypothèses ofrece al investigador y al docente ventajas propias de las publicaciones académicas tradicionales. En primer lugar la existencia de un Consejo Científico que garantiza la calidad de los blogs que allí se publican. El Consejo Científico está integrado por reputados miembros de la comunidad universitaria con perfiles académicos diversos y distintas especialidades, con el fin de poder decidir siempre con criterio cuando se recibe una nueva propuesta de creación de blog en *Hypothèses*. Cada uno de los referidos portales lingüísticos dispone de su propio Consejo Científico. En el caso del Consejo Científico hispano, se ha procurado, además, una representación de académicos que desarrollen su actividad profesional en diferentes universidades y centros de investigación de diferentes países hispanohablantes, ya que el proyecto tiene una clara vocación internacionalista y la voluntad de sumar aportaciones de todos los humanistas digitales[10].

El papel del Consejo Científico hispano de *Hypothèses* garantiza la calidad de los blogs y tiene encomendadas tareas como: la aceptación de candidaturas, la visibilización de los blogs, de la que hablaremos más adelante, y la asignación de ISSN a cada blog.

Las herramientas y prestaciones principales del portal hispano de *Hypothèses* son:

1. Los blogs están alojados en la plataforma común y técnicamente son mantenidos por instituciones públicas, garantizando su seguridad y pervivencia en el tiempo.
2. Los blogueros disponen de material documental de ayuda para la configuración del blog en distintos soportes. La Biblioteca de la UNED se encarga de actualizar el manual de configuración y administración de un blog dentro de *Hypothèses*. Además ofrecemos breves

[10] Para saber más sobre los miembros que integran el Consejo Científico hispano, puede consultarse la web dedicada a los mismos dentro de *Hypothèses*: http://es.hypotheses.org/sobre-el-portal/consejo-cientifico.

vídeoclases para dar a conocer *Hypothèses* y sobre cuestiones puntuales[11].

Existen sesiones de formación sobre el funcionamiento de la plataforma para los responsables de los blogs. Además de participar en congresos de Humanidades Digitales, celebramos talleres monográficos en distintas universidades para que docentes e investigadores conozcan la plataforma, y cómo se administra un blog dentro de la misma. El equipo técnico se desplaza a las universidades y centros de investigación que así lo deseen para celebrar estas sesiones presenciales. En las mismas se abre a los participantes la plataforma de formación de *Hypothèses* en las que se les crea un blog-borrador en el que poder experimentar durante todo el taller. Los cambios realizados en el mismo, si el participante opta por incorporarse definitivamente a *Hypothèses*, pasarán a su blog definitivo dentro de la plataforma.

Se trata de *La casa de los blogs*: un blog de apoyo editado por los responsables técnicos de la Biblioteca UNED en el que se publican entradas con las novedades que se producen en la plataforma, así como entradas monográficas con consejos para el mantenimiento de los blogs por parte de sus responsables.

Una dirección de e-mail: para contactar con el equipo técnico que mantiene la plataforma y consultar directamente cualquier duda de carácter técnico que pueda surgirle en la administración del blog.

Una lista de distribución a la que están suscritos todos los blogueros que les permite intercambiar información entre ellos sobre el uso de la plataforma y crear una comunidad de humanistas blogueros.

Un catálogo visibiliza los blogs y permite acceder a ellos por materia o título, entre otros.

[11] Estas vídeoclases componen una nueva serie que acabamos de abrir y están disponibles a través del canal *YouTube* de la Biblioteca UNED: https://www.youtube.com/playlist?list=PLLxGBNWsqtEC27806YRiXhgSACT4VWjZX.

Imagen 2. La casa de los blogs.

En cuanto a las mejores posibilidades de edición que los docentes e investigadores encuentran en su blog en *Hypothèses*, cabe destacar que cuando los técnicos creamos su blog dentro de la plataforma de blogging académico, directamente cuentan con tres páginas: la principal donde podrán leerse sus entradas; una segunda página llamada *Sobre el blog* en el que se incluye información sobre el proyecto editorial que se va a desarrollar; y una tercera *Créditos* en la que aparecen todas las personas que colaboren en el blog, indicando su contribución al mismo. Ambas páginas podrán editarse por el autor/es tantas veces como lo desee. Teniendo en cuenta la importancia de estas páginas en un blog académico, puede considerarse una ventaja el disponer directamente de ellas.

Imagen 3. Portal hispánico de Hypothèses

Otras ventajas de los blogs albergados en *Hypothèses* tienen que ver con la edición de las entradas contando con opciones como la posibilidad de insertar notas a pie de post, o la posibilidad de realizar cita dentro del texto de una entrada. Por otra parte *Hypothèses* cuenta con indexación en bases de datos, e integración con gestores de referencias bibliográficas como *Zotero*, entre otras.

› *Requisitos para albergar un blog en Hypothèses y visibilizarlo*

Todos los humanistas digitales que estén interesados en albergar su blog en *Hypothèses* pueden solicitarlo directamente a través del formulario (http://es.hypotheses.org/participar) que con tal fin se ofrece en la web de *es.Hypotheses*. Una vez recibida la propuesta, el equipo técnico de la Biblioteca de la UNED revisa la solicitud para comprobar si cumple con los requisitos que el Consejo Científico ha establecido para valorar su pertinencia:

1. El autor deberá ser profesor o investigador (tesis, doctorando, becario de investigación, etc.) vinculado a una institución académica pública o privada.

2. Contará con un proyecto editorial mínimamente definido que presentará a través del formulario de creación de un blog en *Hypothèses*: principalmente en lo referido a periodicidad de publicación, tipo de entradas, colaboración con otros autores, etc.

Si cumple ambos requisitos, se creará el blog. En el caso de que el equipo de la Biblioteca no vea claros alguno de los puntos, y tras la consulta al Consejo Científico, se pedirá información adicional al solicitante, incluyendo una entrada tipo que publicaría en el blog para garantizar que la decisión se toma con la suficiente información.

En cuanto a los tipos de blogs que pueden encontrarse en la plataforma, *Hypothèses* alberga distintos tipos que se ajustan a la filosofía del proyecto: blog de investigación, divulgación, de tesis, docente, o blog de un proyecto de investigación, entre otros. Todos ellos pueden ser individuales o colectivos, reconociendo a los participantes los distintos grados de implicación, tanto en la mencionada página de *Créditos*, como en los perfiles con permisos diferentes que pueden tener en el blog.

Una vez el blog está en funcionamiento dentro de la plataforma hispanohablante, y el bloguero publica regularmente en el mismo, el equipo técnico de la Biblioteca de la UNED realiza un seguimiento del mismo para comprobar cómo se va consolidando el proyecto editorial. Ese será el momento en que se proponga al Consejo Científico para comenzar a visibilizarlo dentro de la plataforma *es.Hypotheses*. El primer paso será volcar las entradas del blog en cuestión dentro de la plataforma común, aunque no todas aparecerán en *es.Hypotheses*, sólo las que se consideren de interés general. De esta manera se consigue que personas que visiten la plataforma puedan conocer blogs que están albergados dentro de ella. Además quincenalmente en el portal hispano se destaca en el slider una entrada que el Consejo Científico considera la más relevantes de entre las que se han publicado en ese período en el portal procedentes de los diferentes blogs, con el objeto de reconocer el esfuerzo del autor y la calidad.

En segundo lugar, una vez las entradas se publican en el portal, se considerará la posibilidad de incluir el blog en el catálogo. El catálogo es una herramienta común a todos los portales lingüísticos, dependiente de *Open Edition*, en el que el blog es clasificado e indizado para facilitar su recuperación y el acceso al mismo para cualquier visitante del portal *Hypotheses*.

El último paso en el reconocimiento a la calidad del blog será la concesión de un ISSN al mismo. El Consejo Científico hispano ha establecido unos criterios para la concesión de dicho ISSN que son:

1. El blog debe estar incluido previamente en el mencionado catálogo de Open Edition.
2. Tendrá una frecuencia de publicación de al menos una entrada al mes.
3. Contará con una página de créditos con perfil/es del autor/es.
4. El diseño y la navegación estarán mínimamente cuidados.

Acerca de las entradas:

1. No serán reproducciones exactas de artículos del autor en revistas científicas.
2. No se limitarán a adjuntar un enlace o un vídeo con escaso comentario, sistemáticamente o muy a menudo.
3. Citarán las fuentes y enlazarán, siempre que sea posible, a las imágenes empleadas, trabajos recomendados, u otro material empleado. Por tanto se exige el estricto respeto de los derechos de autor de la propiedad intelectual.
4. Tendrán una redacción y ortografía cuidadas.
5. El autor permitirá realizar comentarios en sus entradas.

Estos criterios son públicos y los blogueros pueden consultarlos en *La Casa de los Blogs* (http://casadelosblogs.hypotheses.org/420).

› *Conclusiones*

A modo de conclusión podríamos decir que en general los blogs académicos acercan el discurso científico a la sociedad, ofreciendo a ésta opiniones críticas y fundamentadas acerca de cuestiones polémicas, de actualidad o sobre las que reflexionar. Permite por tanto romper el círculo de la academia con la facilidad que ofrecen en su uso todas las herramientas de la web 2.0. En el caso de las Humanidades Digitales es fundamental ya que, en palabras de Rodríguez (2013: 38), diremos que satisface:

> [...] una amplia demanda, no sólo académica, también social o cultural, de accesibilidad de fuentes o documentación humanística, sin importar su antigüedad, desde lo más antiguo a lo último, publicado o no... Las humanidades son un reclamo importante en la sociedad de la información.

Ofrece además una nueva forma de comunicación científica que no se ajusta a ninguna de las formas tradicionales, que tiene su propio lenguaje y características, y que ofrece otras ventajas y posibilidades. Entre sus fortalezas está el ofrecer una opinión directa de cómo son asimilados los conocimientos publicados mediante los comentarios y otros indicadores como número de visitas o viralidad conseguida, entre otros. Así como el construir conocimiento en red de forma colaborativa con los lectores que pueden convertirse en contactos o seguidores en redes sociales.

Estas fortalezas se ven reforzadas en plataformas especializadas en el blogging académico como *Hypothèses*, contando esta con la ventaja adicional del carácter internacional del proyecto, la existencia de un Consejo Científico y las diferentes herramientas de visibilización y comunicación para la comunidad de blogueros. Y por último *Hypothèses* propicia la confluencia básica interprofesional característica de las humanidades digitales: la colaboración entre humanistas

digitales, bibliotecarios e informáticos.

› *Bibliografía*

AA. VV. (2012). *Manifiesto por unas Humanidades Digitales*. *THATCamp.* Recuperado de http://tcp.hypotheses.org/487 el 01/09/2015

Azofra-Sierra, M. E. (2013). El blogging especializado, en los límites de la ciencia. *Cuadernos hispanoamericanos*, 761, 35-52. Recuperado de https://www.academia.edu/5639036/El_blogging_academico_en_los_limites_de_la_ciencia el 01/09/2015

Declan B. (2005). Science in the Web Age: Joint Efforts. *Nature*, 438, 548-549. DOI: 10.1038/438548ª.

Cabezas Clavijo, Á., Torres Salinas, D. & Delgado López Cózar, E. (2009). Ciencia 2.0: catálogo de herramientas e implicaciones para la actividad investigadora*. El profesional de la información*, 18 (1), 72-79. Recuperado de http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2009/enero/09.pdf el 01/09/2015

Castro-Gutiérrez, F. (2013, 11 de noviembre). El despegue de Academia.edu. *Cliotropos*. Recuperado de http://cliotropos.wordpress.com/2013/11/11/el-despegue-de-academia-edu/ el 01/09/2015

Codina-Bonilla, Ll. (2009). Ciencia 2.0: Redes sociales y aplicaciones en línea para académicos. *Anuario Hipertext.net*, 7. Recuperado de http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-7/ciencia-2-0.html el 01/09/2015

Dacos, M & Mounier, P. (2011) Les carnets de recherches en ligne, espace d'une conversation scientifique décentrée. En Jacob, Ch. (Ed.), *Lieux de savoir 2. Les mains de l'intellect*. Paris: Albin Michel. Recuperado de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/43/98/49/PDF/Les_carnets_de_recherches_en_ligne.pdf el 01/09/2015

Jiménez-Hidalgo, S. & Salvador-Bruna, J. (2007). Evaluación formal de blogs con contenidos académicos y de investigación en el área de Documentación. *El profesional de la información*, 16 (2), 114-122. Recuperado de http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2007/marzo/04.pdf el 01/09/2015

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2014). *Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2013*. Recuperado de http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/perfil_sociodemografico_de_los_internautas_2013_0.pdf el 01/09/2015

Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) (2011). *Ciencia 2.0: aplicación de la web social a la investigación*. Recuperado de http://eprints.rclis.org/3867/1/Ciencia20_rebiun.pdf el 01/09/2015

Rodríguez Yunta, L. (2013). Humanidades digitales, ¿una mera etiqueta o un campo por el

que deben apostar las ciencias de la documentación*? Anuario ThinkEPI,* 7, 37-43. Recuperado de http://digital.csic.es/bitstream/10261/77511/1/037-043-Rz-Yunta-Humanidades-digitales.pdf el 01/09/2015 el 01/09/2015

Las humanidades en la era del canon digitalizado

GABRIELONI, Ana Lía / Universidad Nacional de Río Negro. CONICET – ana.gabrieloni@conicet.gov.ar

» *Palabras clave: Humanidades, canon, texto, imagen, dialéctica.*

› *Resumen*

Nos hallamos en una época en que el debate -con invariable vigencia- acerca de la necesidad de la enseñanza de las humanidades se superpone sobre el debate relativo a la naturaleza y los fines de los medios digitales. En consecuencia, sería difícil suponer que el interés por lo último se halla desprovisto de las implicancias ideológicas e, incluso, políticas que reviste el interés por lo primero. Si confrontamos el hecho de que lo digital ha devenido hoy en día en el territorio de experimentación e innovación de los humanistas, con los objetos y materiales de estudio que constatamos preeminentes en dicho territorio, surgen preguntas imprevistas y de contestación compleja. Intentaremos reflexionar aquí sobre los nuevos modos de existencia a perpetuidad que el territorio de las humanidades digitales provee al canon así como a sus transformaciones en el contexto de la revolución que presuponen los soportes y herramientas digitales, atendiendo a las consecuencias de lo anterior en la presente reconfiguración de los estudios humanísticos, en el marco del conflicto entre la tradición y la modernidad que podríamos interpretar como una fase ulterior de la *Querelle des Anciens et des Modernes.*

› *Las Humanidades en la era del canon digitalizado*

En un ensayo célebre sobre la visión de la historia de Tolstoi, Berlin (1953) hace suya la interpretación de un verso del poeta lírico griego Arquíloco para distinguir entre dos grandes grupos de seres humanos en general y, sobre todo, de escritores y pensadores, en particular: *ya que muchas cosas sabe la zorra, pero el erizo sabe una sola y grande*. Desde Platón hasta Proust, pasando por Dante Alighieri, Hegel y Nietzsche, Berlin reconoce personalidades intelectuales y artísticas que identifica con la existencia centrípeta de los erizos. En cambio, asocia a Aristóteles, Shakespeare, Goethe y Joyce con la existencia centrífuga de las zorras. Si los primeros relacionan todo con una única visión central, un sistema más o menos congruente o consistente, en función del cual

comprenden, piensan y sienten, los segundos persiguen muchos fines, a menudo inconexos y hasta contradictorios. En consecuencia, el pensamiento de estos últimos es desparramado o difuso, ocupa muchos planos a la vez.

Esta última reflexión delinea un *champ magnétique* donde conviven Próspero, el Dr. Faustus y Giacomo. Son personajes con intereses multifacéticos, tendientes a una dispersión del pensamiento en la que se reconoce a sus creadores, Shakespeare, Goethe y Joyce, según el retrato intelectual que de ellos proporciona Berlin. Aún más, existe algo en común entre estos personajes que no sorprende hallar asociado a mentes propensas a la digresión: todos ellos han pasado por la experiencia del viaje. A la deriva en alta mar en Próspero; a través de cortes exóticas y por sobre paisajes donde predomina lo sublime romántico en Faustus; sobrellevando el exilio en Trieste en el caso de Giacomo. En este punto es inevitable observar que, en el mundo de las zorras de papel, donde el viaje representa el estímulo liminar de imprevistos trayectos del pensamiento, se destacan los autores del epistolario apócrifo que Montesquieu tituló *Lettres Persanes.*

En la carta § 142 contenida en esta obra (Hernández, 2008), que fue publicada en 1721 en Amsterdam, el viajero persa Rica transpone el fragmento de una esquela escrita por un ferviente estudioso de la antigüedad clásica que, tras el fallecimiento de un tío, deviene heredero de una importante herencia. Desde el encierro voluntario en una pequeña habitación, el joven heredero afirma haber hallado allí el lugar ideal donde disfrutar la vida digna de un anticuario sólo interesado en la divina antigüedad. Se lamenta de no haber podido despedir al familiar recientemente fallecido con una ceremonia propia de las costumbres griegas y romanas, en tanto no disponía de lacrimatorios, urnas o lámparas antiguas, si bien afirma que desde entonces no ha cesado de invertir la fortuna recibida en semejantes e invalorables rarezas, de las que ofrece un inventario: la lámpara de barro con que un filósofo estoico había iluminado sus noches, cinco o seis piezas de cobre de dos mil años de antigüedad y el pequeño resto deteriorado de un espejo que perteneció al poeta latino Virgilio. La fragilidad de los objetos mencionados despierta de inmediato sospechas sobre su autenticidad al considerar cómo pudieron haber sobrevivido a través de tantos siglos. Mientras se lee que el costo de su adquisición fue la pérdida para siempre de una vajilla de plata, de un centenar de monedas de oro en uso en la época y la totalidad de los espejos que cubrían los muros de la propiedad del difunto, no quedan dudas sobre el despilfarro al que la herencia había sido sometida, dado el triunfo de la ciega pasión del coleccionista sobre la premeditación del cauto inversionista. El sobrino además destaca que los cajones de los muebles que lo rodean, provenientes sin excepción del período anterior a la caída de Roma, guardan valiosos manuscritos antiguos, que prefiere -aun cuando leerlos le lleve la vista- a esas imperfectas copias impresas contemporáneas que circulan en manos de unos y otros. Hacia el final del fragmento transcripto en la carta de Rica, se detalla el envío adjunto de un volumen en cuarto dedicado por entero a la exégesis de un único verso de la *Eneida*, y la restauración pendiente de un hermoso pasaje de Plinio, que devino irreconocible tras la intervención de los copistas una vez colapsado el Imperio Romano de Occidente.

El hecho de que la reflexión de Berlin nos haya conducido a recordar una de las epístolas de *Lettres Persanes* de Montesquieu, sugiere ahora atender -por encima de los casi dos siglos que

separan a ambos escritos entre sí- a la presencia en ambos de una preocupación semejante respecto de la *traslatio* y *renovatio* de la tradición cultural. Dicho con otros términos, una preocupación por examinar y retratar los modos de recepción, apropiación, reinvención y transmisión de la tradición cultural. La metafórica oposición entre erizos y zorras en el ensayo de Berlin, así como la metonímica sustitución de lo actual por lo antiguo en la carta apócrifa de Montesquieu, allanan la comprensión del diálogo a perpetuidad que ciertas formas de la cultura mantienen con las sucesivas generaciones de los individuos que, interesados y partícipes en dicho diálogo, lo animan mientras se reconocen entre sí como los depositarios de una conciencia excepcional sobre la supervivencia y el devenir de la cultura. Tal diálogo a perpetuidad configura lo que llamamos canon. Ahora bien, en una época donde la comunicación entre una importante proporción de los seres humanos que habitan el mundo se consuma en el instante que lleva conectarse a la internet, es válido preguntarse una y otra vez cómo esta última interviene mediando el diálogo entre las formas de atención sobre las que descansa la noción de canon que Kermode (1985) glosa en un conjunto de tres escritos magistrales. En el contexto de la era digital, interesa ensayar una respuesta renovada a la inquietud que abre el prefacio de esos estudios respecto de cómo llegamos a atribuirle valor a las obras de arte y cómo, luego, ese valor incide en el grado de atención que les dispensamos o no a las mismas[1].

El planteo de Kermode exige retomar las citas que abren el apartado anterior, lo que de ellas se desprende para salir al cruce de tal inquietud.

Las mismas, en primer lugar, permiten constatar que el dualismo implícito en la reflexión de Berlin se puede transpolar desde los individuos a sus prácticas, tanto creativas como de estudio e investigación que, hoy en día, comprenden el universo digital de las humanidades. En segundo lugar, sugieren que este universo digital parece estar hecho a medida de las zorras más que de los erizos, de aquellos que realizan acciones y sostienen ideas centrífugas antes que centrípetas, cuyo pensamiento desparramado o difuso ocupa muchos planos a la vez. Esta figuración del pensamiento, asociada a múltiples estratos dispuestos en el tiempo y el espacio, suscita por su parte analogías en dos direcciones. Por un lado, con el juego de los reflejos que el pequeño y antiguo espejo promete al joven heredero cuyas líneas Rica cita en su propia carta, ya que no nos cuesta imaginar que tal devoción hacia el espejo se cimenta en el anhelo de ver su propia imagen superpuesta a la imagen de Virgilio, venciendo el transcurso del tiempo que distingue fatalmente entre seres mortales e inmortales. Por el otro lado, con la profusión de ventanas que anidan en las pantallas digitales actuales.

La consideración en paralelo de estas últimas imágenes, la multiplicación de reflejos sobre un soporte especular y de ventanas sobre un soporte digital, sugiere además otras semejanzas, entre las que destaca una en particular: en los dos casos, observamos espacios circunscriptos y dominados por una tensión entre, digámoslo así, dilapidación y restricción. Acaso sea esta tensión la que mejor resuma la génesis dialéctica del canon en una cultura. Pues está en la naturaleza del

[1] "By what means do we attribute value to works of art, and how do our valuations affect our ways of attending to them?" (Kermode, 1985).

canon tutelar una reserva drásticamente mínima de textos, sonidos e imágenes en comparación con la extensión máxima que la totalidad de estos abarca en la realidad -más allá de las fronteras territoriales que el mismo canon impone-, si bien inconcebible en términos prácticos porque, a través de miles de años y alrededor del mundo, la mayor proporción imaginable de textos, sonidos e imágenes resultantes de la facultad creativa de los individuos pereció en el abismo exterminador del olvido, que alterna sus efectos con los de la destrucción en términos materiales.

El pequeño espejo, la suma de sus reflejos antiguos y presentes, participan del orden de la dilapidación en los dos planos de su valor comercial y de su valor simbólico. El primero implicó la malversación de parte de la herencia recibida por el sobrino del fallecido; el segundo, la malversación de la historia transcurrida entre la Roma de Virgilio y la Francia contemporánea de Rica, desprovista de significaciones trascendentales a los ojos de quienes vivían sumergidos en la nostalgia del pasado greco-romano, por lo que a dicha historia se le negaba un lugar en la vitrina donde se conservaba vivo el pasado. La pertinencia que la idea de dilapidación reviste en el mundo digital actual, donde el predominio de los recursos de representación y de reproducción multimedial la vuelve incontestable, nos exime en alguna medida de referirnos más extensamente a la misma. No obstante, cabe insistir en destacar las afinidades sugeridas algunas líneas más arriba entre la lógica profusa de los reflejos especulares y las ventanas que se despliegan en la pantalla de una tableta o de una computadora con los pensamientos centrífugos que Berlin atribuye a las personalidades asimilables a las zorras: en uno y otro caso, lo que se despliega es una serie sincrónica de resonancias donde las palabras y las imágenes del pasado confluyen en el momento presente, así como las geografías más distantes física o imaginariamente se sintetizan en el espacio que la mirada abarca. Ahora bien, si la infinitud a la que se abre el espacio de una pantalla revela correspondencias con la prodigalidad del método de la reproducción digital, el sintético repertorio de los dos rostros -correspondientes a dos épocas, la de Roma en vísperas a la era cristiana y la de Francia en el siglo XVIII- anima asociaciones con esa cierta concisión del método analógico.

Aún se encuentra pendiente un comentario sobre la restricción, el segundo término de la tensión que identificamos allí donde radica el encuentro entre los estudios humanísticos, su inscripción en formatos digitales y el devenir de la historia cultural. Al respecto, comenzaremos llamando la atención sobre el hecho de que hoy en día es posible acceder sin movernos de nuestro estudio a la visión de unos dibujos realizados hacia el año 1200 a. de C., en una población del Antiguo Egipto (Deir el-Médineh), según su reproducción en las notas de hace casi un siglo en uno de los cuadernos del estudioso Bernard Bruyère, que el Institut français d'archéologie orientale (2010) ofrece escaneados en su portal digital (http://www.ifao.egnet.net/bases/archives/bruyere/). Mas no tenemos acceso comparable, en disponibilidad, exhaustividad y calidad, a materiales textuales e iconográficos de la cultura reciente de nuestro país y el resto de América Latina. Los presupuestos que los estados invierten en el desarrollo de las políticas culturales regionales y los derechos de propiedad intelectual, que han merecido un organismo en Ginebra desde donde se los arbitra a nivel internacional, imponen un índice difícil de ignorar a la restricción que recae sobre la distribución atributiva de valor a las obras de arte, así como sobre la incidencia de dicho valor en el grado de atención que a ellas se les

dispensa configurando así un canon, tal como apunta Kermode (1985).

Como se sabe, la observación de Platón (2003) en las *Leyes* (II, 656e)[2] sobre la invariabilidad del arte egipcio a lo largo de miles de años se adelantó otros tantos a advertir cómo el canon de una cultura se fortalece en la medida en que esta se encuentra ligada a ciertos órdenes del poder. Desde esta perspectiva, el canon no es más que uno de los aspectos de un fenómeno de tipo político, social y económico más amplio que jamás logra deshacerse por completo de intereses con cierta orientación conservadora.

En parte, este es el argumento de Settis (2004) al destacar que el canon, si bien solo un aspecto, no deja de ser uno muy representativo de dicho fenómeno. El mismo se alimenta de un uso instrumental del que es necesario redimir lo *classico*, a condición de recuperar y analizar con exactitud su extraordinaria complejidad y singularidad. Los estudios humanísticos, sin lugar a dudas, aportan a que dicha condición pueda alcanzarse. No es otra la dirección en que el mismo Settis colabora con su ya consagrado libro *Futuro del 'classico'* (2004), reintegrándole a este último concepto su valor operativo, según sostiene el autor, en el contexto de la dinámica entre nostalgia e iteración, a favor de su retorno o de su superación.

Los aportes de Settis en el plano teórico-crítico nos recuerdan los de las vanguardias de principios del siglo XX en el plano artístico-crítico. Con sus propios términos, "se puede sostener que la conciencia de la distancia es un poderoso incentivo de la reinvención creativa" de lo clásico y, en suma, del canon donde este llega a inscribirse según el sofisticado sistema de preferencias de los especialistas en las diversas ramas de las Humanidades (Settis, 2004).

Estas últimas consideraciones traen de nuevo a la mente el fragmento epistolar que Rica cita porque, donde el siglo XVIII identifica decadencia, la época contemporánea vislumbra renovación. La aspiración programática de los Románticos de una nueva mitología, la revuelta de las vanguardias contra las convenciones en uso, y las revisiones historicistas de estudiosos como Settis encauzan la tradición clásica hacia un lugar donde nunca había estado. Así como tampoco nunca había estado en el espacio que los estudios en humanidades hoy ocupan, esto es, en formatos digitales y multimediales.

Con todo, la pantalla digital adscribe fielmente a algunos preceptos básicos sobre la composición del espacio contenidos en tratados clásicos como *Della Pittura*, del humanista Leon Battista Alberti. Más allá de determinados aspectos formales, las colecciones textuales e iconográficas, así como las publicaciones y los portales dedicados a la investigación en humanidades disponibles en la internet conservan semejanzas con la pintura, tal como la concebía el *programa humanista*, en tanto "las imágenes remiten [allí] al lenguaje como su tierra natal" (Marin, 1978). Un análisis de la naturaleza de esta remisión, necesaria cuando cada imagen encuentra su razón de ser en el origen de una fuente o el destino de una paráfrasis verbal, conduce a revisar el fenómeno de las conversiones entre los textos verbales y las imágenes visuales.

[2] Compendio de las *Leyes* en http://www.institutolucioanneoseneca.com/es/recursos/leyes.html.

Dichas conversiones suelen prestarse a ser comprendidas bajo el término écfrasis. Este fenómeno debería concentrar una máxima atención a la hora de comprender las negociaciones que, en los planos de la forma y el sentido, tienen lugar sobre los soportes digitales donde los estudios en humanidades se proyectan actualmente. La naturaleza perifrástica de estas relaciones -naturaleza inherente a las humanidades en su conjunto- se ve potenciada por las posibilidades provistas por los hipervínculos y el despliegue de las ventanas. Los vestigios de la cultura material llegan hoy a nosotros inscriptos, es decir, mediados por este recurso originalmente retórico -la écfrasis- que, a través de los siglos, fue objeto de transformaciones sucesivas de orden estético e histórico (Gabrieloni, 2008).

Un artículo de Lindhé (2013: 1-19) tiene la particularidad de renovar el escaso repertorio de estudios sobre las manifestaciones más actuales de la écfrasis, sin omitir los mencionados aspectos retóricos, estéticos e históricos que fueron tramando la historia conceptual del término y sus prácticas a medio camino entre la literatura, la crítica y la historia del arte. La primera observación de Lindhé que cabe destacar aquí es que la idea de écfrasis no ha logrado hoy en día librarse de las connotaciones que subordinan sus apariciones estrictamente al medio impreso y que reconocer justamente su presente naturaleza digital exige trasladar la atención desde la operación descriptiva de cierto texto u objeto hacia el proceso de visualización de los mismos. Así como Lindhé destaca la permanencia plenamente robustecida en la écfrasis digital del vínculo de la écfrasis clásica con la *enargeia* (la cualidad de representar algo tan vívido frente a los ojos como si se tratara de la cosa misma), cabría recordar que la primera conserva, y asimismo fortalecida, la función crítica de la écfrasis decimonónica. Al decir función crítica presuponemos una función que interna a la écfrasis más allá de la literatura y el arte, en el vasto territorio de la historia de la cultura.

Lo último invita a prescindir de la semiología pura al partir en búsqueda de categorías y métodos para examinar y comprender la transmisión y permanencia de los modelos de escritura y de pensamiento tendientes, como las zorras que los conciben, a una ágil digresión entre disciplinas, tópicos, textos e imágenes, sin por ello desviarse de la intención ulterior de acumulación de conocimiento que, en definitiva, implica acumular historia. Muth *et al*. (2012) recuerdan que, así como los dinosaurios alguna vez subsistieron convirtiéndose en aves, la semiología podría haber evolucionado al punto de volverse irreconocible hoy en día en los estudios sobre los medios de comunicación (*media studies).* Neer agrega además que, a lo largo de dicha evolución, la vocación por clasificar sistemas de signos debió ir cediendo a favor de la clasificación de los soportes y las modalidades del funcionamiento de los medios, por lo que devino natural un acentuado interés -a medida que la mutación de dichos estudios fue avanzando- en las relaciones entre el cuerpo, las percepciones sensoriales, la fenomenología y la técnica (Muth *et al*., 2012).

En síntesis, estamos frente a una suerte de satelización y orbitación en el universo digital de lo que tradicionalmente halló resguardo en el interior de las universidades, bibliotecas y museos. El carácter restrictivo que el acceso a tales contenidos tuvo a través de los siglos se combina dialécticamente hoy con la dilapidación en el orden de la representación y la reproducción a la que tienden los formatos digitales. De tal dialéctica resulta la paradójica disponibilidad a escala masiva

de un repertorio circunscripto de materiales cuya recepción y asimilación exige un grado avanzado de formación y especialización académica. Si la internet devino en el espacio expandido del restringido corpus de obras y estudios que participan y, por lo tanto, preservan cierto canon cultural, se trata de complementar las relaciones aludidas por Neer entre el cuerpo, las percepciones sensoriales, la fenomenología y la técnica con cierta historia sujeta a ciertos espacios (Muth *et al*., 2012). En consecuencia, no ha de ser la semiología sino la crítica cultural la que acuda en primer lugar a reconocer e interpretar la cartografía donde las conversiones entre los textos y las imágenes dibujan hoy en día las zonas centrales y periféricas de las Humanidades Digitales, lo que equivale a decir, las zonas centrales y periféricas de la discursivización multimediática de la cultura, más precisamente, de sus transformaciones e incidencias en los procesos sociales, subjetivos y de reconocimiento.

Así, quizá, logremos sentirnos menos incómodos de esa incomodidad que el poeta Milosz evoca en el poema *En Yale* cuando pensamos "en lo que se cumple/por mediación nuestra":

> Una forma está conclusa, existe, aunque antes no existía,
> Y ya no tenemos nada que hacer. Otros, generaciones,
> Elegirán de ella lo que quieran, lo aceptarán, lo aceptarán o lo destruirán
> Y nos pondrán sólo nombres en lugar de los auténticos. (Milosz, 1991)

› *Bibliografía*

Berlin, I. (1953). *The Hedgehog and the* Fox*: An Essay on Tolstoy's View of History.* London: Weidenfeld & Nicolson Ltd.

Gabrieloni, A. L. (2008). Écfrasis. *Eadem utraque Europa*, 6, 83-108.

Hernández, F. J. (Ed.) (2008). *Montesquieu: Cartas persas* (Trad. T. Sanz). Madrid: Cátedra.

Institut français d'archéologie orientale-IFAO (2010). *Archives de Bernard Bruyère (1879-1971)*. Recuperado de http://www.ifao.egnet.net/bases/archives/bruyere/ el 20/11/2015

Kermode, F. (1985). *Forms of Attention.* Chicago: University of Chicago Press.

Lindhé, C. (2013). A Visual Sense is born in the Fingertips: Towards a Digital Ekphrasis. *DHQ: Digital Humanities Quarterly*, 7, 1-19. Recuperado de http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/7/1/000161/000161.html el 13/09/2015

Marin, L. (1978). *Estudios semiológicos. (La lectura de la imagen)* (Trad. J. Fernández). Madrid: Alberto Corazón (Col. Comunicación, 62).

Milosz, C. (1991). At Yale. *Provinces: Poems 1987-1991*. (Trads. C. Milosz & R. Hass). New York: The Ecco Press.

Muth, S., Neer, R., Rouveret, A. & Webb, R. (2012). Texte et image dans l'Antiquité: lire, voir et percevoir. *Perspective*, 2, 219-36. Recuperado de http://perspective.revues.org/145?lang=de el 13/09/2015

Platón (2003). *Diálogos. Volumen VIII: Leyes (Libros I-VI)*. Madrid: Gredos.

Settis, S. (2004). *Futuro del 'classico'*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Ejes para un debate sobre el uso ético de datos interaccionales escritos y orales obtenidos en línea

DE-MATTEIS, Lorena M. A. / CONICET. Universidad Nacional del Sur –lmatteis@uns.edu.ar

» *Palabras clave: análisis del discurso institucional, Sociolingüística, datos disponibles en línea, metodología, ética.*

› *Resumen*

La riqueza de los datos disponibles hace de internet una herramienta y un recurso atractivo para los estudios sociales. Entre estos datos, los escritos son los más empleados en investigaciones de naturaleza lingüística: blogs, foros y grupos de discusión, comentarios de lectores, *Twitter, Facebook*, etc., constituyen los entornos virtuales más utilizados para analizar prácticas discursivas. Los aspectos éticos del acceso y el uso de estos datos han sido considerados, con mayor o menor profundidad, por autores como Herring (1996, 1997), Buchanan (2004), Crystal (2005) o Markham (2011). Pero internet también permite recoger datos de naturaleza oral, ya sea con el acuerdo explícito de los sujetos o sin él. En el primer caso, puede considerarse, por ejemplo, el uso de *Skype* y sistemas similares para realizar entrevistas y encuestas a distancia. En el segundo, podemos pensar en el aprovechamiento de las distintas opciones disponibles de *live-streaming*, que resultan de gran utilidad, por ejemplo, para el estudio de la radiotelefonía aeronáutica. El propósito de este breve trabajo, entonces, es traer a consideración algunos aspectos éticos en las decisiones metodológicas que deberían tomarse a la hora de hacer uso de estas opciones de accesibilidad a datos que aparecen como públicos, pero que no siempre se piensan como tales. Con este fin, sistematizaremos nuestras consideraciones a partir de los factores que definen las esferas de investigación en contextos mediados por Internet según los definen Maczewski *et al.* (2004), y organizaremos la discusión sobre la base de los siguientes ejes: origen de los datos, carácter público/privado, identificación de los hablantes.

› *Introducción*

En el marco del *giro computacional* (*computational turn*) (Berry, 2012) de las Ciencias

Sociales y Humanas, internet constituye para estas disciplinas una herramienta que promueve interrogantes metodológicos nuevos (y modifica otros) y, al mismo tiempo, una rica fuente de datos. Estos datos se caracterizan por su accesibilidad en todo momento y por una diversidad que viene dada por su naturaleza (pueden ser gráficos, escritos y también audiovisuales), su origen sociocultural, su perduración temporal, las temáticas que reflejan, etc. Entre los muchos aspectos metodológicos que Internet viene a poner en cuestión, entonces, las problemáticas éticas que supone su empleo constituyen una de las áreas de mayor interés. En este trabajo, presentamos una reflexión de tipo general e introductoria, de orientación aplicada, acerca del empleo cualitativo de estos datos en investigaciones lingüísticas centradas en los usuarios, proponiendo una serie de criterios operativos elementales que ejemplificaremos, en parte, a partir de reflexiones sobre eventuales usos de datos en línea para el ámbito institucional aeronáutico.

Los datos que provienen del correo electrónico, blogs, foros y comentarios de lectores, entradas en redes sociales -*Facebook* y *Twitter* sobre todo-, son los más utilizados para analizar prácticas discursivas. Con diverso nivel de profundidad, autores como Herring (1996, 1997), Buchanan (2004), Crystal (2005) o Markham (2011) han señalado líneas orientadoras para el aprovechamiento ético de datos escritos producidos en línea en los estudios lingüísticos, tanto en lo que hace al acceso como a su reproducción, pero también pueden encontrarse formulaciones y pautas éticas propuestas desde otras ciencias (Rivers & Lewis, 2014) y de equipos como el que preparó el denominado *Menlo Report* (Bailey, Dittrich, Kenneally & Maughan, 2012) que permiten identificar coincidencias y diferencias de criterio, ampliando la perspectiva disciplinar.

Ahora bien, internet también permite recoger datos de naturaleza oral (tanto en audio como en video), ya sea con el acuerdo explícito de los sujetos o sin él. En el primer caso, puede considerarse, por ejemplo, el uso de sistemas similares a *Skype* para realizar entrevistas y encuestas a distancia. En el segundo, podemos pensar en el aprovechamiento de canales de *live-streaming* de audio y video así como de los archivos disponibles en plataformas para compartir este tipo de archivos.

Estas observaciones preliminares permiten realizar una distinción básica y significativa entre, por un lado, los datos disponibles en línea, en cuyo origen no interviene el investigador, y, por el otro, aquellos elicitados a partir de las diversas alternativas que ofrece internet. Esta distinción supera la dimensión de la naturaleza física o, si se quiere, también semiótica del dato, sino que permite incorporar la problemática metodológica vinculada con su obtención, más pertinente para la reflexión ética que propone este trabajo.

Nuestro propósito, entonces, es considerar algunos de los aspectos éticos en las decisiones metodológicas que deben tomarse a la hora de obtener y hacer uso de datos, sobre todo de los disponibles en línea, que aparecen como públicos pero que *no siempre se piensan* como tales. Para ellos se retoman algunas de las propuestas que otros investigadores han formulado previamente y se intenta, al mismo tiempo, sistematizar algunos interrogantes básicos en ejes centrales de reflexión.

› *Consideraciones éticas en la investigación sociolingüística/discursiva de base etnográfica*

Tanto en la perspectiva teórico-metodológica de la sociolingüística interaccional como en la del análisis del discurso se priorizan los datos de interacciones naturales. Las técnicas etnográficas vinculan, por tanto, al investigador con los grupos sociales objeto de su investigación pues se desarrollan en el contexto interaccional habitual de dichos colectivos. La relación que se establece supone una dimensión ética que no desaparece al trasladar estas técnicas observacionales al mundo virtual.

De manera general, la reflexión sistemática sobre tal dimensión es más reciente en lingüística que en otras ciencias sociales (Newman, 2009), pero estudios ya clásicos en sociolingüística y dialectología urbanas (Labov, 1982; Wolfram, 1993), en documentación de lenguas (Holton, 2009; Newman, 2009; Rice, 2004, etc.) y también en la investigación de entornos institucionales específicos (Hamilton, 1993; Finegan, 1993; de-Matteis, 2013) dan cuenta de esta preocupación y formulan principios generales como los de *corrección del error, deuda incurrida y gratificación lingüística* de Labov y Wolfram, que se suman a los más generales de *autonomía, no-maleficencia, beneficencia* y *justicia* (Wiles, Heath, Crow & Charles, 2005: 7).

Aunque, como en otras Ciencias Sociales, resulta difícil definir una única deontología o ética normativa (Rice, 2004: 150) en los estudios lingüísticos, existe consenso en que las posiciones y principios éticos más generales deben ser revisados en forma particular por cada investigador frente a la complejidad de su objeto de estudio y la comunidad que investiga. Esta reflexión, además, suele ocurrir dentro del marco de tres grandes paradigmas (Rice, 2004): la *investigación ética*, la *defensa de la investigación* (*advocacy research)* -en la que se insertan los principios labovianos- y la *investigación para el empoderamiento* de las comunidades estudiadas (*empowering research*), etapas cada vez más colaborativas en la relación investigador/informante (o consultante)/comunidad.

› *La reflexión ética en la investigación etnográfica de contextos virtuales*

Antecedentes

En el marco general de reflexión al que aludimos en la sección precedente, y adscribiendo -en nuestro caso- al paradigma ético y colaborativo de la *empowering research,* resulta conveniente plantearse algunos interrogantes básicos a la hora de proponer el uso explícito de datos producidos por hablantes individuales y que provienen de contextos comunicativos virtuales o que, con independencia del contexto interaccional en el que se originan, se difunden mediante medios informáticos.

Estos interrogantes pueden organizarse teniendo en cuenta las esferas de investigación

identificadas por Maczewski, Storey & Hoskins (2004: 64) para los contextos comunicativos *mediados por internet* (*Imagen 1*), que combinan los aspectos sociales de toda interacción y proceso investigativo con los técnicos.

El análisis de este esquema alerta sobre dos aspectos. En primer lugar, si los investigadores, participantes, y contextos son factores a considerar tanto en la esfera *online* como en la que denominan *onground* (el mundo material o físico), las relaciones que establecen son diversas. Así, por ejemplo, los datos en línea pueden corresponder a interacciones en las que los participantes:

a) Interactúan asincrónicamente en el mundo virtual en contextos también virtuales (*Facebook*, *Twitter*, correo electrónico, foros, *blogs*, etc.).
b) Interactúan (cuasi) sincrónicamente mediante sistemas basados en la transmisión de datos por internet como si se tratara de cualquier otro sistema de comunicación a distancia, tanto oral como escrito (*Skype*, otros programas para chatear).
c) Interactúan sincrónicamente en el mundo real y estas interacciones son reproducidas en tiempo real a través de la Internet (*live-streaming* de audio o audio y video).

Imagen 1. Esferas de la investigación en contextos mediados por internet. Fuente: Maczewsky, Storey & Hoskins (2004: 64).

Hasta donde llega nuestro conocimiento, el escenario *c* no ha sido abordado por la bibliografía pues queda fuera del ámbito de las CMC (*Computer Mediated Communications*)

tradicionales, pero para los propósitos de este trabajo es importante, pues en ocasiones también estos datos disponibles en línea resultan de interés para el investigador lingüista, por ejemplo, al investigar la radiotelefonía aeronáutica.

Por otro lado, la intersección que concierne a la ética investigativa en este diagrama incluye elementos de una esfera técnica, es decir, las posibilidades informáticas concretas y los saberes de los sujetos referidos al *hardware*, al *software* y a la infraestructura que hacen posibles tanto los contextos comunicativos virtuales como, según hemos observado ya, la obtención de datos elicitados y disponibles en línea.

Si revisamos la bibliografía existente, los postulados éticos más frecuentes coinciden con los aplicables en el trabajo de campo en comunidades no virtuales pero tienen en cuenta la particularidad de la intersección entre las esferas *online* y *técnica*, por ejemplo, observando que, en la mayoría de los casos las intervenciones de los hablantes quedan registradas *por ellos mismos* en forma escrita (Herring, 1996 y 1997; Buchanan, 2004; Crystal, 2005; Markham, 2011, entre otros). Proponen, entonces, que la cita de tales registros debe realizarse teniendo en cuenta la percepción de cada comunidad virtual sobre lo público y lo privado así como las posibilidades técnicas de rastrear en la esfera *onground* al individuo al que corresponde un texto determinado.

Por otra parte, si bien se ha señalado que -a excepción de los enfoques críticos de análisis del discurso-, en general, el análisis lingüístico se concentra más sobre las formas que sobre los contenidos de las intervenciones (Herring, 1996), por lo que no se dañaría a los sujetos al citarlas, es precisamente cuando los intereses de investigación no son formales e interesa conocer y considerar el origen sociocultural o sociolingüístico de quienes han producido esos enunciados seleccionados como datos cuando la discusión ética sobre el uso de materiales en línea adquiere su mayor relevancia. Se trata de investigaciones cualitativas que pueden tener intereses variados como, por ejemplo, estudiar diferentes representaciones sociales, ideologías, cuestiones de poder, o, en nuestro caso, los emergentes discursivos de la (in)seguridad lingüística en un entorno de alto riesgo.

Es en este punto que, a la luz de la naturaleza del dato lingüístico disponible en línea, e integrando las consideraciones previas, pueden proponerse algunas dimensiones descriptivas del dato en línea y su articulación en ejes orientadores para orientar la reflexión ética en torno a su aprovechamiento en investigaciones de tipo cualitativo.

Dimensiones del dato lingüístico en línea y ejes de reflexión ética

Los interrogantes básicos a tener en cuenta a la hora de determinar la conveniencia y modalidad apropiada para aprovechar los datos lingüísticos en línea pueden analizarse de acuerdo con las dimensiones interaccionales y técnicas que permiten describirlos. Entre las primeras, que reflejan las complejas relaciones entre los participantes tanto en las esferas *online* como *onground*, pueden mencionarse las siguientes dimensiones:

a) *Tipológica*: se trata de la naturaleza predominante de los datos que se producen en una

interacción (*escrita* u *oral*). Se vincula con la dimensión técnica de *perennidad*.

b) *Origen metodológico*: central para los fines de este trabajo, esta dimensión considera si el dato en línea fue obtenido por el investigador (*elicitado*) o no (*disponible*).
c) *Temporal*: contempla si la interacción entre los sujetos observados o, si corresponde, entre estos y el investigador se produce de forma (cuasi) sincrónica/asincrónica.
d) *Identitaria*: refiere a la posibilidad que puedan tener terceras personas de identificar *a posteriori* al emisor del enunciado *x* tomado como dato.
e) *Temática*: trata de la naturaleza más o menos sensible del tópico al que se vincula el dato, evaluado desde una perspectiva lo más cercana posible a la de los integrantes de la comunidad en la que se produce.
f) *Concepcional*: vinculada con la precedente, refiere a la manera de entender la relación de lo *público* y lo *privado* al interior del contexto comunicativo del que el sujeto productor del dato participa.
g) *Genérica*: relacionada con las precedentes, las características del género también hacen al tipo de dato porque los géneros en línea se vinculan de manera muy estrecha con las dimensiones técnicas (correo electrónico/posteo de blog/posteo de foro/posteo de red social, etc.).

Entre las dimensiones asociadas con la esfera técnica, por otro lado, un dato en línea puede describirse de acuerdo con:

a) Su *perennidad*: esto es, la permanencia temporal del dato en línea (a título ilustrativo, en el caso del *live-streaming* esta es efímera o muy baja, mientras que en el caso de comentarios de lector, por ejemplo, es duradera). Esta característica condiciona las posibilidades de registro de los datos y constitución y rasgos del corpus que puede construirse a partir de ellos.
b) Su *indexación*: alude a la posibilidad de rastrear un enunciado particular a través de un buscador externo a la plataforma en la que se registró.
c) Su *etiquetado*: posibilidad de rastrear un enunciado dentro de los límites de una plataforma determinada por sus metadatos (por ejemplo, en el caso de *Twitter*, mediante el uso de una búsqueda por *hashtag*).

Estas dimensiones están interrelacionadas y permiten formular, al menos, tres ejes para una reflexión ética, que pueden resumirse en los siguientes interrogantes básicos y sistematizarse en una serie de criterios operativos para guiar la práctica de investigación (*imagen 2*):

a) *Eje interaccional*: ¿Existe una vinculación entre el sujeto investigador y el sujeto investigado al momento de producirse y registrarse -por el medio que sea- los datos?
b) *Eje de privacidad:* ¿Cómo se vinculan el sujeto observado, el tópico que trata y el contexto comunicativo?

c) *Eje de trazabilidad:* ¿Cómo se relaciona la perennidad del dato con su indexación, con la disponibilidad de metadatos y con su registro en un corpus?

Orientación práctica

Dentro del enfoque práctico de este trabajo, en esta sección se propone un posible recorrido reflexivo bajo la orientación de las dimensiones descriptivas del dato en línea y de los ejes propuestos a fin de establecer criterios para un tratamiento ético de los datos. Aunque las pautas ofrecidas en las siguientes secciones se presentan, en su mayoría, como sugerencias de orden general, cabe destacar, que de ninguna manera esta propuesta pretende ser absoluta y que, por el contrario, responde a la reflexión realizada en el marco de una investigación sociolingüística y discursiva de orientación aplicada: la comunicación *en* y *sobre* el ámbito aeronáutico en Argentina. En la primera orientación, esta labor supone la consideración de datos tanto orales como escritos y, en la segunda, el análisis complementario de datos escritos en línea. Salvo en el caso de entrevistas, que no hemos realizado en línea hasta el momento, el uso de datos interaccionales orales ha concentrado nuestra mayor preocupación sobre los datos disponibles en línea atendiendo a necesidades prácticas de nuestra investigación: aumentar el volumen de las muestras de interacción entre pilotos y controladores de tránsito aéreo reduciendo la necesidad de observaciones *in situ* para detectar fenómenos aislados de interés en una interacción altamente rutinaria. Sin embargo, por su interés intrínseco también consideraremos con cierta extensión el tratamiento de los datos escritos disponibles en línea, dejando de lado un tratamiento profundo sobre los datos elicitados en línea.

Datos elicitados en línea

Si el dato en línea es elicitado por el investigador a través de una interacción con el sujeto investigado, lo más probable es que el dato corresponda al ámbito de las CMC sincrónicas-orales (por ejemplo, vía *Skype*[1], o cuasi-sincrónicas/asincrónicas-escritas (por ejemplo, *chat*, correo electrónico, otros tipos de mensajería) y el trabajo puede realizarse con el consentimiento informado que se emplea como salvaguarda mutua del trabajo etnográfico en contextos no virtuales.

Tanto las condiciones de la interacción, como las del registro, archivo y empleo de estos datos son aspectos que pueden acordarse entre los participantes del proceso de investigación, pues se establece una relación análoga a la de cualquier investigación *onground* y, por tanto, pueden aplicarse los criterios y prácticas éticas generales a las ciencias sociales (véase, entre otros, Wiles *et al.*, 2005; Newman, 2009).

Datos disponibles en línea

[1] Otros conocidos servicios del tipo *voice over IP system* con mensajería instantánea similares a *Skype* son *VSee* (propietario) y *Google Hangout* (libre).

Cuando el investigador accede a datos que, simplemente, están disponibles en línea, las situaciones difieren según su naturaleza tipológica, oral o escrita, pero todos deberían ser utilizados -si se decide que es necesario y ético hacerlo- adoptando las medidas de enmascaramiento o anonimización más ajustadas al específico entorno *onground* bajo estudio al que corresponden.

Datos orales

Entre los datos disponibles, los orales pueden:

a) Corresponder a un servicio de *live-streaming* público de audio (o, potencialmente, video), es decir, acceso a la escucha (visión) sin necesidad de registrarse como usuario en un sistema.
b) Ser archivos puestos a disposición por usuarios de servicios para compartir audio y video[2].

En el primer caso, la perennidad de los datos de *live-streaming* no se correlaciona con su naturaleza oral, puesto que algunos proveedores -es el caso de *Live*ATC[3] para la aviación- ofrecen un registro (aunque por tiempo limitado) al que solo pueden acceder usuarios registrados y una transmisión en vivo de carácter abierto.

Para los casos sin registro, el uso de los datos es una posibilidad que, a nuestro juicio, no supone un riesgo importante para los sujetos observados. Sin embargo, tras un proceso en el que experimentamos con distintas alternativas a lo largo del tiempo, en nuestro caso, hemos propuesto modificar sistemáticamente matrículas, compañías números de vuelo, centros de control y, por supuesto, eventuales nombres cuando excepcionalmente decidamos reproducir algunos de estos datos por su relevancia lingüística.

Si los datos transmitidos en vivo son registrados -aunque sea temporalmente- por el servicio que los ofrece, suelen existir restricciones de acceso que hacen necesaria una evaluación más pormenorizada de las condiciones establecidas por el proveedor para su empleo.

Por otro lado, como pauta general, si no hay declaración de las intenciones del sitio, no se establecen condiciones de uso y *no existen* otros proveedores del mismo tipo de datos, cabe que el investigador se pregunte cuál es el derecho de ese proveedor a difundirlos y con qué fin lo hace y, por su propia protección legal, sería conveniente evitar su empleo.

[2] Servicios populares para *video sharing* son *YouTube*, *Vimeo*, *Flickr*, entre otros.
[3] *Live*ATC (www.liveatc.net) permite acceder a *audio-streaming* en tiempo real de distintos centros de control aeronáutico de todo el mundo, exceptuando de forma explícita los de los países donde esta práctica resulta ilegal. Sus Términos de Uso estipulan que el sitio tiene fines educativos y prohíben la explotación de los datos con fines comerciales o judiciales. Otras plataformas menos conocidas permiten acceder a *video-streaming* aunque, en la mayoría de los casos, sin audio (http://www.webcamhopper.com/es/airport.html).

Imagen 2. Pautas orientadoras para el uso apropiado de datos en línea.

En el caso de nuestra investigación, aunque no siempre están operativos y han ido cambiando con el tiempo, algunos centros de control aeronáutico de Argentina -nos referimos, en especial, a las torres de control de los principales aeropuertos-, han tenido más de un sitio *web* desde donde acceder al *live-streaming* de audio. Si bien algunos ya no están disponibles o remiten a los datos de *Live*ATC, lo que nos interesa destacar, a partir de este caso particular, es la utilidad de considerar también la multiplicidad de fuentes como un criterio, aunque de ninguna manera absoluto (de ahí que no lo hayamos incluido en el diagrama de la *imagen 2*), para concluir la ausencia de mala intención por parte de quien pueda administrar canales de *live-streaming* correspondientes a otros ámbitos.

Tanto en el caso de datos de *live-streaming* como también en el de archivos de audio y video compartidos por usuarios, el eje de privacidad y, en particular, la dimensión temática del dato, deberían operar, también, como otro criterio clave para definir la conveniencia de su aprovechamiento. En el caso de videos compartidos con fines sociales, esto no significa que su uso en investigación esté liberado y, como hemos señalado, si se decide emplearlos sería ideal obtener

el consentimiento de los sujetos y, en su defecto, resulta imperativo adoptar medidas para su protección, enmascarando las identidades mediante la omisión de nombres (tanto en la transcripción escrita como en una ocasional reproducción audiovisual), la difuminación de rostros en cuadros o imágenes, etc. La remisión al video en la plataforma resulta, por lo señalado, problemática y no debería realizarse[4].

Datos escritos

Si la naturaleza del dato disponible en línea es escrita, esto supone una mayor perennidad, aspecto que puede ser más o menos transparente para los usuarios de las distintas plataformas. Por lo tanto, su empleo supone, en potencia, mayor riesgo para los sujetos porque, si no se toman las medidas necesarias de protección, podría rastrearse su identidad.

Aquí adquieren su mayor relevancia los aspectos del dato que hacen al eje de la privacidad y al de la trazabilidad pues, ante tópicos de mayor compromiso (relaciones personales–familiares, sociales, laborales, género, salud, religión, política, para solo mencionar algunos de los de mayor interés para la investigación cualitativa en ciencias sociales), resulta crucial proteger la identidad real de los sujetos observados.

Con respecto a la problemática de la privacidad, hay que tener presente que, si bien el investigador puede ser un partícipe activo en la plataforma de la que toma los datos, esto no significa que haya establecido un acuerdo de investigación con el sujeto observado que lo habilite a utilizarlos como si los hubiera elicitado. Por esto, en principio, un primer aspecto a considerar es la evaluación del compromiso que el tema supone para los sujetos que observa, evaluación en la que debería apelarse a todos los medios disponibles para valorar con honestidad en qué medida estos conciben su contexto de enunciación como *público* o *privado*[5].

En este sentido, si el tema es comprometedor, puede resultar conveniente considerar un contacto personal para obtener el consentimiento informado antes de reproducir el(los) enunciado(s) de interés (Wiles *et al.*, 2005). Baker (2010) retoma en este sentido, la aplicabilidad del concepto de "consentimiento implícito" ya que, en determinados contextos puede resultar preferible para los hablantes evitar firmar un consentimiento para permanecer completamente anónimos[6].

Si el contacto personal con los sujetos no fuera posible, convendría evitar el uso explícito de tales enunciados o citarlos de manera acumulativa (a la manera de frases sueltas de naturaleza/ contenido similar que se citan quitando toda referencia al contexto que proporcione elementos

[4] En este punto, la cuestión de fondo se reduce a discutir si la validez científica del dato frente a la comunidad científica justifica la violación del derecho a la intimidad de los sujetos observados.

[5] Al proponer pautas para el uso ético de datos de *Twitter*, por ejemplo, Rivers y Lewis (2014) destacan que "Twitter participants can reasonably expect to rely on some anonymity of the crowd to manage privacy. A tweet author discussing his mental health does not do so with the intention of sharing that data with researchers; he does it to communicate with his digital community".

[6] "[…] Silence was considered to indicate 'implied consent', which Martin and Knox (2000) have argued is preferable to making certain types of participants sign consent forms when they would rather remain completely anonymous" (Baker, 2010: 100).

para su rastreo en línea)[7]. En el caso de que la dimensión temática se valore como no comprometedora, el dato podría ser utilizado sin intentar establecer un contacto personal aunque, por norma general, en uno y otro caso se mantiene la necesidad de enmascarar los datos reales del sujeto[8].

El eje de la trazabilidad, de naturaleza técnica, debe ser considerado de manera paralela, para determinar las posibilidades de que el enunciador de un texto que el investigador selecciona como dato para su uso y reproducción explícita pueda ser rastreado e identificado. El riesgo, aunque parezca menor, siempre existe pues, en la mayoría de las redes sociales (*social networking websites*), se crean perfiles individualizados, muchas veces incluso con el nombre verdadero de los usuarios. Con cierta frecuencia, además, aunque utilicen un *nickname*, los usuarios no aplican correctas políticas para controlar su exposición o, frente a los cambios adoptados por las plataformas, las tienen desactualizadas (algo que puede asumirse como una premisa metodológica de trabajo). En otros casos, hay que tener en cuenta que las referencias personales que realizan en sus respectivas *timelines* pueden permitir su identificación.

Además de estos factores inherentes a la seguridad de las cuentas en distintas plataformas, en la identificación de la fuente de un enunciado resulta clave la indexación del texto en los principales buscadores en línea. En el caso de las redes sociales, los textos no son indexados y sus autores están, en cierta medida, protegidos. Sin embargo, las plataformas que adoptan el etiquetado de los enunciados (los denominados *hashtags*) introducen una nueva manera de encontrar al emisor de un texto determinado desde *dentro* de la plataforma.

Por otro lado, algunos enunciados registrados en foros y blogs sí pueden estar indexados en buscadores (esto ocurre con frecuencia en los sectores públicos de los foros y de algunos blogs). Sin embargo, en estos casos se trata de espacios donde es más frecuente utilizar *nicknames* para identificarse y solamente los moderadores tienen acceso a las verdaderas identidades de sus usuarios, lo que habilita la cita de los datos (de preferencia, con enmascaramiento). Algo similar ocurre con los comentarios en diarios digitales y otro tipo de participaciones que los usuarios pueden realizar en línea.

› *Conclusión*

La distinción entre datos elicitados y disponibles en línea resulta operativa a la hora de

[7] Rivers & Lewis (2014: 6) proponen evitar la cita directa de enunciados de *Twitter* y reemplazarla por "A composite of multiple example tweets".

[8] En las discusiones de la edición 2014 del MOOC sobre *Corpus Linguistics: Method, Analysis, Interpretation* (Universidad de Lancaster, a cargo de un equipo docente liderado por Tony McEnery), la Dra. Elena Semino propuso como directrices éticas para la cita de datos escritos disponibles en línea las siguientes: considerar solamente producciones escritas a las que puede accederse sin necesidad de ser un usuario registrado con clave, contactar al administrador del sitio para solicitar autorización para recolectar datos permitiéndole rechazar el pedido, usar los datos anonimizados evitando nombres y *nicknames* de usuarios e, incluso, omitir la referencia directa al sitio de internet de donde se toman los datos citados.

orientar la reflexión ética sobre su uso en investigaciones de tipo cualitativo en las que el ejemplo particularizado resulte imprescindible. Resulta claro que en el empleo de los datos *disponibles* en línea, sean orales o escritos, resulta necesario e insoslayable proteger la identidad de los sujetos observados, pero no siempre es suficiente adoptar las mismas medidas de anonimización empleadas en el trabajo en contextos interaccionales no virtuales o con datos elicitados. La reflexión realizada puso en evidencia la necesidad de tener en cuenta una serie de rasgos o dimensiones interaccionales y técnicas adicionales a la hora de establecer cuándo y cómo se anonimizarán los datos en línea. Su carácter en apariencia público no debe engañar al investigador ni lo exime de proteger a aquellos sujetos que -muchas veces sin saberlo- constituyen su objeto de estudio, con independencia del ámbito social al que pertenezcan estos datos. Ya no es suficiente la modificación/omisión sistemática de los nombres de los hablantes, sino que, dadas las características técnicas que hacen a la obtención de datos *en* o *gracias* a la esfera *online* de investigación, debe realizarse una evaluación pormenorizada de cada información de interés a fin de contar con una descripción acabada del dato a la hora de definir medidas adecuadas para su aprovechamiento ético y adaptadas a cada situación.

Las dimensiones del dato en línea, así como los interrogantes básicos que definen los tres ejes de reflexión propuestos no pretenden ser exhaustivas ni absolutas las orientaciones prácticas descriptas para operar con datos disponibles en línea. Este carácter inacabado y tentativo refleja, por un lado, la imposibilidad de una Deontología única en las ciencias sociales, y por el otro, la dinamicidad y los desafíos que supone el nuevo entorno en el que avanza la investigación social desde finales del siglo XX.

› *Bibliografía*

Bailey, M., Dittrich, D., Kenneally, E. & Maughan, D. (2012). The Menlo Report. *IEEE Security & Privacy Magazine*, 10(2), 71-75.

Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Berry, D. (Ed.) (2012). *Understanding Digital Humanities*. New York: Palgrave/MacMillan.

Buchanan, E. (Ed.) (2004). *Readings in Virtual Research Ethics. Issues and Controversies*. Londres: Information Science Publishing.

Crystal, D. (2005, febrero). *The Scope of Internet Linguistics*. Recuperado de http://hostmaster.davidcrystal.com/DC_articles/Internet2.pdf el 25/08/2015

de-Matteis, L. M. A. (2013). Deontología en la investigación sociolingüística de las organizaciones aeronáuticas: acceso y finalidades. En Carranza, I. & Vidal, A. (Eds.), *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* (107-124). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo/Sociedad Argentina de Lingüística.

Dwyer, A. M. (2007). Ética y aspectos prácticos del trabajo de campo cooperativo. En Haviland, J. & Flores Farfan, J. A. (Eds.), *Bases de la documentación lingüística*. México: Instituto

Nacional de Lenguas Indígenas, 49-89.

Finegan, E. (1993). Ethical Considerations for Expert Witnesses in Forensic Linguistics. *Issues in Applied Linguistics*, 4(2), 179-187.

Hamilton, H. (1993). Ethical Issues for applying Linguistics to Clinical Contexts: the Case of Speech-language Pathology. *Issues in Applied Linguistics*, 4(2), 207-223. [Traducción al español: (1996). Consideraciones éticas sobre la aplicación de la lingüística en contextos clínicos: el caso de la patología del lenguaje y del habla. *Lengua y Habla*, 1(1), 51-65. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848406.pdf el 29/8/2015.

Herring, S. (1996). Linguistic and Critical Analysis of Computer-mediated Communication: some Ethical and Scholarly Considerations. *The Information Society*, 12, 153-168.

---- (1997). Ethics in Cyberresearch: to cite or not to cite. *The College*, 1(2), 19-23. Recuperado de http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cola.1997.pdf el 25/08/2015

Holton, G. (2009). Relatively Ethical: a Comparison of Linguistic Research Paradigms in Alaska and Indonesia. *Language Documentation & Conservation*, 3(2), 161-175.

Labov, W. (1982). Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11(2), 165-201.

Maczewski, M., Storey, M. A. & Hoskins, M. (2004). Conducting Congruent, Ethical, Qualitative Research in Internet-mediated Research Environments. En Buchanan, E. (Ed.), *Readings in Virtual Research Ethics. Issues and Controversies* (62-79). Londres: Information Science Publishing.

Markham, A. (2011). Internet Research. En Silverman, D. (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practices* (111-127). Londres: Sage, Recuperado de www.markham.internetinquiry.org/writing/silverman2011draft.pdf el 06/02/2015

Newman, P. (2009). Fieldwork and Field Methods in Linguistics. *Language Documentation & Conservation*, 3(1), 113-125.

Rice, K. (2004). Ethical Issues in Linguistic Fieldwork: an Overview. *Journal of Academic Ethics*, 4, 123-155. Recuperado de http://projects.chass.utoronto.ca/lingfieldwork/pdf/2.pdf el 25/08/2015

Rivers, C. & Lewis, B. (2014). Ethical Research Standards in a World of Big Data. *F1000 Research*, 3, 38.

Wiles, R., Heath, S. Crow, G. & Charles, V. (2005). Informed Consent in Social Research: a Literature Review. *ESRC National Centre for Research Methods*, NCRM/001. Recuperado de http://eprints.ncrm.ac.uk/85/1/MethodsReviewPaperNCRM-001.pdf el 25/08/2015

Wolfram, W. (1993). Ethical Considerations in Language Awareness Programs. *Issues in Applied Linguistics*, 4(2), 225-255.

Imaginario y Tecnologías Digitales: el sueño del receptor activo

LESTA, María Laura / Universidad Siglo 21– laulesta@gmail.com
ORTEGA VILLAFAÑE, Manuel / Universidad Siglo 21– ortegavmanuel@gmail.com
RODRÍGUEZ, Ana Paula / Universidad Siglo 21– paulirm.pr@gmail.com
TORRES, Celeste Rocío / Universidad Siglo 21– torresceleste.rpi@gmail.com

» *Palabras clave: tecnologías digitales, educación, imaginarios sociales, autonomía, ensoñación.*

› *Resumen*

En este trabajo nos proponemos hacer una reflexión sobre las tecnologías digitales y los imaginarios sociales que se generan en torno a ellos. En particular, trabajamos sobre el fenómeno de la inserción de TIC en el ámbito educativo, tomando como caso una universidad en la que se fomenta el uso de herramientas digitales como soporte pedagógico. El argumento que orienta esta práctica es que las posibilidades de acceso a la información conducen a la generación de nuevas formas de interacción que independizan las prácticas educativas de los contextos espaciales y temporales. Estas, a su vez, favorecen la autogestión, la integración de la tecnología, la colaboración, la creatividad y las cualidades emprendedoras. A partir de estas expresiones, parece emerger la idea de que los estudiantes tienen ahora la posibilidad de volverse más activos, más protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje gracias a las nuevas tecnologías. Para poder reflexionar sobre estas cuestiones, nos resulta interesante poner en cuestión esta idea de *recepción activa* vinculada a las prácticas que los jóvenes realizan con las tecnologías digitales en sus experiencias de aprendizaje universitarias relacionándolas con los conceptos de *autonomía* de Cornelius Castoriadis (1999) y de *ensoñación* de Daniel Horacio Cabrera Altieri (2011), constructos teóricos que nos permiten acercarnos a los imaginarios que circulan en torno a la tecnología en la sociedad contemporánea.

› *Un punto de partida*

La sociedad contemporánea se encuentra en una fase de transformación, producto de innovaciones económicas, políticas, tecnológicas y culturales. Es por esto que surgen nuevos desafíos y problemáticas que demandan la atención de distintos actores sociales.

En este contexto -entendido como la *globalización* (Hirsch, 1996)- producido por la

liberalización de los mercados, el incremento de la accesibilidad a la información y el rápido desarrollo de las tecnologías, surge lo que se denomina *la sociedad de la información*. Esta nueva forma de vida, estrechamente vinculada con un fuerte desarrollo de las tecnologías de la información, está en continua evolución y ha dado lugar a múltiples transformaciones en los modos tradicionales de llevar a cabo las diferentes actividades que configuran la vida cotidiana.

El concepto de *sociedad red* expuesto por Manuel Castells (2005: 15) nos sirve para definir estas configuraciones actuales de lo cotidiano mediadas por las nuevas tecnologías:

> La Era de la Información es un período histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en las tecnologías digitales de información y comunicación, concomitante, pero no causante, con la emergencia de una estructura social en red, en todos los ámbitos de la actividad humana, y con la interdependencia global de dicha actividad. Es un proceso de transformación multidimensional que es a la vez incluyente y excluyente en función de los valores e intereses dominantes en cada proceso, en cada país y en cada organización social. Como todo proceso de transformación histórica, la era de la información no determina un curso único de la historia humana. Sus consecuencias, sus características, dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana.

En este contexto socio-histórico, la educación superior no escapa a esta tendencia; por eso, por ejemplo, cada vez son más las universidades que promueven el uso de redes sociales como herramientas pedagógicas.

Estas políticas educativas se sustentan en el presupuesto de que las posibilidades de acceso a la información conducen a la generación de nuevas formas de interacción que independizan las prácticas educativas de los contextos espaciales y temporales; por lo tanto, la educación se encuentra hoy con la necesidad de replantear y renovar sus formas de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, se concibe que los desarrollos de la educación revistan características innovadoras tendientes a favorecer la autogestión, la integración de la tecnología, la colaboración, la creatividad y las cualidades emprendedoras, por lo cual los jóvenes deberán ser capaces de incorporar aprendizajes sociales para contribuir al desarrollo de la sociedad contemporánea[1].

En este marco en el que los procesos de comunicación ya no pueden entenderse en términos de mera recepción o consumo, resulta pertinente poner en cuestión esta idea de *recepción activa* -vinculada a las prácticas que los jóvenes realizan con las tecnologías digitales en sus experiencias de aprendizaje universitarias- relacionándola con los conceptos de *autonomía* de Castoriadis (1999) y de *ensoñación* de Cabrera Altieri (2011).

› *Un recorrido por el campo teórico*

El surgimiento y desarrollo de los estudios de las Ciencias de la Comunicación se han visto marcados por su reciente constitución como campo académico, por la incidencia de los acelerados

[1] Fundamento de la *Primera Jornada de Educación del Siglo 21-Enseñar y aprender en la era de la tecnología-Universidad Siglo 21*, Córdoba-Argentina, septiembre de 2013.

avances tecnológicos sobre la definición de sus objetos de estudio y por las intensas variaciones que el mundo ha sufrido a nivel político, económico y cultural en los últimos tiempos.

En la actualidad, podemos afirmar que el eje de estudio que está atravesando fuertemente desde hace décadas al campo de las investigaciones en Comunicación es el conjunto de reflexiones en torno a la cuestión de la recepción.

Con relación a este objeto, desde los primeros estudios surgidos en Estados Unidos y en Europa en la década del 30 se fueron sucediendo diferentes perspectivas que intentaron analizar la compleja relación entre las audiencias, los medios de comunicación y los mensajes mediáticos y que dieron paso al surgimiento de un paradigma novedoso en torno a esta problemática.

En este sentido, Michel De Certeau (1980), Stuart Hall (1980), Roger Silverstone (1996) y John Thompson (1990) plantearon la cuestión de la recepción en términos de *apropiación* como aquella manera de relacionarse con los medios desde las posibilidades subjetivas de diálogo con el orden social (en términos de *resistencia/negociación*) y las condiciones materiales de existencia de los sujetos (el contexto sociohistórico que enmarca al evento comunicativo).

A partir de aquí, pareciera entonces que estamos frente a una nueva manera de mirar al receptor, es decir, frente a una perspectiva que nos habla de un receptor más activo. Incluso, algunos investigadores actuales del campo se animan a afirmar que:

> Una de las transformaciones que se han producido en los últimos tiempos es que los jóvenes pasaron de ser lectores-consumidores a productores de contenidos. Esto es posible, en parte, por el desarrollo de herramientas con interfaz flexible y orientadas a su apropiación por parte de los usuarios que ahora comienzan a investigar e incursionar en la experiencia participativa a través de la creación (Comba & Toledo, 2008).

Es más, desde esta mirada, los jóvenes no son solo sujetos consumidores, sujetos productores, sino también sujetos críticos que ponen en duda y que rompen con un discurso hegemónico. Se desprenden de esta línea conceptos como el de *sociedad de la ubicuidad* y de *prosumidores*[2] para hablar de aquella sociedad en la cual el desarrollo de las comunicaciones digitales móviles propicia que los sujetos articulen nuevos ambientes comunicativos. Al respecto, José Octavio Islas-Carmona afirma que "el cibernauta ordinario paulatinamente se fue convirtiendo en prosumidor, gracias a la autoaplicación del conocimiento y el conocimiento aplicado a la revolución misma del conocimiento: autología pura" (2008: 7).

Mientras tanto, desde el campo de la Educación, se ha comenzado a prestar atención a la influencia que la tecnología ha ejercido en las generaciones más jóvenes, aquellas que han crecido y se han desarrollado en un medio plagado de tecnología. Según algunos autores, esta generación está compuesta por los *nativos digitales*. Esta expresión fue acuñada por Marc Prensky por primera vez en 2004, en un ensayo titulado "Special Letter: The Death of Command and Control?" (2004: 7). Allí, este autor los definía como aquellas personas que habían crecido con internet y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (a diferencia de los *inmigrantes digitales*).

[2] *Prosumidor*, del inglés *prosumer*, acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: *producer* (productor) y *consumer* (consumidor). Concepto anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt en 1972 y popularizado por Alvin Toffler en 1980 (Islas-Carmona, 2008).

Felipe García, Javier Portillo, Jesús Romo & Manuel Benito (2007: 2) los definen de la siguiente manera:

> Nacieron en la era digital y son usuarios permanentes de las tecnologías con una habilidad consumada. Su característica principal es sin duda su tecnofilia. Sienten atracción por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías. Con las TICs [sic] satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, tal vez, también de formación.
>
> Estos nuevos usuarios enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos.

Por lo tanto, las TIC cambiaron la configuración de nuestras vidas en sociedad y se integraron en todos sus ámbitos, repercutiendo en el aprendizaje y en las formas en las que asimilamos los contenidos. En esta sociedad de la información, con una alta tecnificación, los emisores deben ser cada vez más creativos para vincular los diferentes soportes a la hora de transmitir un mensaje a fin de que este sea recibido de manera efectiva.

Según Ken Robinson (2010), frente al panorama de las TIC y la abundancia de la información, el estudiante deberá ejercer un papel activo que le permita tener un rol más protagónico en la enseñanza, sin limitarse a una actitud pasiva, de mero oyente. Por otra parte, el profesor tendrá que replantear su posición ya no solo como un proveedor de información, sino como guía en el proceso de análisis, síntesis y comprensión de la abundante información que circula por los sistemas informativos. Anteriormente, el docente era el foco de conocimiento y la relación se dirigía de arriba hacia abajo. Las TIC posibilitan el acceso del alumno a dicha información de manera autónoma, de modo que ahora la relación se torna horizontal.

En la educación, entonces, la posibilidad de un aprendizaje más participativo parece abrirse con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

› *Facebook en las cátedras de la universidad*

Luego de aplicar la técnica del *focus group* en los estudiantes de la Universidad Siglo 21, pudimos observar que tanto los alumnos ingresantes como los avanzados admiten estar conectados a internet las 24 horas del día, en algunos momentos desde sus computadoras y durante todo el tiempo desde sus celulares. Esto nos habla de que los sujetos entrevistados tienen la posibilidad efectiva de tomar contacto material con los dispositivos de tecnología digital que permiten la conectividad a Internet; por lo tanto, podemos decir que nos encontramos con una población en la que el acceso, la frecuencia y la disponibilidad de estos medios están asegurados en sus vidas cotidianas. Inclusive, podemos afirmar que los tipos de objetos tecnológicos que utilizan (celulares, *tablets*, *notebooks* y *netbooks*) posibilitan la movilidad de la conectividad por lo que los sujetos llevan consigo la conexión a Internet a donde vayan. Con respecto a la frecuencia, algunos alumnos del grupo de los ingresantes admiten hasta dormir con los celulares prendidos y controlar todo el tiempo las notificaciones, inclusive despiertan en medio de la noche para chequear si hay

novedades ya que, según las palabras de uno de los entrevistados, "siempre hay algo para ver".

En relación al uso o a las actividades que realizan con los distintos dispositivos, ambos grupos admiten utilizar el celular para fines sociales (*Facebook* y *Twitter* principalmente) y la computadora para fines académicos.

Cuando profundizamos sobre el uso de *Facebook,* nos encontramos con una respuesta generalizada y espontánea: esta herramienta tiene un objetivo social. Por lo tanto, para poder hablar de *Facebook* y su uso académico tuvimos que interrogarlos de manera directa.

Los alumnos ingresantes no reconocen la utilidad de esta herramienta para fines educativos porque admiten no haber tenido experiencias de este tipo todavía, salvo un caso que mencionó una materia del colegio secundario. Si imaginan un uso académico de *Facebook*, no creen que se animarían a participar con publicaciones ("por los comentarios de los otros", según sus palabras), sino que lo usarían como fuente de información. Sin embargo, consideran que podría ser de gran utilidad ya que sostienen "en *Facebook* estamos todo el tiempo". Podemos decir entonces que las competencias que despliegan estos sujetos están vinculadas por ahora solo a poder manipular la herramienta para fines de ocio y diversión, no han experimentado sus habilidades para manejar la herramienta con fines educativos.

Los alumnos avanzados, por su parte, reconocen la utilidad de *Facebook* para el desarrollo de sus carreras universitarias; mencionan el *Facebook* de la Universidad, los *Facebooks* de sus carreras y los distintos grupos o *fan pages* de cátedras en las que pueden encontrar los *powerpoints* de las clases, noticias y videos de la actualidad vinculados a las materias e información para próximas clases. Pero, en general, admiten que la herramienta no sirve o no se usa en estas cátedras para que los alumnos participen, sino como fuente de información unidireccional (del docente a los alumnos). Inclusive, los entrevistados reconocen que los profesores en todos los casos fomentaron el uso de estos espacios por lo cual la propuesta no formó parte de un proyecto colectivo u horizontal. Por la frecuencia en el uso, el acceso y la disponibilidad prefieren que la Universidad se comunique directamente por *Facebook* en lugar de utilizar otros canales oficiales como el *Noticampus* o *Autogestión* (plataformas que la Universidad Siglo 21 usa para comunicarse con sus alumnos) porque: "siempre entramos a *Facebook*", "todos saben usarlo", "es informal" y "te llegan las notificaciones al celular, entonces, lo ves más que por *Noticampus* o *Autogestión*", según ellos mismos.

En la observación de los espacios en *Facebook* de las cátedras de la Universidad se reflejó lo que el grupo de alumnos avanzados había expresado: la mayoría de las publicaciones las hacen los docentes, los alumnos en pocos casos las comentan, a menos que se plantee en esos espacios alguna actividad con evaluación. En varios casos, se observó que los docentes publican información o material vinculado a sus asignaturas pero que exceden lo que se dicta en clase, por ejemplo, algunos videos o noticias de actualidad relacionadas a los contenidos de sus materias.

› *Un punto de llegada: ¿recepción activa, autonomía o ensoñación?*

En este escenario, las nuevas TIC han dado lugar a un receptor más activo y, aplicadas al campo de la educación, posibilitan un estudiante más participativo; pareciera que por fin estamos entonces frente a un sujeto más autónomo. Ahora bien, cabe preguntarnos si es posible hablar de *autonomía*, en términos de Castoriadis (1999), y qué papel juega la *ensoñación social*, en términos de Cabrera Altieri (2011), para entender este fenómeno.

En una ajustada síntesis, para Castoriadis (1999) la *autonomía* corresponde a lo ideal, a lo deseado, ya que representa la posibilidad de la autoinstitución lúcida de la sociedad (que la sociedad pueda darse leyes propias y autocrear sus propios imaginarios, a través de individuos autónomos).

Aquí la idea de autonomía se opone a la de totalitarismo en tanto implica creatividad y crítica. Entonces, hay una relación entre los procesos de: elucidación (indagar sobre cómo se han construido los discursos y los saberes sociales), autonomía (la autoinstitución lúcida) y cambio (la transformación del orden social).

Por lo tanto, la creación se convierte en un elemento clave para demostrar la autonomía de un sujeto o de una sociedad. Un *proyecto de autonomía* (Castoriadis, 1999) que, como en el psicoanálisis, propone conocer, descubrir y entender las significaciones imaginarias que condicionan a los sujetos para que estos puedan dominarlos y tomar decisiones al respecto.

Entonces, aquí la idea de autonomía se acerca a la de democracia en tanto modo de vida en la que subjetividad reflexiva es deliberadamente aplicada a los asuntos públicos. Democracia y autonomía en tanto socialización de la psique y construcción de individuos autónomos.

En síntesis, para pensar autonomía individual y colectiva desde la propuesta de Castoriadis (1999) es necesario pensar siempre en la interacción de cuatro fuerzas o motores que hacen a la historicidad de una sociedad. La primera de las fuerzas o vertientes está dada por la realidad social dada o lo instituido; la segunda, por la fuerza creadora del colectivo anónimo o lo instituyente; la tercera corresponde a la psique como medio de existencia y como fuerza desafiante de lo instituido; y la cuarta, a la praxis como acción social orientada al cambio (Cristiano, 2009).

En la misma línea, Cabrera Altieri (2011) plantea el fenómeno de la tecnología y la comunicación ligado a la imaginación humana, entendida como la condición de posibilidad de cuanto ocurre y está ocurriendo.

El autor propone pensar lo tecnológico en términos de *imaginario* y para eso nos hace pensar que la tecnología moderna promete la divinización del ser humano, el progreso humano como transformación y crecimiento asegurado y corroborado por los logros que las máquinas demuestran.

En este escenario, los aparatos tecnológicos son más por lo que la sociedad cree que son que por su funcionalidad real. Existe una *fantasía colectiva*, un *sueño colectivo* (Cabrera Altieri, 2011: 26) que, a través del marketing, nos envuelve en un mundo donde la tecnología representa al

progreso humano.

Entonces, las nuevas tecnologías, en tanto imaginario social, deben entenderse en términos de institución de acuerdo a las condiciones de existencia, posibilidad y representación de sentido de una sociedad dada. Para comprender a las tecnologías es necesario interpretar las condiciones que han posibilitado el surgimiento de una realidad y no de otra, de un sentido y no de otro. Por lo tanto, "en tanto institución imaginaria las tecnologías no sólo son un conjunto de 'avances tecnológicos', son un amasijo de representaciones, afectos y deseos desde el que la sociedad se comprende, se siente, se piensa, se vive, se compara y se proyecta" (Cabrera Altieri, 2011: 120).

Esto nos sirve para entender o para desnaturalizar el concepto de sociedad de la información o del conocimiento con el que la sociedad elige nombrarse.

Cabrera Altieri afirma que, con relación al uso pedagógico de las nuevas tecnologías, es importante reconocer el supuesto de que las nuevas tecnologías facilitan la enseñanza, haciéndola más dinámica y participativa. Pero en relación a este fenómeno, lo más importante es reconocer que la introducción de las nuevas tecnologías en la educación responde a un proyecto mucho mayor, que es el de la institución de la sociedad contemporánea como sociedad de la información. Frente a esto, se despliegan una infinidad de discursos que instituyen el imperativo de la tecnología como garantía del progreso humano. Y de esta manera, las nuevas tecnologías se vuelven omnipresentes, cualidad que la sociedad actual reafirma y constata para ser lo que ella es.

Formar parte de esta nueva sociedad entonces, no estar excluido, implica, cada vez más, poder participar activamente a través de las nuevas tecnologías (Cabrera Altieri, 2011).

Hitos históricos son evidencia de la apropiación de este imaginario: hacia el año 2003, en el marco de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Organización de Naciones Unidas), se manifestaron algunas preocupaciones vinculadas con el acceso diferencial a las TIC por parte de países y grupos sociales, el cual se dio en llamar *brecha digital*. La CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2003), define esta *brecha digital* como:

> [...] la línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo. En otras palabras, es una línea que separa a las personas que ya se comunican y coordinan actividades mediante redes digitales de quienes aún no han alcanzado este estado avanzado de desarrollo.

Entonces, la superación de la *brecha digital* se vincula con el diseño de políticas públicas, que supongan la implementación de nuevos marcos regulatorios y la generación de infraestructura que permita el desarrollo de estos sectores.

Con estos precedentes, en 2010 se creó en la República Argentina el Programa *Conectar Igualdad* a través del Decreto 459/10. Sus objetivos fueron proporcionar una computadora a cada uno de los alumnos y docentes de escuelas públicas secundarias, de educación especial y de institutos de formación docente de todo el país así como también capacitar a los docentes en el uso de esa herramienta y elaborar propuestas educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otros ejemplos ilustran esta tendencia: en el marco de la Unión Europa, Xavier Prats Monné,

el nuevo director de Educación de la Comisión Europea, opina que:

> Por primera vez los alumnos son los que lideran el cambio educativo. ¿Por qué? Porque traducen en la escuela y la universidad su experiencia diaria: están acostumbrados a colaborar gracias a Internet y a que sus amistades no dependan de su situación geográfica (en Silió Delibes, 2014).

La idea entonces de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación colaboran con el aprendizaje gracias a las posibilidades de recepción activa y participativa parece estar globalizada e instituida.

Pero resulta imprescindible para analizar las políticas de inclusión de tecnologías en educación tener en cuenta que las significaciones imaginarias sociales vinculadas a las nuevas tecnologías como reglas de funcionamiento y condiciones de posibilidad emergen de la articulación entre la eficacia experimentada personalmente y de las promesas anunciadas socialmente (Cabrera Altieri, 2011).

Y en este sentido, afirma el autor, resulta imperioso interpretar a las nuevas tecnologías como parte del sistema económico productivo y como promesa optimista, a través de lo discursivo, de una sociedad mejor.

En relación al proyecto de autonomía, según Castoriadis (1999), la educación colabora con el mismo en tanto crea las condiciones para que los sujetos tengan una actitud reflexiva y deliberante que los conduzca a la transformación de la realidad instituida.

Y en relación al interrogante que dio razón a este trabajo, más que caer en posiciones polarizadas como la *tecnofobia* o la *tecnolofilia*, cabría plantearse, con compromiso, la tarea de atravesar siempre nuestras prácticas como profesionales de la comunicación, con las siguientes reflexiones: ¿hasta qué punto es autónomo el nuevo receptor si en realidad es consumidor del sueño del progreso tecnológico? ¿el uso de las nuevas tecnologías en la educación cristaliza la autoinstitución de los sujetos o la institución de las leyes del mercado? Entonces, finalmente: ¿receptor autónomo o sueño del receptor autónomo?

› *Bibliografía*

Cabrera Altieri, D. H. (2011). *Comunicación y cultura como ensoñación social*: *Ensayos sobre el imaginario neotecnológico*. Madrid: Fragua.

Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (1999). La institución y lo imaginario: primera aproximación. *La institución imaginaria de la sociedad*, 1. Barcelona: Tusquets Editores.

Comba, S. & Toledo, E. (2008, julio-agosto). La comunicación digital: nuevos ambientes de interacción en la formación universitaria. *Razón y Palabra,* 13(63). Recuperado de

http://www.razonypalabra.org.mx/n63/scomba.html el 13/02/2015

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/11575/DGE2195-CONF91-3.pdf el 13/02/2015

Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la Teoría Sociológica*. Villa María: EDUVIM.

De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano: 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Decreto 459/10 (2010, 7 de abril). Creación del Programa Conectar Igualdad. com. ar. Poder Ejecutivo Nacional. Boletín Oficial, nº 31877. Recuperado de http://www.conectarigualdad.gob.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf el 13/02/2015

García, F., Portillo, J., Romo, J. & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En *Actas IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación, y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*. Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de http://spdece07.ehu.es/html/comunicaciones.htm el 13/02/2015

Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. En Hall, S. *et al.* (Eds.), *Culture, Media, Language* (128-138). London: Hutchinson & Co.

Hirsch, J. (1996). ¿Qué es la globalización? *Globalización, Capital y Estado*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Islas-Carmona, J. O. (2008, junio). El prosumidor: El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11. Recuperado de http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1413 el 13/02/2015

Prensky, M. (2004, enero). Special Letter: The Death of Command and Control? Recuperado de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf el 13/02/2015

Robinson, K. (2010). Changing Education Paradigms (archivo de video). Recuperado de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html el 13/02/2015

Silió Delibes, E. (2014, 19 de febrero). Transformar la educación. *El País* (versión electrónica). *Sección Sociedad: Extra aula*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/18/actualidad/1392722730_398144.html el 13/02/2015

Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Thompson, J. B. (1990). *Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

El conocimiento digital desde una visión foucaulteana

PIRIZ, Franco / Universidad Nacional de Mar del Plata – francodanp@yahoo.com.ar
CAMARA, Ezequiel / Universidad Nacional de Mar del Plata – ezex33det@outlook.com

» *Palabras clave: Humanidades Digitales, Michel Foucault, conocimiento digital, lenguaje visual, virtualidad del signo.*

› Resumen

Este trabajo propone una lectura epistemológica de los aspectos sociales y globales de las Humanidades Digitales, a partir del concepto de *episteme* de Michel Foucault *en Las palabras y las cosas*, entendido como las condiciones de posibilidad de todo conocimiento. Puntualmente, se abordarán los cambios en dichas condiciones debidos, en primer lugar, a la irrupción de la imprenta de tipos móviles, ideada por Johannes Gutenberg en el siglo XV, y su proyecto humanístico y, en segundo lugar, a la nueva irrupción en el plano del saber humano como resultado del conocimiento digital y los numerosísimos proyectos de colecciones de acceso libre y gratuito, disponibles a través de internet.

› Desarrollo

La siguiente ponencia propone una lectura epistemológica de los aspectos sociales y globales de las humanidades digitales, a partir de su estudio desde el concepto de *episteme* de Michel Foucault en *Las palabras y las cosas* (1998), entendido como las condiciones de posibilidad de todo conocimiento. Puntualmente, se abordarán los cambios en dichas condiciones debidos a la irrupción de la imprenta de tipos móviles ideada por Johannes Gutenberg en el siglo XV, y su proyecto humanístico, en primer lugar y, en segundo lugar, a la nueva irrupción en el plano del saber humano, como resultado del conocimiento digital y los numerosísimos proyectos de colecciones de acceso libre y gratuito, disponibles a través de internet.

Vale decir que consideramos que las Humanidades Digitales son un abordaje, desde las disciplinas humanísticas, de aquellos aspectos culturales que surgen o se relacionan con la informática o el mundo digital.

La invención de la imprenta de tipos móviles habría cambiado las condiciones de

posibilidad para la distribución y el desarrollo del conocimiento. Las posibilidades del conocimiento en soporte digital nuevamente se encontrarían en un estado de desarrollo y expansión exponencial. De esta manera, lo aquí se que exhibiría sería un trabajo comparativo de las posibilidades de expansión de conocimiento, como había ya ocurrido en los tiempos del Humanismo y Gutenberg.

Para comenzar con un acercamiento a la noción de *episteme*, según la ordena Michel Foucault en *Las palabras y las cosas*, dividiremos su libro de acuerdo con las tres *epistemes* fundamentales que presenta. Dichas e*pistemes* son importantes porque según el autor serán aquellas a partir de las cuales es posible pensar, y a partir de las cuales surgirá todo discurso y toda positividad: la primera de las *epistemes*, la de la semejanza, es planteada por el autor bajo la forma de un rollo, como la imagen de los elementos de este substrato condensado que habría sido dicha *episteme*. Así entonces, en dicho momento anterior al siglo XVI de la cultura occidental, era esta configuración del saber la que prescribía las condiciones de todo en ella, era lo que tenía en común todo conocimiento:

> Hasta fines del siglo XVI, la semejanza ha desempeñado un papel constructivo en el saber de la cultura occidental. En gran parte, fue ella la que guió la exégesis e interpretación de los textos; la que organizó el juego de los símbolos, permitió el conocimiento de todas las cosas visibles e invisibles, dirigió el arte de representarlas. El mundo se enrollaba en sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejaban en las estrellas y la hierba ocultaba en sus tallos los secretos que servían al hombre (Foucault, 1998: 26).

Así entonces Foucault nos explica que en dicha *episteme* de la semejanza el lenguaje formará parte del orden de las cosas o dicho de otro modo será una parte más en el entramado del cosmos. En cuanto a las implicancias en el orden del conocimiento, el juego de los símbolos, o las relaciones de semejanza, estos configurarán el saber y todo conocimiento. El lenguaje estará muy lejos de ser arbitrario, pues formará parte de las marcas de Dios puestas en el mundo. La interpretación de los textos se hará en relación a este orden divino de la semejanza. De acuerdo con esto Foucault indica:

> En su ser en bruto e histórico del siglo XVI, el lenguaje no es un sistema arbitrario; está depositado en el mundo y forma, a la vez, parte de él […] El lenguaje forma parte de la gran distribución de similitudes y signaturas. En consecuencia, debe ser estudiado, él también, como una cosa natural […] El lenguaje no es lo que es porque tiene un sentido; su contenido representativo, que tendrá tanta importancia para los gramáticos de los siglos XVII y XVIII y que servirá como hilo conductor de su análisis, no desempeña aquí papel alguno (Foucault, 1998: 42-43).

De acuerdo a esta importancia conferida al lenguaje, señalada por Foucault en la cita precedente, tanto el libro como su contenido formaban parte del entramado de las cosas y del mundo místico:

> El papel de las bibliotecas monásticas en los tiempos de las invasiones está simbolizado por el Vivarium, fundado en Calabria por Casiodoro hacía el 540; este monasterio era una especie de academia cristiana en que los monjes servían a Dios mediante la lectura y haciendo copias de textos, de las que no estaban excluidas los autores profanos (Labarre, 2001: 24).

ISBN 978-987-3617-89-8

De este modo podemos leer que el libro, como todo en el mundo de la antigüedad, formaba parte de lo sagrado y de lo inalterable, de aquello que había que conservar y copiar. Siglos después, ya en los talleres monásticos, esta tarea se encontraba organizada y reglamentada y se llevaba a cabo en los *scriptoria*:

> Los copistas pertenecían a la comunidad monástica […] El trabajo del copista tenía un carácter religioso: la realización de un libro era una buena obra, pues mediante su lectura se permitía la edificación de quienes estaban al servicio de Dios; el aspecto rudo y penoso del trabajo proporcionaba algunos méritos (Labarre, 2001: 31).

De acuerdo con lo anterior, la escritura poseía en Occidente, ya hacia finales de la Edad Media, mayor importancia que la oralidad. Recordemos que dentro del seno de la iglesia se dio en occidente el paso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa. Como lo indica Foucault, esta supremacía se debió, entre otros, a grandes acontecimientos:

> Este privilegio ha dominado todo el Renacimiento y, sin duda, ha sido uno de los grandes acontecimientos de la cultura occidental. La imprenta, la llegada a Europa de manuscritos orientales, la aparición de una literatura que ya no se hacía para la voz o para la representación ni estaba bajo su dominio, el paso dado hacía la interpretación de los textos religiosos según la tradición y el magisterio de la iglesia. Todo esto da testimonio, sin que pueda separarse la parte de los efectos de la de las causas, del lugar fundamental que tomó, en Occidente, la Escritura. El lenguaje tiene, de ahora en adelante, la naturaleza de ser escrito (Foucault, 1998: 46).

Sin embargo, esta palabra o lenguaje escrito, para los hombres tanto de la antigüedad como del Renacimiento, había sido otorgado a este mundo por Dios. Recordemos que el primer desafío que se propuso Gutenberg fue superar en velocidad de producción al mejor copista de ejemplares de la Biblia. No obstante el primer paso hacia un lenguaje escrito, ligado a la representación y abstraído en su materialidad ya estaba dado:

> Pregunta a la época clásica dará respuesta por medio del análisis de la representación; y a la que el pensamiento moderno responderá por el análisis del sentido y de la significación. Pero, de hecho, el lenguaje no será sino un caso particular de la representación (para los clásicos) o de la significación (para nosotros). Se ha deshecho la profunda pertenencia del lenguaje y del mundo. Se ha terminado el primado de la escritura. […] Las cosas y las palabras van a separarse […] el discurso tendrá desde luego como tarea el decir lo que es, pero no será más que lo que dice (Foucault, 1998: 50).

Como nos indica Foucault, la ruptura de la pertenencia entre el lenguaje y el mundo, llevará al paso del códice sagrado, copiado e iluminado en el monasterio, al libro producido mediante tipos móviles, que representarán la abstracción del lenguaje en su materialidad maquínica.

Los efectos de esta liberación no solo del lenguaje sino también y como consecuencia directa de todo conocimiento se evidenciará en las cifras de multiplicación y dispersión de todos ellos bajo la forma del libro. En su *Historia del libro* de Albert Labarre (2001) se desarrollan los cambios en la fabricación y difusión del libro desde finales del siglo XII, cuando las abadías van perdiendo su lugar como único centro de producción y de vida intelectual:

> En estas abadías es donde quedaba confinada la vida intelectual, sus bibliotecas y sus scriptorium eran suficientes para las necesidades tan solo de sus miembros y la difusión de los escritos de la época prácticamente no salía del circuito cerrado del mundo monástico (Labarre, 2001: 40).

A esta primera época señalada por el autor se la designará en la historia del libro como el periodo monástico. A pesar de lo anterior, el Renacimiento urbano, que comenzará a cobrar fuerzas a finales del siglo XII, llevará a que la vida intelectual pasara progresivamente otra vez a los centros urbanos. De este modo: "La decoración de los manuscritos pasa progresivamente a manos de los laicos, al igual que lo hizo su manufactura. Los ilustradores se concentran en el barrio de las universidades, cerca de donde están los copistas y los libreros" (Labarre, 2001: 45). Así entonces, esta liberación del ser del lenguaje de formar parte de las figuras del mundo a una futura abstracción, comenzaba a tener sus consecuencias. Una de ellas, como lo leímos en la cita precedente sería el paso de la producción del libro del ámbito sagrado lo monástico a su ubicación en las florecientes ciudades. Otra que ha dejado una gran huella en la historia es el trabajo realizado por Gutenberg, en el siglo XV:

> La invención de la imprenta hizo que el libro alcanzara una plenitud y una realización en la medida en que todo texto literario (en un sentido amplio) aspira por esencia a una comunicación y a una difusión que sean lo más amplias que se pueda (Labarre, 2001: 63).

En estas palabras de Labarre leemos una concepción del libro ligada a la imprenta como texto literario, que aspira a una amplia comunicación y difusión. Una idea lejana ya a la que lo ligara al mundo de lo sagrado y que ritualizaba su creación, su forma y su lectura. A partir de su producción maquínica y abstracta el libro comenzará a ser el soporte del conocimiento y su principal valor será lograr su comunicación, su difusión.

Desde entonces se ha buscado continuamente acelerar la producción del libro por medios técnicos: "Algunas innovaciones técnicas, conectadas con la revolución industrial, garantizaron un crecimiento extraordinario a la producción del libro a lo largo del siglo XIX" (Labarre, 2001: 123). Este lenguaje, que había pasado de ser una de las figuras del mundo a un sistema de representación abstracto, se expandía y proliferaba por medio del libro y la imprenta, multiplicándose en cifras exponenciales:

> La multiplicación de las ediciones y el aumento de los tirajes. En tanto que se estima que la producción mundial habría sido en el siglo XV de unas 30.000 o 35.000 ediciones y, en el siglo XVI, de unas 150.0000 a 200.000 alcanzaba 8.25 millones en el siglo XIX, 5 millones en el primer cuarto del siglo XX y ahora 4.216.500 en un periodo de tan sólo cinco años 1987-1991 (Labarre, 2001: 131).

Hasta aquí hemos recorrido, desde una consideración del lenguaje en relación a las *epistemes* que organiza Michel Foucault en *Las palabras y las cosas*, una primera etapa, que el autor francés llama de la Semejanza, en la que todo habría estado entrelazado en el mundo en relación precisamente al conocimiento y aquello que refería. La historia del libro llamará a este momento el periodo monástico, de que ya nos hemos ocupado y en el que tendrán preponderancia para la producción de los códices los copistas. En una segunda etapa indicada por Foucault, la

representación habría sido la forma que dominaba todo conocimiento. En esta *episteme* la utilización del lenguaje habría variado desde una concepción del mismo como semejante a las cosas a una que lo ligara a lo abstracto y a la representación. Esta será la época en que Gutenberg ideará y llevará a cabo su imprenta. Cambio que podemos ejemplificar recordando dos siglos en cuanto a la producción de ediciones, la del siglo XV de unas 30.000 o 35.000 ediciones, a un periodo de tan solo cinco años en el siglo XX en el que se contaron cuatro millones doscientos dieciséis mil quinientas.

Ahora bien, hacia fines del siglo XX un nuevo cambio de paradigma, en relación al conocimiento y a su transmisión, llegó para generar una nueva transformación radical. Las evoluciones en la informática y en el mundo digital llegarían a influir hasta tal punto en los diversos aspectos culturales, que darían lugar a disciplinas como las Humanidades Digitales:

> El desarrollo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) ha transformado profundamente la sociedad, la academia y las formas de generación de conocimientos. Subrayemos dos grandes hitos: la creación de Internet en los años setenta y la invención de la Web, a finales de los años ochenta (Romero Frías, 2014: 19).

Puntualmente, en el plano de las Ciencias Sociales y las Humanidades, se podría considerar que se encuentran en un momento de redefinición, generado por las ya indicadas tecnologías digitales. Sin embargo, es importante aclarar que dicho impacto no solo se limita al soporte y transmisión de los conocimientos sino que también podríamos centrarnos:

> […] bien en las formas de comunicación e interacción de los investigadores (por ejemplo, la colaboración y comunicación entre académicos) o bien en las vías de conexión entre universidad y sociedad (por ejemplo, mediante la adopción de innovadoras formas de transmisión del conocimiento) (Romero Frías, 2014: 20).

En esta estancia de nuestro trabajo consideramos importante recordar el punto de vista foucaulteano y su concepción del lenguaje y del conocimiento como ya la hemos señalado. Desde dicha concepción epistemológica de una palabra y de un conocimiento como parte de las figuras del mundo y de la naturaleza, el autor nos había señalado una etapa posterior en la que aquello que llaman el ser del lenguaje se habría alejado de las cosas volviéndose arbitrario, encontrando un ser renovado en la representación. Este mismo cambio podría considerarse desde la materialidad del lenguaje: un primer momento de dominio del lenguaje oral, cuya materialidad habría estado dada por la memoria y del que como ejemplo podríamos mencionar a los rapsodas griegos; un segundo momento de dominio del lenguaje escrito, cuya materialidad habría descansado en el volumen, en el códice o en el libro (esta sería la etapa del lenguaje y la palabra arbitraria, en cuanto a su relación con las cosas referidas); y una última etapa, la más reciente de todas, de un lenguaje visual, cuya materialidad estaría dada, paradójicamente, por la presencia efímera del signo lingüístico en la pantalla o la virtualización de todo conocimiento.

Ahora bien, si aquello que pudiéramos considerar como la liberación del conocimiento de los compartimentos estancos de lo sagrado, a su proliferación y difusión múltiple por medio de los libros, ha generado en cinco siglos un crecimiento y una complejización del conocimiento en todos sus niveles, cabría preguntarse qué consecuencias podría traer para el saber humano esta nueva

liberación de todo lenguaje de la materialidad del libro hacia la materialidad virtualizada del conocimiento actual.

> Internet junto con otras infraestructuras de comunicación, se puede concebir como un banco de datos de inmensas dimensiones en el que poder analizar fenómenos sociales [...] Surgen nuevos espacios en los que todo tipo de actividades humanas deja su huella digital, abriendo posibilidades casi ilimitadas de investigación (Romero Frías, 2014: 20).

Ahora bien, cabría preguntarse acerca de las implicancias de este nuevo sustento asumido por el conocimiento, bajo la forma de esa base de datos ilimitada que se ha dado en llamar internet. En cierto modo, se podría considerar a la red de internet como una enorme base de datos de extensiones indeterminadas, siendo los datos que acumula una forma de conocimiento en estado puro. Un modo de conocimiento asentado en la virtualidad del signo y desligado de las antiguas limitaciones disciplinarias o de las lógicas institucionales. Esto no quiere decir que la información no esté categorizada en internet, sino que en general los algoritmos utilizados por los buscadores para cumplir su función, presentan todo dato asociado a las palabras ingresadas sin hacer caso de las limitaciones disciplinares de cada uno de los resultados. Como lo indica de manera similar Labarre (2001: 20) en su libro ya citado: "El mundo en su dimensión digital se ha convertido en una gigantesca amalgama de información en la que podemos identificar patrones, visualizar información, y generar conocimiento".

En resumen, hemos recorrido un largo itinerario en la historia del lenguaje y su significación. Desde sus etapas de la semejanza, en la que se encontraban entrelazadas las cosas del mundo; a una segunda instancia, de un lenguaje escrito, que va alejándose en un juego arbitrario de significación; a esta etapa de un lenguaje visual cuya materialidad, se deposita esta vez, de forma paradójica, en la presencia efímera de la pantalla, en la promesa evanescente de lo virtual. Es decir, ese paso de las limitaciones del espacio simbólico y acotado del libro a esa metáfora del universo y de lo ilimitado que ya hoy por hoy representa internet.

› *Bibliografía*

Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas*. México D.F.: Siglo XXI.

Labarre, A. (2001). *Historia del libro.* México D. F.: Siglo XXI.

Romero Frías, E. (2014). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.

La implementación de las tecnologías móviles en las escuelas: las ciudadanías digitales

HANDAL, Boris / Universidad de Notre Dame, Australia – boris.handal@nd.edu.au
WATSON, Kevin / Universidad de Notre Dame, Australia – kevin.watson@nd.edu.au
DENG, Hui Hong / Universidad de Notre Dame, Australia – huihong.deng@nd.edu.au

» *Palabras clave: tecnologías móviles, enseñanza, aprendizaje, ecologías sociales, ciudadanía digital.*

› *Resumen*

La implementación de las tecnologías móviles trae nuevas posibilidades para redefinir pedagogías y espacios educativos en el siglo XXI. En el 2014, cerca de 100 autoridades educativas, profesores y académicos en los Estados Unidos, Canadá y Australia fueron entrevistados con el objeto de conceptualizar nuevos esquemas teóricos en la enseñanza y aprendizaje de ciudadanías digitales, particularmente con la introducción de tecnologías móviles como los celulares inteligentes y las tabletas. Ciudadanías digitales, e-ciudadanías o ciberciudadanías, se refieren al uso de tecnologías para incrementar la capacidad individual y comunitaria de participar efectivamente en la sociedad a través de medios en línea. Desde un punto de vista cívico, las ciudadanías digitales tienen como objetivo que cada ciudadano contribuya al sostenimiento de una sociedad democrática de progreso continuo. El término ciudadanía digital también se refiere al entendimiento cívico con relación a la protección y el respeto en el uso -propio y ajeno- de los medios digitales y de la propiedad intelectual.

› *Introducción*

En los años treinta el siempre visionario Shoghi Effendi (1991: 206) pronosticó: "un mecanismo de intercomunicación será inventado que abarcará todo el planeta, libre de todo obstáculo nacional y de restricciones, funcionará con maravillosa prontitud y regularidad perfecta". Eran los tiempos de la radiotelegrafía que, con sus limitaciones, venía desarrollándose rápidamente para fines fundamentalmente bélicos entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

Pasados más de ochenta años de estos acontecimientos, internet nos ofrece un panorama más allá del código *Morse* y la radiofonía inalámbrica. Internet es ahora un derecho universal consagrado por las Naciones Unidas que une a toda la humanidad como a una comunidad global y permite a sus tres billones de usuarios acceder a una cantidad de información equivalente al número total de palabras habladas por la humanidad desde sus inicios. Si pusiéramos esta información en *iPads* o tabletas y, a su vez, estos apilados unos encima de otros, la columna equivaldría a cubrir la distancia de la tierra a la luna y un tercio de esta adicionalmente.

Grandes como son los beneficios de nuevas tecnologías así son también los problemas que crean. Como bien sabemos, la tecnología a lo largo de la historia humana potenció a los humanos e hizo avanzar a la civilización pero también originó situaciones negativas, ya que esta no tiene valor neutral y porque puede crear nuevas formas de hacer las cosas de una manera disruptiva. Es, por lo tanto, necesario anticipar sus problemas en el proceso de implementación.

Las tecnologías crean, cambian y/o reinventan nuevos roles. En un ejemplo bastante simple, la invención de los hornos microondas, que permitieron cocinar ahorrando tiempo y posibilitando una vida más confortable, también trajo consigo hábitos nutricionales pobres y expuso a la gente a posibles efectos radioactivos. Asimismo, el e-mail facilitó la vida y el trabajo cotidiano en términos de comunicación pero también redujo el empleo de *couriers*.

› *Los peligros de la tecnología*

La literatura nos informa de una manera subliminal las consecuencias que la tecnología puede traer. En la mitología griega Prometeo robó el fuego de Hefesto, el dios de los herreros y artesanos, y lo entregó a los mortales. El fuego representaba el fundamento de la artesanía y el comienzo de la civilización. Furioso, Zeus, el dios mayor, castigó a Prometeo encadenándolo a la montaña donde un águila diariamente comía su hígado. Por esta desobediencia, Zeus mandó también hacer la famosa ánfora de Pandora de donde vendrían los males de la humanidad.

La literatura también menciona el monstruo de Victor Frankenstein quien fue creado para satisfacer el ego de científico de su inventor. Todos sabemos el drama que cuenta cómo el monstruo eventualmente, reclamando la creación de una compañera, se volvió contra su creador, quien se negaba a la posibilidad de una nueva raza de bestias, siendo perseguido hasta el final de su vida. Como dijo este inventor en la novela: “Nada hay tan doloroso para la mente humana como un cambio grande y repentino” (Shelley, 2009: 283).

La tecnología puede ser también un instrumento de poder donde el más entendido la usa para dominar al iletrado. De acuerdo al estudioso Mariusz Ziolkowski:

> Cristóbal Colón en su tercer viaje tenía problemas de abastecimiento y los moradores de la isla no lo querían abastecer. En las tablas astronómicas pudo leer que en dos días iba a haber un eclipse lunar, entonces amenazó a los moradores con que les quitaría la luna. Cuando ocurrió el eclipse, les generó temor e inmediatamente lo abastecieron. La astronomía en todas las culturas era un instrumento de poder (Salcedo, 2014).

Otros ejemplos podrían incluir la creación de energía atómica que fue utilizada para la muerte instantánea de 220.000 civiles en Hiroshima y Nagasaki, pero también para desarrollar maravillas en medicina nuclear a través de la investigación científica. La revolución verde trajo los beneficios de la mecanización de la producción agrícola y el aumento de su productividad, sin embargo, propició la introducción de fertilizantes químicos y pesticidas en los alimentos y la baja en la fertilidad de la tierra, así como la expansión de monocultivos, desalentando culturas nativas y multiplicando agricultores pobres y la depleción de aguas subterráneas, debido a los nuevos sistemas de irrigación. De la misma manera, la revolución industrial alentó los índices de productividad pero también la institucionalización del trabajo de los niños en las fábricas, la polución de las ciudades, condiciones de trabajo pobres y tensión entre clases sociales.

Postman (1995) considera que la educación puede ser subversiva como también conservadora. Recientemente, la introducción de tecnologías digitales en las escuelas ha conllevado al estallido de problemas no anticipados (Handal *et al*., 2014). El más grave ejemplo es el surgimiento del así llamado *cyberbullying*, el cual, cruel y despiadado, puede infringir graves heridas a la víctima, debido a las condiciones de anonimato en el cual se desarrolla. Un fenómeno así ha cambiado la imagen del tradicional *bullying*, que ocurría *cara a cara*, por uno que cada día clama más suicidios en la población joven. No solo los estudiantes se han visto afectados sino también profesores, colegios y asimismo sistemas educativos, que se ven urgidos a desarrollar programas de intervención. A la lista podrían también agregarse la necesidad de una educación que respete a la propiedad intelectual y que vele por la seguridad personal en los espacios digitales. Todo esto sugiere la necesidad de reunir estos saberes y problemas bajo un concepto al que muchos llaman *ciudadanía digital* y que, apreciado con profundidad, puede frenar las desventajas de la tecnología digital y dirigirla hacia un futuro bastante más productivo en las escuelas.

› *¿Qué es la ciudadanía digital?*

Una de las definiciones de ciudadanía digital se refiere al uso de la tecnología de incrementar la capacidad individual para participar eficientemente en la sociedad a través de espacios en línea. Desde una perspectiva cívica, la enseñanza explícita de conceptos asociados a la ciudadanía digital tiene como objetivo que cada ciudadano contribuya al sostenimiento de una sociedad democrática en continuo progreso. El término también se refiere al respeto por uno mismo y a terceros en el mundo digital. Para otros, ciudadanía digital significa preparar a nuestros educandos en las llamadas habilidades del siglo XXI, las cuales han sido agrupadas por el *Partnership for 21st Century Skills* (http://www.p21.org/) como se indica a continuación:

1. Habilidades de aprendizaje e innovación.
2. Habilidades de información, medios y tecnología.
3. Habilidades de la vida y la carrera profesional.

Muchos tenemos una idea de lo que puede ser un buen ciudadano y de cómo educar a la población joven. Sin embargo, la pregunta ahora es qué significa ser un buen ciudadano digital y cómo podemos educar a nuestros niños para que lo sean de la mejor forma. Esta pregunta puede ser respondida preguntándonos cuáles fueron las cualidades necesarias para ser un buen lector cuando la prensa fue inventada por Gutenberg en el siglo XV. Esto requería no solamente la habilidad de leer sino también la de explicar contenidos a personas no-letradas. También significó la habilidad de escribir temas complejos sobre las diversas ciencias y humanidades, leer con una mente crítica, argumentar opiniones, documentar métodos de investigación y describir por escrito procesos científicos y descubrimientos, crear diferentes géneros literarios tales como narrativas ficticias y periodísticas, crear pedagogías para enseñar a las masas a leer y escribir, o el desarrollo mismo de la literatura infantil inexistente hasta ese momento, entre otros desafíos. Como dijo Federico el Grande, uno de los monarcas más respetables de la Ilustración: "un pueblo educado es más fácil de gobernar" (Zhao, 2012: 99).

› *¿Cuáles son los obstáculos para enseñar ciudadanía digital?*

Varios son los obstáculos que se presentan en incluir conceptos asociados a la ciudadanía digital dentro del escolar. Entre ellos es el creciente divorcio en el currículo escolar entre *ser* y *hacer*. Quizás debido a la secularización del currículo, la enseñanza de principios éticos ha pasado a un segundo plano. En el nombre del pragmatismo, del empirismo y el utilitarismo promovido por agendas neo-liberales, el currículo escolar ensalza mayoritariamente en estos días la adquisición de habilidades de matemática y del lenguaje quizás como un remanente genético de los tristemente célebres exámenes de IQ. Por consiguiente, la educación moral y ética ha perdido su fuerza en las escuelas pero también en parte por una concepción materialista de los métodos de investigación de las psicologías del aprendizaje.

Pavlov comparó seres humanos con perros en su manera de aprender (Handal, 2007). La corriente del instructivismo los relacionó con cajas mecánicas susceptibles de ser manipuladas mientras los teóricos cognitivistas los acercaron a las partes de una computadora como el teclado, el monitor, la memoria y la unidad central de procesamiento. Piaget hizo lo suyo comparando el aprendizaje de los estudiantes con plantas que sustentan su nutrición a través de procesos de asimilación orgánica derivados del suelo (Handal, 2007).

En línea con estos ideales, la Revolución Industrial nos dejó un legado de estandarización del conocimiento a través de procesos de evaluación rígidos en los cuales los estudiantes eran comparados unos con otros, como en la investigación positivista de plantas y animales. El capitalismo industrial, a través del concepto de la división del trabajo, nos dejó también un entendimiento fragmentado del conocimiento humano como la matemática, la biología, la geografía, la historia, etcétera. En tales condiciones, donde la fertilización interdisciplinaria no existe, temas universales como el comportamiento ético difícilmente encuentran acogida. También heredamos el legado de los filósofos de la Ilustración, la cual reverenciaba la lógica y la razón sobre otra

atribución humana. Muchos afirman que el estilo educativo de la Edad Media todavía persiste, donde el profesor es la máxima autoridad del conocimiento y la enseñanza es entregada verticalmente a los alumnos, considerados contenedores vacíos de conocimiento o disposiciones. Todos estos legados, como parias de previas épocas, están presentes en nuestros sistemas educativos no dejando desplegar un discurso donde los grandes temas que circunvalan el concepto de ciudadanía digital puedan florecer naturalmente dentro del ámbito escolar.

› *El modelo de capacidades*

El modelo que proponemos para la enseñanza de la ciudadanía digital, o ciudadanías digitales, a nivel escolar se basa en el concepto de capacidades el cual abarca la integración del conocimiento (el qué), valores o disposiciones (el por qué) y habilidades (el cómo). Gráficamente, el modelo es representado así:

Imagen 1. El modelo de capacidades.

De acuerdo a Farzam Arbab:

> Por el término "capacidades" queremos decir desarrollar la capacidad de pensar y de actuar en un ámbito bien definido de la actividad y de acuerdo con un propósito bien definido. Usamos el término para referirnos no solo a las habilidades individuales, sino más bien a las esferas complejas de pensamiento y acción cada vez que requieren una serie de habilidades y capacidades relacionadas. Por otra parte, damos gran importancia a la noción de que la adquisición gradual de una capacidad dada, además del dominio de habilidades, depende de la asimilación de la

información pertinente, la comprensión de un conjunto de conceptos, el desarrollo de ciertas actitudes y el progreso en un número de cualidades espirituales (Arbab, 2010: 233).

Algunos de estos valores o disposiciones relacionadas con el comportamiento en línea incluyen: auto-disciplina, cortesía, integridad, bondad, amistad y confiabilidad. Ribble (2010) considera el respetar, educar y proteger como los principales componentes de una educación sobre ciudadanía digital basada en estos valores:

1. Respetarse a sí mismo, respetar a otros.
2. Educarse uno mismo, conectarse con otros.
3. Protegerse a sí mismo, proteger a otros.
4. Respetar la propiedad intelectual de otros.

Entre las habilidades necesarias encontramos:

1. Aplicar los principios de seguridad digital en sus vidas personales.
2. Demostrar comportamientos legales y éticos del mundo digital.
3. Ponderar sobre las implicaciones de pertenecer a comunidades digitales y redes sociales.
4. Ser capaz de usar críticamente información digital para su propio beneficio.

   (Hollandsworth *et al.*, 2011; Haan & Sonck, 2012).

En términos de conocimiento y contenido Ribble (2009) incluye estos tópicos:

1. *Etiqueta:* normas electrónicas de conductas o procedimientos.
2. *Comunicación*: intercambio electrónico de información.
3. *Competencia informática*: el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre tecnologías y el uso de tecnologías.
4. *Acceso*: completa participación en la sociedad.
5. *Comercio*: compra y venta electrónica de productos y servicios.
6. *Ley*: responsabilidad electrónica por acciones y comportamientos.
7. *Derechos y responsabilidades*: las libertades existentes que se extienden a todos en el mundo digital.

De esta manera, dentro de este modelo integrativo, el desarrollo del educando en su proceso de conocer las ciudadanías digitales se encuentra contextualizado en un enjambre de entendimientos en vez de operar dentro de un vacío. Algunas preguntas significativas para enriquecer este discurso se han propuesto, como por ejemplo:

ISBN 978-987-3617-89-8

1. ¿Cómo revivir la conexión entre el *ser* y *hacer* en los colegios que únicamente se enfocan en lo académico?
2. ¿Cómo implementar la enseñanza de ciudadanías digitales a través del currículo cuando el currículo mismo no es transdisciplinario?
3. Dado que las ciudadanías digitales han de ser demostradas tanto dentro como fuera de la escuela, ¿cómo deben ser evaluadas estas para medir la eficacia de los programas?
4. ¿Cómo enseñar qué es la justicia y el respeto? ¿cómo relacionar estos valores con problemas como el *cyberbullying*?
5. ¿Cómo llegar a un acuerdo sobre qué valores centrales hay que enseñar?
6. ¿Debe transmitirse la enseñanza de ciudadanías digitales a través de currículos modulares?

› *Tendencias en la enseñanza de ciudadanías digitales*

Para nuestra investigación, centrada en Australia y Nueva Zelanda, entrevistamos cerca de cien profesores, académicos y líderes educativos. Esta labor reveló que, mayoritariamente, estos están a favor de una educación para la responsabilidad en lugar de una educación para el control. De esta manera, muchas instituciones escolares están abandonando el modelo de filtro en sus redes por uno que enseña a los estudiantes a pensar por sí mismos y tomar decisiones responsables. La antigua tendencia de prescribir cada posible problema en forma de prohibiciones ha dado lugar a una tendencia donde el estudiante es motivado a actuar con responsabilidad individual.

Asimismo, las ciudadanías digitales se están enseñando desde los primeros años escolares y de manera gradual. Por ejemplo, *Common Sense Media* (2015) provee un currículo gradual basado en Grados: K-2, 3-5, 6-8, 9-12 que incluye:

1. Privacidad y seguridad
2. Huellas digitales y reputación
3. Imagen propia e identidad
4. Reconocimiento de propiedad intelectual *(Creative Commons*) y *copyright*
5. Relaciones y comunidades
6. Conocimientos de computación
7. Seguridad en Internet

El currículo de Nueva Zelanda (NetSafe, 2015) provee oportunidades de aprendizaje por edades enfatizando habilidades que son para la protección del estudiante cuando navega en Internet. La secuencia es por grados y las actividades de aprendizaje son guiadas de acuerdo al siguiente programa:

1-6: Habilidades y conocimientos informáticos

7-10: Habilidades, valores y comportamientos

11-13: Oportunidades para practicar habilidades en contextos auténticos

Al mismo tiempo, nuestra investigación encontró que las ciudadanías digitales se vienen insertando a través de todo el currículo escolar en vez de entenderse como un discurso aislado. Se pudo apreciar una positiva proliferación de recursos en línea destinados a padres, alumnos y profesores, mostrando ideas creativas que buscan acomodar los estilos de una generación joven, en vez de enseñar las ciudadanías digitales de una manera vertical y expositiva. Y también, por ejemplo, el uso de *roleplays*, aprendizaje reflexivo en grupo y el uso de escenarios y juegos digitales con una base pedagógica fuerte que a la vez atraen la atención e interés de jóvenes y niños. Algunos de sus sitios web son:

Embrace Civility: http://www.embracecivility.orghttp://www.embracecivility.org/

Digital Citizenship (Jason Ohler): http://www.jasonohler.com/digitalCitizenship/index.cfmhttp://www.jasonohler.com/digitalCitizenship/index.cfm

Hector's World: http://hectorsworld.netsafe.org.nzhttp://hectorsworld.netsafe.org.nz/

Teachers First: http://www.teachersfirst.com/spectopics/safety.cfmhttp://www.teachersfirst.com/spectopics/safety.cfm

Bullying No Way: http://www.bullyingnoway.gov.au/

Cybersmart: http://www.cybersmart.gov.au/

WiredSafety (USA): http://www.wiredsafety.org/

Finalmente, se encontró que los colegios han creado varias estrategias para avanzar en la conciencia de las ciudadanías digitales basadas en varias actividades, como por ejemplo:

1. Establecer una alianza de cooperación entre la escuela y los alumnos.
2. Permitir que los alumnos se enseñen unos a otros.
3. Hacer explícita los principios de ciudadanía digital en talleres sobre el bienestar del educando.
4. Nombrar a un coordinador de enseñanza de ciudadanías digitales.
5. Realizar la semana de ciudadanías digitales con temas focales.
6. Crear conciencia de que la enseñanza de las ciudadanías digitales es responsabilidad de cada profesor.
7. Realizar talleres para los padres de familia sobre ciudadanías digitales.
8. Incluir las ciudadanías digitales a través del currículo.
9. Facilitar el proceso de incorporar las ciudadanías digitales en los planes de enseñanza.
10. Involucrar al bibliotecario del colegio, al consejero/psicólogo, profesores de educación moral.

ISBN 978-987-3617-89-8

11. Forjar convenios con universidades, ONG, etc.

En general, enseñar ciudadanías digitales en el currículo escolar es una respuesta a las demandas de esta era de la información donde se espera que el individuo esté preparado para vivir y contribuir en un mundo inmenso y real que, irónicamente, no está construido con cemento y ladrillos. El análisis crítico del currículo escolar debe llevar conjuntamente a una redefinición de la educación que las escuelas proveen a niños y adolescentes con el objetivo de que los valores éticos sean parte permanente de su formación.

› *Bibliografía*

Arbab, F. (2000). Promoting a Discourse on Science, Religion and Development. En Harper, S. (Ed.), *The Lab, the Temple and the Market: Reflections at the Intersection of Science, Religion, and Development* (149-237). Ottawa: International Development Research Centre.

Common Sense Media (2015). *Digital Literacy & Citizenship Classroom Curriculum.* Recuperado de https://www.commonsensemedia.org/educators/curriculum el 06/08/2015

Effendi, S. (1991). *The World Order of Bahá'u'lláh*. Recuperado de http://reference.bahai.org/en/t/se/WOB/ el 26/08/2015.

Haan, J. de & Sonck, N. (2012). How the Internet Skills of European 11-to 16-year-olds Mediate Between Online Risk and Harm. *Journal of Children and Media*, 7(1), 79-95.

Handal, B. (2007). The Philosophy of Bahá'í Education. *Religion and Education*, 34(1), 48-62.

Handal, B., Ritter, R. & Marcovitz, D. (2014). Implementing Large Scale Mobile Learning School Programs: To BYOD or not to BYOD. En Viteli. J. & Leikomaa, M. (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2014* (796-801). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de http://www.editlib.org/p/147584/ el 26/08/2015.

Hollandsworth, R., Dowdy, L. & Donovan, J. (2011). Digital Citizenship in K-12: It takes a Village. *TechTrends*, 55(4), 37-47.

NetSafe (2015). *Digital Citizenship in New Zealand Schools Overview.* Recuperado de http://www.netsafe.org.nz/Doc_Library/Digital_Citizenship_in_New_Zealand_Schools_Overview.pdf el 26/08/2015.

Postman, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School.* New York: Knopf.

Ribble, M. (2009). *Raising a Digital Child: A Digital Citizenship Handbook for Parents.* s/l: HomePage Books.

Ribble, M. (2010). *Nine Themes of Digital Citizenship.* Recuperado de http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html el 12/04/2013

Salcedo, J. (2014). Hallan dos observatorios de astros en Machupicchu. *La República*. Recuperado de http://larepublica.pe/11-07-2014/hallan-dos-observatorios-de-astros-en-machupicchu el 11/07/2014

Shelley, M. W. (2009). *Frankenstein.* Madrid: Siruela.

Zhao, Y. (2012). *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. California: Corwin Press.

Conectar Igualdad, la política de inclusión tecnológica del Estado argentino. Reflexiones sobre la escolarización en el siglo XXI

NECUZZI, Constanza / Directora de Comunicación y Contenidos del Programa Conectar Igualdad, ANSES. Secretaria Académica de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – constanzanecuzzi@gmail.com

» *Palabras clave: proyecto de mejora institucional, evaluación, formación docente, inclusión tecnológica, aprendizaje colaborativo.*

› *Resumen*

El Programa *Conectar Igualdad* es una política pública de inclusión tecnológica cuyo objetivo es acortar la brecha digital y social de la población al garantizar el acceso de todos los jóvenes a las tecnologías. Su objetivo pedagógico es construir un nuevo paradigma de inclusión tecnológica para niños y adolescentes que supere la fuerte impronta consumista y acrítica de muchas de las propuestas de apropiación de las nuevas tecnologías.

El trabajo presenta datos descriptivos de entrega de equipamiento y funcionamiento del Programa, y reflexiona en torno de la inclusión tecnológica y las búsquedas educativas en marcha.

¿Es posible hoy pensar la cultura, la economía, la cognición, la comunicación y la subjetividad por fuera de las tecnologías? ¿qué significa escolarizarse en el siglo XXI? ¿cómo atraviesan las tecnologías las prácticas escolares y el capital cultural de la ciudadanía?

El Programa *Conectar Igualdad* da cuenta de un Estado activo, presente, donde las tecnologías representan la vía de inclusión de niños y jóvenes en la sociedad del conocimiento, la posibilidad de participar activamente como ciudadanos, de informarse, de consumir pero también de producir información, contenidos y mensajes de forma crítica y responsable.

› *Presentación*

El Programa *Conectar Igualdad*, http://www.conectarigualdad.gob.ar/, es una política pública de inclusión tecnológica que tiene fundamentalmente un objetivo social: acortar la brecha digital de nuestra población y en ese marco acortar la brecha social al garantizar el acceso de todos los jóvenes a las tecnologías. También tiene un objetivo pedagógico: construir un nuevo paradigma de inclusión tecnológica para niños y adolescentes que supere la fuerte impronta consumista y acrítica de muchas de las propuestas de apropiación de las nuevas tecnologías.

El presente trabajo se propone dar a conocer el trabajo que desde hace cuatro años realizamos desde el Programa. Queremos compartir los datos descriptivos del proyecto, muy impactantes en términos cuantitativos pero también de funcionamiento y, a la par, presentar algunas ideas en torno a la inclusión tecnológica y las búsquedas educativas que el Programa hace. Estas son las dos líneas de trabajo.

› *El Programa Conectar Igualdad: objetivos, datos, infraestructura, hardware y software*

El Programa fue creado en el año 2010 por el Decreto 459/10 del Poder Ejecutivo Nacional[1]. Se sostiene sobre cuatro organismos que articulan fuertemente sus respectivas áreas de incumbencia: el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, la ANSES -Administración Nacional de la Seguridad Social- y la Jefatura de Gabinete de Ministros.

Fundamentalmente, *Conectar Igualdad* tiene dos grandes ejes de trabajo: uno a nivel de la infraestructura escolar, el desarrollo tecnológico del equipamiento entregado en las escuelas y otro eje de trabajo centrado en la estrategia comunicacional, la capacitación y los contenidos educativos, lo que constituye lo blando del Programa.

Conectar Igualdad es una política pública concurrente con otras políticas de inclusión social que se han ido generando y sosteniendo desde el Estado en los últimos años. Es un programa nacional que se vuelve federal en cada una de las provincias y local en cada escuela. El Programa entrega una computadora portátil, modelo *netbook*, a los estudiantes de escuelas secundarias públicas, a los alumnos de educación especial de todos los niveles y a los estudiantes de profesorado (los futuros maestros de nivel inicial, primario y profesores de secundaria y educación especial) que se forman en los institutos superiores de formación docente. Las escuelas secundarias experimentales de las universidades públicas también reciben el equipamiento.

Es importante reconocer que no se trata de una política pública aislada. *Conectar Igualdad*

[1] Decreto 459/10 de creación del Programa *Conectar Igualdad*: http://www.conectarigualdad.gob.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf

forma parte de otras iniciativas del Estado Nacional que son complementarias y convergentes. Todos los desarrollos que se están dando a nivel local y regional, por ejemplo, a partir de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA, 2009) y la ardua tarea que lleva adelante la AFSCA, han recuperado una cantidad importante de proyectos locales que le están dando voz a los actores sociales, a las comunidades, por ejemplo, a través de los proyectos de radio regionales y locales.

El Ministerio de Ciencia y Tecnología, a través de su Fundación Sadosky, lleva adelante *Programar/2020*, un proyecto de desarrollo e incentivo de la programación informática para los niños y jóvenes. La Argentina en este momento está desarrollando software y lo está exportando. En 2013 exportamos en términos de divisas la misma producción de carne que de software. Software de muy buena calidad, aplicaciones para el sistema productivo, videojuegos. Y son áreas de trabajo y de desarrollo muy importantes para nosotros, para nuestra población, como espacio de desenvolvimiento de trabajo para los jóvenes.

Por supuesto hizo falta fortalecer e incluir a vastos sectores sociales antes excluidos. Hoy tenemos la AUH -Asignación Universal por Hijo- que nació antes de *Conectar Igualdad* y está mejorando los índices de retención en las escuelas secundarias. Al Programa *Progresar*, iniciado en 2014, se han anotado medio millón de jóvenes entre 18 y 24 años que habían dejado la escuela, que la escuela no pudo contener y ahora quieren volver a ella, quieren terminarla, porque ven futuro allí.

Tenemos *Paka-Paka* y *Canal Encuentro*, con producciones nacionales y locales que ahora podemos ver en HD sin pagar abonos de cable, a través de la TDA -Televisión Digital Abierta- y el Programa *Argentina Conectada* (SITEAL, 2014). En Capital Federal se ven 22 canales y en el interior dependiendo de las antenas se ven más o menos la misma cantidad de canales. También están los NAC -los Núcleos de Acceso al Conocimiento- distribuidos como nodos por toda la Argentina donde se desarrollan propuestas culturales, capacitaciones de oficios y espacios de encuentro y discusión colectiva. Todas estas son políticas convergentes que le dan sinergia al Programa *Conectar Igualdad*.

En este momento llevamos entregadas 4.696.062 computadoras. La verdad que es un número apabullante. Para tomar noción de lo que significa esta cantidad de máquinas, pensemos que una escuela secundaria promedio en nuestro país tiene una matrícula de 300 estudiantes. Por supuesto hay escuelas de 1.200 chicos, hay escuelas de 2.700 y hay escuelas de 120. Pero lo realmente impactante es pensar que a lo largo y a lo ancho del país, como decía León Gieco "de Ushuaia a La Quiaca", hemos entregado las máquinas. Las estamos entregando. En este momento estamos haciendo el anuncio de cobertura total: todo el sistema educativo ha recibido las netbooks.

La infraestructura tecnológica escolar del Programa está constituida por las netbooks, el piso tecnológico que se instala en cada una de las escuelas y los kits de tecnología adaptativa para los estudiantes de educación especial.

La entrega de las computadoras portátiles es 1 a 1, es decir, cada chico ha recibido una netbook. Y las máquinas van a las casas, se comparten al interior de las familias. Por modalidad observamos la entrega de 153.400 netbooks en escuelas de educación especial; 3.290.165 en escuelas secundarias; 972.497 en escuelas secundarias técnicas -es decir que en realidad tenemos

poco más de 4.260.000 estudiantes secundarios en la Argentina-; y finalmente, 280.000 en los institutos superiores de formación docente. Aquí estimamos que están faltando unas 20.000 máquinas, pues los estudiantes de profesorado serán unos 300 mil. Esto se entregará a fin de año.

Lo que hacemos desde *Conectar Igualdad* en las escuelas es construir una red LAN o intranet. Para esto se provee a la escuela de un servidor, que es una computadora de gran capacidad, y cada aula tiene un acceso al servidor a través de un AP -access point-, generándose así la red interna escolar. Esto permite, por un lado, darle seguridad a las netbooks pues las computadoras tienen un sistema antirrobo que las vincula al servidor escolar a través de la intranet, y hace que si la máquina se pierde o si a los chicos se las roban, se bloquea, es decir, no sirve más, no se puede usar. Este resguardo es muy importante como política pública de acceso tecnológico porque les estamos dando a chicos que son menores de edad un equipamiento que tiene un valor económico/monetario y no corresponde exponerlos a situaciones de peligro o vulnerabilidad.

Paralelamente, esa red interna permite el intercambio de contenidos educativos dentro de la escuela y, en las escuelas donde hay conectividad, permite el intercambio con la nube. La forma que adopta es la carga de contenidos en el servidor, que a través de la red interna pueden ser utilizados por todos los profesores y estudiantes en las clases. Además pueden realizarse trabajos colaborativos, wikis y tareas grupales entre distintas secciones y grupos de chicos. En este momento ya se han construido 10.253 pisos tecnológicos en una cantidad equivalente de escuelas.

Un breve comentario aquí sobre la conectividad. El acceso a internet en nuestro país es un objetivo del Estado y una tarea en la que está trabajando. Nosotros tenemos aproximadamente el 40% de las escuelas con conectividad y cuando el Programa nació hace cuatro años eso era todavía menor. De entrada se pensó que el Programa *Conectar Igualdad* tenía que poder funcionar con conectividad y sin conectividad, pues hay regiones donde es muy arduo poder llegar con conectividad. Allí donde no ha llegado la inversión de las compañías de telecomunicaciones porque no es rentable, ARSAT -la empresa Argentina Satelital- está instalando fibra óptica. Está construyendo muchos kilómetros de fibra óptica para poder vincular a las localidades que han quedado fuera de los circuitos comerciales más rentables. De esta manera los chicos van a poder tener conectividad; los chicos, las escuelas, las bibliotecas, los municipios. Además ARSAT ha puesto el satélite ARSAT-1 en su posición orbital estable y esto constituye un gran avance en materia de telecomunicaciones para nuestro país. Estamos muy contentos y emocionados con esto.

La tercera pata del equipamiento que se está entregando son los kits de educación especial. Se trata de kits de tecnología adaptativa que se entregan a las escuelas según la modalidad que tiene cada una. Se ha comprado una cantidad importante de impresoras Braille, a razón de una por escuela de disminuidos visuales. Los libros en Braille son carísimos, tienen un costo muy elevado. Y la impresora Braille lo que hace es transformar la información digital contenida en las computadoras en una impresión troquelada. Prácticamente en muchas escuelas se pudo recuperar un modo de lectura que de otra forma era muy dificultosa. Muchas familias copiaban los textos a punzón, carácter por carácter. Aquí las tecnologías automatizan un proceso que va y viene de lo analógico a lo digital y vuelve a lo analógico, favoreciendo la alfabetización de un grupo importante

de estudiantes. Para los estudiantes que tienen problemas motores se adquirieron brazos de apoyo, pulsadores, mouses ampliados. A veces no terminamos de darnos cuenta de que un mouse contiene muchas funciones en pocos botones y cómo es necesario expandir esas funciones a botones específicos, de modo que en cada movimiento los chicos puedan expresarse, aprender, comunicarse. Hemos equipado 1.902 escuelas con kits adaptativos que constituyen verdaderas rampas digitales. Ellas favorecen el desarrollo de nuevas prácticas educativas centradas en los estudiantes, apoyando el desarrollo de las destrezas y las capacidades requeridas para la ciudadanía en el siglo XXI. Los contenidos y el equipamiento específico enriquecen las posibilidades de las escuelas.

En este sentido el Programa *Conectar Igualdad* es una política universal. Llega de manera completa a todas las escuelas. No funciona a nivel de piloto. Son todas las escuelas de educación especial, todas las escuelas secundarias públicas, todos los institutos de formación docente. Toma el universo completo de corte.

Cuando pensamos en el impacto del Programa sobre el desarrollo tecnológico local, estamos hablando de un proceso de sustitución de importaciones muy importante en marcha. Esto no fue algo planificado de antemano pero sí una oportunidad que se vislumbró al inicio de la implementación. Las primeras máquinas que se entregaron en 2010 y principios de 2011 fueron completamente importadas. En las siguientes licitaciones las computadoras empezaron a ensamblarse en la Argentina. Se agregaron componentes de origen y fabricación nacional: cables, enchufes, baterías, carcasas plásticas. Esto supone el desarrollo de una mano de obra que aprendió a hacer un trabajo técnico que no se hacía antes en nuestro país a la par que la fabricación local de componentes. Ambos procesos constituyen valor agregado nacional a la producción de hardware del Programa.

En relación con el software, el Programa nació con doble *booteo*, es decir, con la posibilidad de funcionar desde un sistema operativo privativo tanto como desde un sistema operativo libre, postulando la libre elección del usuario. En este segundo caso, la plataforma libre, el Programa desarrolló *Huayra*[2]. *Huayra* quiere decir *viento* en quechua, por los vientos de cambio, y su propósito central es iniciar un camino de soberanía tecnológica en materia de producción y uso de software. Está programado en base *Debian* con una lógica modular posible de ser adaptada a los distintos usos y necesidades de las escuelas y la comunidad educativa.

Tuvimos la primera versión estable en septiembre de 2013. Lo interesante de este sistema operativo es que está pensado con una interfaz muy amable para los estudiantes y los profesores, muy accesible, presentando las aplicaciones y los contenidos de acuerdo a la organización escolar y los campos disciplinares. Y además incorpora producciones locales dentro de la plataforma. Por ejemplo, el escritorio de *Huayra* que se llama *Mate*, fue realizado por un desarrollador de software rionegrino. *Ícaro* es un programa de robótica hecho por un informático cordobés. *Pilas* es un software de programación de videojuegos, programación dirigida a objetos, hecho por un desarrollador de Capital Federal. *Preciosa* es una aplicación de *Precios Cuidados*. Lo hizo un

[2] Portal de *Huayra*, el sistema operativo libre de *Conectar Igualdad*. Disponible en: http://huayra.conectarigualdad.gob.ar/

programador de Córdoba conjuntamente con el equipo central de *Conectar Igualdad*. *Artómico* es una tabla periódica desarrollada por una profesora de química de Tierra del Fuego junto con sus estudiantes y un informático local en un proyecto que articula arte y tecnología. La *CDPedia* es un desarrollo local de *PyAr*, Comunidad *Python* Argentina, para que todos los estudiantes, aun los que no cuentan con conectividad, puedan acceder a la *Wikipedia*. De este modo los desarrollos locales que se incorporan a la plataforma enriquecen el proyecto nacional.

El equipo central de desarrollo informático de *Conectar Igualdad* trabaja en una plataforma cuyo repositorio completo está en la nube. Se trata de un sistema operativo de código abierto con posibilidad de modificar, cambiar, resignificar y copiar sin pagar licencia y sin piratear. Porque queremos transmitirles a los estudiantes que no todo debe pagarse, que las producciones comunitarias pueden compartirse sin que eso constituya piratería y estemos cometiendo un delito. A la vez, el propósito es fomentar el desarrollo de vocaciones informáticas en los jóvenes para la continuidad de estudios de programación en el nivel terciario o universitario.

Junto al sistema operativo, el Programa *Conectar Igualdad* incorpora en las *netbooks* y en los servidores escolares contenidos educativos producidos por el *Portal educ.ar*, http://www.educ.ar/, y distintas aplicaciones pedagógicas de matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, software de programación, videojuegos y simulaciones, herramientas multimedia para la producción y edición de música, videos, fotografías y textos, herramientas y navegadores online y offline, herramientas de oficina y de producción de presentaciones y una biblioteca con textos clásicos de la literatura nacional y universal.

› *Algunas ideas en torno a la inclusión tecnológica y las búsquedas del Programa Conectar Igualdad*

Al analizar el impacto en la enseñanza y el aprendizaje que está produciendo el Programa *Conectar Igualdad*, es posible reparar, junto al acceso tecnológico material que suponen las computadoras, tanto en hardware como en software, y los contenidos preinstalados en ellas, en la formación y actualización de los docentes. Estos últimos reciben diversas propuestas formativas a través del Programa *Nuestra Escuela*, http://red.infd.edu.ar/index.php, del INFOD y del Postítulo en Educación y TIC, ambos del Ministerio de Educación de la Nación, el proyecto *Escuelas de Innovación* de ANSES, y una cantidad de iniciativas locales, regionales, municipales y provinciales.

Una perspectiva analítica desde el acceso simbólico y la problemática de la cognición humana, nos lleva al estudio de la inclusión de las tecnologías en relación con los jóvenes y la educación. Nos preguntamos por el modo de posicionarnos frente a las tecnologías y para qué las queremos en las escuelas. ¿Cómo pueden ayudarnos en la educación? ¿cuál es el sentido de su inclusión? ¿cuál es su valor, lo cualitativamente distinto que la inclusión de las tecnologías aporta al trabajo entre docente, estudiantes y conocimiento en las aulas?

Las *netbooks* del Programa *Conectar Igualdad* ponen al alcance de los jóvenes una caja

cognitiva objetivada. Esa caja-computadora contiene y hace funcionar una memoria más poderosa que la nuestra, una imaginación equipada con millones de íconos, cientos de razones contenidas en los programas y aplicaciones que no podríamos resolver solos. Siendo esto así, ¿qué queda por hacer de nuestro lado, en nuestras manos? Y, específicamente, ¿qué en manos de los jóvenes?

Serres (2013) afirma que los jóvenes portan la intuición innovadora y vivaz, la inteligencia inventiva, la subjetividad cognitiva, la capacidad de tomar decisiones y la creatividad. ¿Cómo entablan la relación con las tecnologías? Los estudiantes que recibimos hoy en las escuelas ya no habitan el mismo espacio que habitamos nosotros, los adultos, cuando jóvenes: las tecnologías habilitan espacios topológicos de vecindades. Ya no se comunican de la misma manera: escriben y leen de otro modo. Aparece la colaboración y se desdibuja la linealidad. Ya no perciben el mismo mundo: viven otra naturaleza desde los edificios de departamentos de las grandes ciudades y las calles pavimentadas. Ya no conocen del mismo modo: las tecnologías promueven estrategias y circuitos de acceso al conocimiento diferentes, realizan varias tareas a la vez, aprenden colaborativamente (SITEAL, 2014), participan de producciones digitales colectivas.

Somos docentes de estudiantes que piensan y se relacionan con las tecnologías de maneras muy diferentes a como lo hicimos nosotros hace una, dos, tres décadas. En cuanto al cambio cultural que suponen las tecnologías, es interesante analizar la incorporación de acepciones o términos en los diccionarios de la lengua. Los diccionarios de los siglos XIX y XX se actualizaban cada 20 años incorporando entre 4 mil y 5 mil palabras. Hoy, en las mismas dos décadas, se incorporan unas 35 mil (Serres, 2013). Se trata de sustantivos que refieren a objetos y cosas que muchas veces son productos tecnológicos y científicos, pero también adjetivos y adverbios, expresiones que construyen sentido sobre esos objetos, sobre los modos de vivenciarlos.

Un cambio social que configura el escenario cultural en que se desenvuelven las tecnologías, también reseñado por este autor, muestra un mapa poblacional en el cual, a principios del siglo XX, la mayor parte de la población era campesina. Hoy, en los países centrales, apenas alcanza al 1%. Además aumentó de 2000 a 7000 millones en apenas 70 años. Y la expectativa de vida ha aumentado considerablemente, alcanzando los 80 años. Se vuelve central en este marco el aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo masificado con grandes contenidos transmedia.

El fenómeno remite a un cambio acelerado en esa apropiación del mundo que tiene que ver en buena medida con las tecnologías porque, evidentemente, los jóvenes que interactúan con ellas también las significan de modos diferentes. El aprendizaje se lleva a cabo sin que exista una enseñanza explícita. Implica una exploración que es activa y muchas veces un aprendizaje por la práctica. Y es el resultado de una inmersión en una comunidad de práctica que las usa e interactúa con ellas. Niños y jóvenes tienen teléfonos móviles, acceden a cualquier persona a través de ellos, los celulares pueden tener GPS e internet, computadoras y tabletas tienen internet y a través de la nube es posible acceder a cualquier saber, dato u opinión que esté disponible en ella, a modos de entretenimiento siempre presentes. Este entorno digital crea una relación diferente con el conocimiento y modos de hablar y de pensar también diferentes. Y todo esto que es diferente, constituye una complejidad que es necesario abordar desde la escuela.

Las tecnologías aparecen investidas como herramientas portadoras de inteligencia,

tornándose, de este modo, invisibles. En este sentido son reorganizadoras del funcionamiento mental y de las capacidades. Ellas promueven el desenvolvimiento de competencias, producto de la relación entre las estructuras de la mente y las propiedades de las mismas tecnologías. Las herramientas mediadoras remiten al concepto de andamiaje y la zona de desarrollo próximo. Aquí es central el aporte de las neurociencias, en tanto estas postulan que la estructura y conectividad del cerebro pueden cambiar con la experiencia, apoyándose en la plasticidad cerebral. Las implicancias para el aprendizaje por imitación y por visualización son importantísimas, especialmente desde que se descubrieran las neuronas en espejo y su participación en el aprendizaje específicamente humano (Necuzzi, 2013).

Las tecnologías desdibujan las nociones de tiempo y espacio, las transforman. Las interacciones múltiples de la sociedad red las pluralizan. Aparecen nuevas modalidades de consumo y producción, potenciadas por los nuevos soportes, dispositivos, formatos y lenguajes. El saber ya no está en posesión de los expertos o estático en los materiales. Se encuentra objetivado, distribuido, descentrado, construido y validado en y por fuera de las comunidades científicas.

La tarea desde la escuela es abordar esa complejidad porque el pensamiento lleva tiempo. Frente a una propuesta mediática muy fragmentada el pensamiento sigue llevando tiempo. Lleva tiempo pensar, sigue llevando tiempo reflexionar. Lleva tiempo diseñar alternativas, caminos diversos para la resolución de los problemas. Los principios de continuidad enunciados por Dewey (2004[1938]) están vigentes. Necesitamos aplazar la respuesta rápida. Ahí hay un punto para pensar nuestra relación con las tecnologías. La inclusión de las tecnologías tiene que ir, no en el sentido del individualismo que muchas veces prima en las propuestas tecnológicas comerciales, sino en el sentido de una escuela democrática, pues la cultura tecnológica es fuertemente consumista. Hoy una escuela democrática ayuda a los estudiantes a hacer elecciones y a ejercer la ciudadanía. Y a plantarse de otra manera frente a las transformaciones del mundo del trabajo. Oficios y profesiones aún no inventadas serán espacios de desarrollo laboral para muchos que hoy son niños y adolescentes.

Las experiencias transitadas por las personas a lo largo de su vida diversifican y complejizan los esquemas de que estas disponen para vivir sus vidas. Allí las tecnologías son centrales en la medida en que permiten integrar sistemas simbólicos que favorecen y estimulan el desarrollo de la inteligencia y trazan puentes cognitivos entre estas y la construcción de la autonomía, los momentos de ocio y entretenimiento y la disminución del sentido de fracaso académico y personal de los jóvenes.

La convergencia tecnológica de los dispositivos habilita el trabajo con la diversidad y posibilita atender a las inteligencias múltiples desde múltiples puertas de entrada. Se trata de un modelo ecológico y contextual que abre a la noción de entorno, trascendiendo la mirada instrumental de la tecnología. El entorno no está ligado a los artefactos, sino a un sistema simbólico y social y constituye una nueva manera de enfrentar la asimilación del conocimiento y nuevas formas de establecer comunicaciones. El entramado biopsicosocial desafía a construir entornos en los cuales los valores de las personas pueden expresarse y desarrollar sus competencias.

Aquí las estrategias didáctico-pedagógicas plantean un diálogo entre las funcionalidades de

las personas y las tecnologías, haciendo uso de la convergencia que habilita estímulos multisensoriales. En este marco recuperar la noción de trayectorias escolares articula las biografías personales de los estudiantes y las oportunidades y barreras que presentan las instituciones educativas. El reto es configurar trayectorias que se constituyan en configuraciones de apoyo en el marco de entornos inclusivos. Los docentes ocupan un lugar central al amplificar la mediación construida por las tecnologías.

Creemos que es posible la construcción de un paradigma educativo en torno a las políticas de inclusión tecnológica a partir de que, como afirmaba Litwin (2008), los estudiantes puedan hacer elecciones sobre su vida personal, profesional y política, y la escuela y los docentes los formemos para la libertad, creando una pedagogía de la elección que enseñe a leer ciudadanamente el mundo, creando en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia del acomodamiento a la riqueza y la resignación a la pobreza, introduciendo a los jóvenes en las transformaciones del mundo del trabajo y los nuevos saberes que la producción moviliza. La búsqueda, decía Litwin (2008), es lograr que los estudiantes abandonen las razones de los otros y busquen nuevas y buenas razones. ¿Podemos hoy pensar la cultura, la economía, la cognición, la comunicación, la subjetividad, por fuera de las tecnologías? ¿qué significa escolarizarse en el siglo XXI? ¿cómo atraviesan las tecnologías las prácticas escolares y el capital cultural de la ciudadanía?

El Programa *Conectar Igualdad* pone en manos de los jóvenes las *netbooks*, con todas las prestaciones y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Promueve espacios de formación y actualización para los profesores y ofrece un escenario de ayuda y de infraestructura para pensar desde las escuelas una relación de nuevo tipo con el conocimiento y los distintos campos del saber. Por ejemplo, hace diez años el estudio de las imágenes satelitales era un conocimiento complejo que se abordaba en los posgrados. Hoy en día con las netbooks es un contenido que puede ser enseñado en la escuela secundaria. La puesta a disposición de contenidos complejos a la vez que significativos en los niveles obligatorios de la escolaridad constituye una instancia de democratización del conocimiento. Porque a través de las tecnologías, con las netbooks y el software apropiado, es posible enseñar a todos los chicos a leer imágenes satelitales. Y es posible hacerlo con todos los profesores, no con profesores seleccionados o de nivel universitario o muy capacitados, sino con los profesores de la escuela secundaria pública argentina que día a día forman a nuestros jóvenes con compromiso y pasión.

El Programa *Conectar Igualdad* vehiculiza un Estado activo, presente, donde las tecnologías representan la vía de inclusión de niños y jóvenes en la sociedad del conocimiento, la posibilidad de participar activamente como ciudadanos, de informarse, de consumir pero también de producir información, contenidos y mensajes de forma crítica y responsable. El gran desafío es continuar garantizando el acceso a estos nuevos lenguajes culturales y sociales, promover los nuevos desarrollos al interior de las escuelas y las comunidades educativas, científicas y tecnológicas, y fortalecer el trabajo en pos de la superación tanto de las brechas digitales materiales como de las brechas simbólicas y cognitivas presentes en nuestra sociedad para el desenvolvimiento de un real ejercicio de la ciudadanía.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Bibliografía*

Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) (2009, 10 de octubre). Ley 26.522: Servicios de Comunicación Audiovisual. Recuperado de http://afsca.gob.ar/ley-de-servicios-de-comunicacion-audiovisual-26-522/ el 08/11/2015

Decreto 459/10 (2010, 7 de abril). Creación del Programa *Conectar Igualdad. com. ar*. Poder Ejecutivo Nacional. *Boletín Oficial*, nº 31877. Recuperado de http://www.conectarigualdad.gob.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf el 08/11/2015

Dewey, J. [1938] (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf el 27/08/2015

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. París: UNESCO, Buenos Aires: IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Madrid: OEI. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf el 27/08/2015

Construcción de espacios interculturales en la educación superior: un abordaje desde las clases invertidas

POZZO, María Isabel / Universidad Nacional de Rosario – pozzo@irice-conicet.gov.ar
TALLEI, Jorgelina / Universidad de Integración Latinoamericana – jtallei@gmail.com

»*Palabras clave: tecnología, metodología, español, lengua adicional, Brasil.*

›*Resumen*

Este trabajo pretende describir una experiencia realizada en la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA), en Brasil, con alumnos del Ciclo Común y estudiantes de español como lengua adicional de las carreras de Antropología, Diversidad Cultural y Latinoamericana y de Historia de América Latina, ambos de un nivel inicial en los estudios del español. La experiencia tuvo como base el concepto de clases invertidas, trabajando con videos fuera del espacio formal de la clase y con la llamada pedagogía por proyectos.

›*Introducción*

Los alumnos de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) en Brasil cursan durante tres semestres el llamado Ciclo Común. Este trabajo tuvo como duración un semestre lectivo correspondiente al primer semestre de 2014, con alumnos estudiantes de español como lengua adicional de la carrera de Antropología, Diversidad y Cultura Latinoamericana y de Historia de América Latina, y tuvo como objetivo principal trabajar el aprendizaje de la lengua adicional teniendo en cuenta tres fundamentaciones: una de ellas, el aprendizaje por proyectos; otra, las tecnologías de la información y comunicación; y, la última, la interculturalidad presente en las clases.

Para trabajar el concepto que refiere a las tecnologías de la información y la comunicación vamos a comenzar a definir los conceptos con los cuales hemos trabajo durante el semestre. El primero de ellos se refiere a las clases invertidas (tomado del inglés *flipped classroom*), que significa invertir la lógica de la organización en una clase. Este concepto surge en escuelas de enseñanza secundaria de Colorado en los Estados Unidos y parte de una idea de los profesores Jonathan

Bergmann y Aaron Sams (2012), ya que sus alumnos tenían que ausentarse regularmente de las clases porque muchos de ellos eran atletas. Los profesores pensaron que una buena forma de resolver ese problema era grabar videos con explicaciones cortas que los alumnos debían ver fuera del espacio de la clase y luego, en el momento en el que estuvieran presentes, se dedicarían a debatir y discutir las ideas de estos.

A medida que iban grabando las clases se dieron cuenta de que los videos ayudaban a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, decidieron poner en práctica este sistema con todo el grupo y fueron perfeccionando la técnica. Fue así como descubrieron un software para grabar presentaciones de powerpoint. Con el tiempo, fueron grabando cada vez más videos y llevando esa metodología a todos los congresos en los que participaban, posibilitando de esa manera que otros profesores también pusieran en práctica esa metodología. Como antecedente, cabe destacar que a inicios del siglo XX, el educador francés Célestin Freinet (1976) creó un método de reproducción de textos que se generaban en las clases. Los textos circulaban entre los compañeros de clases y de otras clases. Este avance fue muy importante para que luego los profesores estadounidenses perfeccionasen el método. La herramienta tecnológica que utilizó en ese momento fue el limógrafo, conocido también como prensa escolar:

Imagen 1. Limógrafo. Fuente:

http://servicios.educarm.es/templates/portal/galerias/3160/17cf4158c515d6229dc9a8fddb18756f.jpg

Las clases invertidas basan su trabajo en el concepto de las inteligencias múltiples y el pensamiento crítico. El concepto de las inteligencias múltiples surge con Howard Gardner en Psicología hacia 1980. El autor considera que hay ocho inteligencias: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cenestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1995). De los ocho tipos de inteligencia, dos se refieren a nuestra capacidad de comprender las emociones humanas. La inteligencia interpersonal está relacionada con nuestra

capacidad de entender a los demás. La inteligencia intrapersonal está determinada por nuestra capacidad de entendernos a nosotros mismos.

›*Metodología*

Para realizar el trabajo, en un primer momento tuvimos en cuenta un análisis de necesidades de los alumnos. El análisis de necesidades siempre está relacionado a la metodología y a los objetivos que se desarrollaron en la clase. Para ello es importante definir desde el inicio desde qué metodología partimos para trabajar durante todo el curso.

En el caso que describimos, el enfoque fue la pedagogía basada en proyectos, ya que a partir de varias reuniones y trabajos en grupos, se tomó la decisión de seguir esa metodología por considerarla la más adecuada dado el perfil de los estudiantes y el contexto de estudio. Para determinar los temas que se trabajarían en la clase se distribuyó un cuestionario al inicio del semestre y se tuvieron en cuenta los contenidos que se trabajarían en Fundamentos de América Latina, materia que dialoga en todo el ciclo común con la materia de lengua.

Los temas para los proyectos que se realizarían se dividieron de la siguiente manera:

Temas y subproyectos

1. DIVERSIDAD, CONTACTO Y FRONTERAS LINGÜÍSTICO CULTURALES

Objetivo Global: Dialogar con los discursos de la Lingüística, Sociología, Política

1.1. Historia del español: representaciones e imaginarios

1.2. Variedades de la lengua española

1.3. La lengua española en internet

1.4. Diversidad lingüística en América Latina

2. MOVILIDAD MODERNA Y CONTEMPORÁNEA

Objetivo: Dialogar con los discursos de Antropología, Sociología, Geografía, etc.

2.1. Colonización y formación de los pueblos hispanos

2.2. Migraciones contemporáneas en América Latina

2.3. Movilidad urbana en contexto latinoamericano

2.4. Movilidad académica

3. RETRATOS CULTURALES DE AMÉRICA LATINA

Objetivo Global: Dialogar con los discursos de Geografía, Arquitectura, Ingeniería Civil, etc.

3.1. Retratos culturales del Río de la Plata

3.2. Retratos culturales del Caribe

3.3. Retratos culturales andinos

3.4. Retratos culturales de España

4. MEDIOAMBIENTE, BIODIVERSIDAD Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Objetivo Global: Dialogar con discursos de Ingeniería de Energías, Ciencias Biológicas, etc.

4.1. Diversidad ecológica en América Latina

4.2. OGMs

4.3. Energías renovables

4.4. Políticas públicas de preservación del medio ambiente

A partir de allí, los alumnos debían escoger un tema para desarrollar el proyecto final de clase. Se tuvieron en cuenta los conceptos antes citados.

1. El estudiante perfila su diseño curricular según el interés y la necesidad que le origina su entorno y su experiencia, tomando en consideración las inteligencias múltiples y un análisis de necesidades de los mismos.
2. El estudiante aprende haciendo. El estudiante aprende la lengua en su contexto ya que está rodeado de compañeros con los cuales practica la lengua todos los días.
3. El estudiante se plantea objetivos mínimos a cumplir.
4. El estudiante es el protagonista de todo el proceso de aprendizaje, el profesor apenas actúa como un guía, como veremos al exponer el uso de los videos en la clase.
5. Se establecen pautas organizadas y esquemas operativos.
6. Se realiza a través de la *Investigación–Acción–Participativa* en función de las necesidades institucionales y de la comunidad.
7. Su filosofía educativa es la *Acción–Reflexión–Acción* tomando como epicentro al alumno.

Hay diferentes fases en la pedagogía por proyectos que los alumnos deben seguir para llegar con éxito a cumplir su objetivo final. La primera de ellas es informar: durante un tiempo estipulado por el profesor -en este caso el tiempo fue de 2 meses- los alumnos deben recopilar información sobre el tema escogido por el grupo, en diferentes libros, sitios web, revistas, etc.

La segunda parte es la de planificación; es en esta fase donde cada uno de los participantes define qué tarea específica va a realizar.

La fase de realización del proyecto corresponde a la investigación y puesta en práctica del proyecto. También es aquí donde los alumnos revisan entre todos el proyecto, se consultan y corrigen entre ellos y finalmente con el profesor.

Por último, la fase de evaluar y valorar es la presentación del proyecto final ante el grupo, incluye debates y comentarios entre todos. Luego los alumnos responden un cuestionario final con el objeto de evaluar todo el proceso: https://unila.typeform.com/to/dofXeO.

Algunos resultados constan en la siguiente tabla:

¿He visto	**¿Me parecieron interesantes? ¿Por**	**¿Me han servido para aprender**	**¿Aprendo más en casa o en la**	**Prefiero trabajar**	**Un manual y los videos serían**

todos los videos sobre las clases?	**qué?**	**más el contenido de la clase?**	**universidad?**	**con un manual:**	**ideales:**
Sí	Sim, acho digno tal iniciativa... Aliás acho que é isso que falta em toda instituição de ensino, pessoas dedicadas e que estejam próximas dos alunos, nas redes sociais e tudo mais... E sim, os vídeos são parte funcional desse processo...	Eles serviram para aprender mais.	Ambos	No	Sí
No	No vi	Sí. Me sacó todas las dudas.	Ambos	No	Sí
Sí	Creo que son muy dinámicos.	Sí	Ambos	Sí	Sí
Sí	Sí	Me pareceu interessante porque é uma maneira de acompanhar a aula, assim sempre sei o que estamos estudando e facilita para que possa me orientar nos estudos da língua	Ambos	Sí	Sí
Sí	Sí	Muy interesante, porque hacen fijación y revisión del contenido de clase.	En la universidad	Sí	Sí
No	No vi	Sí	En casa	No	Sí
Sí	Sí	Sí, porque me ayuda a recordar lo que estudiamos	En casa	No	Sí

ISBN 978-987-3617-89-8

		en las clases.			

Tabla 1. Evaluación del proyecto.

Para acompañar todo este proceso y para reflexionar sobre las funciones y contenidos establecidos[1] en el programa de estudios, fueron utilizados video clases, grabadas por el profesor. Así, los alumnos de español trabajaron de la siguiente manera expuesta en el Gráfico Nº 1.

Gráfico 1. Secuencia de actividades.

Los lunes el profesor grababa los contenidos que se trabajarían en las clases del día martes y del día jueves exponiendo ejemplos y usando diferentes recursos. Los alumnos, a su vez, veían los videos y realizaban preguntas y debates en el grupo de *Facebook*:

Grupo 1: https://www.facebook.com/groups/1406608309603550/?fref=ts

[1] Vale destacar que los alumnos de la UNILA trabajan contenidos preparados por sus profesores y no siguen ningún marco de referencia para las lenguas, sino que toman como modelos documentos oficiales de varios países de América Latina. Y que se está llevando a cabo un trabajo para la creación de un marco regional.

Grupo 2: https://www.facebook.com/intercambio.unila

Algunos de los trabajos finales presentados por los alumnos fueron los siguientes:

Blog: http://integrandolaslenguas.blogspot.com.br/

Página Rede Social: https://www.facebook.com/pages/UNILA-biling%C3%BCe-cuenta-la-historia-de-Foz-de-Iguaz%C3%BA/682616085082077?ref_type=bookmark

Sitio de interés: https://www.facebook.com/mirafoz?fref=ts

Video: https://www.youtube.com/watch?v=kTag92TfgLU&feature=youtu.be

Todos los videos con los contenidos trabajados en clases se encuentran en el siguiente enlace de *YouTube*: https://www.youtube.com/user/Jorgelinat1/videos .

El proyecto presenta como interés adicional la posibilidad de compartir la producción audiovisual con cursos de educación superior. En este sentido, un dictado posterior de la asignatura contempló un trabajo recíproco con estudiantes del profesorado de Historia del Instituto de Educación Superior Nº 28 "Olga Cossettini" de la ciudad de Rosario, Argentina, según García & Pozzo (2015).

›*Conclusión*

El contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas se resignifica todos los días y es en este contexto que el papel del profesor también debe resignificarse. Y es en este lugar donde las tecnologías desempeñan un rol fundamental en la conformación de nuevos espacios y nuevos medios de colaboración e integración. El proceso educativo tiene en cuenta las nuevas formas de aprender e interactuar de la sociedad informacional que afecta tanto a los profesores, a través del dominio de la didáctica específica de su formación y desarrollo profesional, como a los aprendices que se ven en la obligación de desarrollar nuevas habilidades, a partir de las cuales puedan codificar y decodificar mensajes, formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural, pudiendo de este modo convertirse en usuarios preparados para el uso de las nuevas tecnologías que demanda la sociedad.

Así, no podemos dejar de mencionar la importancia del compromiso institucional con relación a la formación del profesorado y a la gestión y organización de recursos y herramientas necesarias para que se cumplan tales retos educativos en respuesta a los desafíos actuales de las escuelas. Sabemos desde hace tiempo ya que las TIC no salvarán a la educación, mucho menos a la enseñanza de idiomas. Ahora bien, no podemos negar que muchas herramientas tecnológicas nos permiten la creación de nuevos espacios de aprendizaje y la inclusión de nuevas propuestas en las clases. Lo importante es estar siempre preparado porque no será la tecnología la que cambie la manera de relacionarnos con los alumnos, no será la tecnología la que otorgue mayores posibilidades de motivación, lo será siempre el profesor. En este artículo intentamos dar énfasis a la metodología como forma de mudar nuestra visión de relacionarnos con la tecnología. Por ello, somos de la opinión de que es la integración de las tecnologías de la comunicación en la

metodología el mayor desafío al que se enfrentan los estudiosos y los profesores en la didáctica de las lenguas adicionales.

Las clases invertidas han posibilitado que trabajemos en la clase utilizando diferentes herramientas atendiendo a las necesidades de los alumnos. De igual manera, hemos trabajado con diferentes estilos de aprendizaje tratando de observar todos los presentes en la clase, ya que siempre son grupos heterogéneos.

Nos permitió también tener un espacio de reflexión en la clase y no apenas de trasmisión del conocimiento, donde el alumno ocupó un papel más importante dentro de la enseñanza formal.

›*Bibliografía*

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: ISTE & Alexandria, VA: ASCD.

Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI.

García, L. C. & Pozzo M. I. (2015). Salud y enfermedad en la ciudad de Rosario. Un abordaje histórico para estudiantes brasileños de español de la carrera de Medicina**.** En Pozzo, M. I. (Ed.), *Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TIC* (164-178)*.* Rosario: Laborde Editor.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Você é um professor digital? (Cuestionario) Recuperado de https://unila.typeform.com/to/dofXeO el 23/11/2015

Portal educ.ar. Producción y gestión de contenidos educativos digitales y una nueva agenda

SAGOL, Cecilia / Ministerio de Educación. Portal educ.ar – csagol@educ.gov.ar

» *Palabras clave: educación, TIC, enseñar, aprender, Portal educ.ar.*

› *Resumen*

La educación con TIC implica una transformación material de aulas, hogares y escuelas que requiere ser acompañada por un cambio pedagógico, comunicativo y de formas de trabajo con el conocimiento. Los contenidos -tanto los consumidos como los producidos por alumnos y docentes- y los ambientes digitales de aprendizaje cumplen un rol fundamental en esa transformación: tensionan nuevas prácticas, vinculan lo escolar con la sociedad del conocimiento y redefinen la circulación del saber en el mundo escolar. Este trabajo se centra en los procesos de producción y gestión de contenidos y la creación de ambientes digitales llevados adelante por el *Portal educ.ar* del Ministerio de Educación de la Nación para acompañar la introducción de TIC en las escuelas de la Argentina.

› *Introducción*

Desde hace más de quince años, las políticas del Ministerio de Educación de la Argentina comenzaron a poner atención a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que en ese año todavía se denominaban NTICS (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). El *Portal educ.ar* (www.educ.ar) fue creado en 2001 y relanzado en 2003 como espacio para ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación de la Nación en materia de integración de TIC en el sistema educativo.

El *Portal educ.ar* es un portal con noticias educativas, espacios de formación, un repositorio de contenidos (en gran medida producidos por equipos del mismo portal pero también curados de instituciones científicas y académicas del país) y desde 2015 un espacio de comunidades. Recibe un millón y medio de visitas mensuales y tiene una comunidad de 500.000 usuarios.

Desde su creación, los proyectos del *Portal* apuntaron a acompañar la transformación de la educación argentina, y trabajar para mejorar los modos de enseñar y aprender, a partir de las TIC con la clara idea de que educación con TIC no es solo utilizar la computadora, sino sobre todo enseñar y aprender de nuevas maneras, una forma de

enseñanza que pasaba por una nueva relación con el conocimiento en el marco de los nuevos paradigmas del siglo XXI.

Catorce años después el *Portal educ.ar* se ha redefinido muchas veces, dialogando con las transformaciones de la web, los cambios de la educación argentina, las políticas del Estado argentino en materia de tecnología y ciencia y las tendencias de las plataformas educativas a nivel mundial.

De esta manera en 2014, *educ.ar* va hacia una nueva estrategia marcada por las siguientes líneas y:

1. Pone su acento en el uso de los recursos que hacen los usuarios y no solo en la producción de materiales.
2. Se termina de redefinir como una plataforma (proceso que había comenzado con las tendencias de la web 2.0) en la que los usuarios dejan huellas de su experiencia y el valor agregado que la práctica confiere al recurso digital, además de un banco de consultas de recursos.
3. Apunta más a la comunidad de usuarios que a las visitas.
4. Apunta a las colecciones y curaciones de contenidos más que a una base de datos de materiales educativos.

Es una cuestión de énfasis. No se agota la instancia anterior. Proyectos como la *Red educ.ar* y *Educ.ar en el aula* (talleres y cursos virtuales) tienen que ver con esta estrategia así como la creación del Repositorio Nacional de Recursos Educativos Abiertos (REA).

Líneas educativas como el conectivismo -en la que profundizaremos más adelante- son el marco pedagógico de las prácticas que se proponen a los docentes de seleccionar, articular y remixar recursos para (re-crear) objetos de aprendizajes propios en un proceso infinito, plural y abierto.

Convicciones políticas como la necesidad de articular la calidad académica con la igualdad, la educación como un derecho y la tecnología como una herramienta para la distribución de capacidades del siglo XXI para alumnos y docentes como capital simbólico son la base ideológica de estos proyectos fundados en las líneas del Ministerio de Educación de la Nación.

› *El contenido digital*

En el mundo digital la relación de docentes, alumnos y contenidos se ve redefinida en varios niveles de funcionamiento y creación. Esta redefinición se puede estudiar desde diferentes puntos de vista: el nuevo rol docente, los aprendizajes de los jóvenes, por ejemplo. En este trabajo, proponemos examinarla desde el punto de vista del contenido digital partiendo de la base de que no se trata de un cambio de soporte, sino de una propuesta comunicativa diferente.

¿Qué es un contenido digital educativo? Se consideran recursos y materiales digitales educativos a:

ISBN 978-987-3617-89-8

1. Contenidos que pueden utilizarse en contextos de aprendizaje formal e informal y que están disponibles en terminales electrónicas.
2. Ambientes de trabajo que favorecen la circulación de esos contenidos.
3. Herramientas, aplicaciones, programas y *software*, que pueden ser incluidos en un proceso de formación.

Como vemos, este conjunto, al igual que un portal, incluye objetos de aprendizaje de diferente extensión y complejidad.

› *Tres líneas de trabajo para los contenidos digitales*

En el estudio, el tratamiento y la producción de recursos educativos digitales convergen varias líneas y prácticas que tienen a estos elementos en su centro y han contribuido al avance en el trabajo con los mismos hasta el momento actual en que la atención sobre el uso didáctico es lo central.

1. Los conceptos de diseño instruccional en el marco del campo del e-learning que establecieron la definición de objetos de aprendizaje como unidad mínima.
2. El movimiento *Open -open source*, *open education*, datos abiertos, *software* libre-liderado por Unesco en lo educativo, que pregona la circulación de los saberes desde las organizaciones académicas en forma masiva y libre.
3. La teoría del aprendizaje conectivista que establece el trabajo del docente como articulador de fragmentos de saberes y materiales.

Del marco teórico del discurso instruccional tenemos la definición de *learning objects* que nos ayuda a pensar el contenido digital, como señala David Wiley (2000: 4-5):

> Learning Objects are defined here as any entity, digital or non-digital, which can be used, re-used or referenced during technology supported learning. Examples of technology-supported learning include computer-based training systems, interactive learning environments, intelligent computer-aided instruction systems, distance learning systems, and collaborative learning environments. Examples of Learning Objects include multimedia content, instructional content, learning objectives, instructional software and software tools, and persons, organizations, or events referenced during technology supported learning.

Esta definición, según el mismo autor, puede resumirse en otra mínima*:* "any digital resource that can be reused to support learning" (Wiley, 2000: 7).

Este tipo de unidades permiten a los docentes armar y rearmar secuencias didácticas diferentes sobre la base de la propiedad de granularidad, y como más tarde veríamos con Jonathan L. Zittrain (2008), también la generatividad, propiedad compartida con otros desarrollos de la tecnología, como el software o los sistemas operativos.

Además de estas dos propiedades los objetos de aprendizaje son: digitales, reutilizables, escalables, transferibles, adaptables, de fácil circulación y otras características que les dan un valor educativo de alta potencia en el mundo simbólico.

En este punto el discurso instruccional puede completarse con el movimiento de *Recursos Educativos Abiertos* (=REA). Desde 2002 muchas universidades trabajan en la

ISBN 978-987-3617-89-8

organización de la difusión y accesibilidad de materiales a través de repositorios libres, cursos abiertos (en los que el OCW del MIT fue pionero), y plataformas de formación de alta masividad (MOOC) cuyo ejemplo más notable es *Coursera* y EdX del mismo MIT. Este movimiento se sustenta en la capacidad del saber de crear condiciones de igualdad en las diferencias sociales, culturales y geográficas del mundo y en la idea de que educar es compartir saber y que el mejor docente es el mejor compartido, valga el neologismo. El manifiesto de UNESCO sobre el tema en 2012 establece a los REA como prioridad y recomendación a Estados y organismos culturales (UNESCO, 2012).

Si bien estas cuestiones superan a la tecnología, el mundo digital hace posible el cumplimiento de estos objetivos que serían muy difíciles de alcanzar con medios no digitales.

Pero los REA, por lo menos desde la mirada del *Portal educ.ar*, no se agotan en una cuestión ética política, sino que tienen también un sustento pedagógico que apunta al nuevo rol del docente. Desde el *Portal educ.ar* se trata de no brindar a los docentes secuencias cerradas ni trayectos modelo a la manera de los manuales. Sobre la base de la convicción de que el docente deber armar su propia secuencia, es decir, debe ser -continuar siendo- productor de contenidos pero en un nivel más profesional, los REA son las materias primas de contenidos finalmente armados por el docente.

Un docente toma un video 3D -producido por especialistas y profesionales- y lo articula con una guía, con una consigna de trabajo colaborativo o con un proyecto institucional, por ejemplo. Este video cobra vida, gana innovación que no tiene *per se* y el docente le brinda un valor agregado. Ese es un docente productor de contenidos en el mundo digital, no porque hace el material de cero, sino porque lo selecciona y lo articula.

George Siemens sostiene que "[e]l aprendizaje, como un proceso de auto-organización, requiere que el sistema (sistemas de aprendizaje personales u organizacionales) sean informativamente abiertos" (2004: 5). El docente tiene la habilidad clave de ver conexiones entre ideas y áreas. De este modo, los recursos atomizados permiten más configuraciones.

Por lo tanto, los REA son, entre otras cosas, una necesidad pedagógica para la línea conectivista que es una de las teorías del aprendizaje que acompaña y articula a la escuela con el mundo digital.

› *La agenda del Portal educ.ar*

En este marco el *Portal educ.ar* tiene como un área de trabajo la gestión de contenidos, entendiendo por tal a las actividades para producir o adquirir, digitalizar, almacenar, ordenar, servir y dar acceso a recursos educativos a los alumnos y docentes en forma eficiente, igualitaria y segura. Este es, entre otros, uno de los modos del *Portal* de acompañar a los docentes en el uso de TIC y de evitar la brecha digital. En su nueva agenda el *Portal educ.ar* incorpora al uso de los contenidos en la definición de su gestión. Por lo tanto, la gestión incluye el acompañamiento, el registro y la recuperación de la apropiación de los recursos que docentes y alumnos realizan.

ISBN 978-987-3617-89-8

Como señalamos arriba, cursos, talleres y espacios sociales colaborativos (*Educar en Red*, http://enred.educ.ar/, y *Conectados*, conectados.gov.ar) son los espacios virtuales creados para esta tarea. El sitio *Experiencias*, http://www.educ.ar/sitios/educar/experiencias/, también apunta a los mismos objetivos.

Se trata de un repositorio en vías de curación -trabajo permanente- en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/, de una plataforma de descarga audiovisual, www.conectate.gov.ar, y herramientas de descarga más eficientes (*Conectar Educativo*), que son proyectos que articulan intensamente lo tecnológico y lo pedagógico para optimizar la gestión de contenidos. Asimismo, el diseño y la edición diaria de las pantallas del portal es una muestra de la propuesta desde la mirada que acabamos de explicar.

Para definir y sintetizar esta estrategia del portal utilizamos la metáfora de *aumentado*.

De esta idea de *aumentado* recuperamos dos sentidos. En primer lugar, tal como se usa en realidad aumentada: a partir de un código real se proyecta un contenido virtual; la articulación entre lo real y lo virtual funciona en forma complementaria y potenciadora. Otra es la idea de *aumentado* que se maneja en los trabajos de Dolors Reig (2009) que define al aprendizaje aumentado no sólo como el que incorpora a las TIC, sino también a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) que permiten el pensamiento autónomo y a la vez la inteligencia colectiva. Como dice Reig (2009), consiste en empoderar a los individuos sobre la base de lo social.

En este proceso lo digital y lo analógico, lo presencial y lo virtual se complementan y dialogan. Lo virtual es uno de los espacios donde esto sucede, pero fundamentalmente es el que se amplifica, se documenta y se escala. El portal aumentado es un conjunto de pantallas y proyectos, una incubadora y aceleradora de saberes docentes y un escenario de la palabra pública, que muestran los objetos de aprendizaje en un proceso infinito de usos, propuestas y valores.

› *Bibliografía*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2012). Recursos Educativos Abiertos. *Comunicación e Información.* Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/ el 10/11/2015

Portal educ.ar - Portal educativo del Estado argentino. www.educ.ar el 10/11/2015

Reig, D. (2009). Significación, emoción, transparencia y realidades aumentadas. *El caparazón*. Recuperado de http://www.dreig.eu/caparazon/2009/12/29/significacionemocion-transparencia-y-realidades-aumentadas/#comments el 27/08/2015

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de

http://usuarios.trcnet.com.ar/denise/repositorio/TeoriasAprendizajeDigital_Conectivismo.pdf el 27/08/2015

Wiley, D. A. (2000). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. En Wiley, D. A. (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version* (1-35). Recuperado de http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc el 27/08/2015

Zittrain, J. L. (2008). *The Future of the Internet and How to Stop It*. Yale: Yale University Press. Recuperado de http://yupnet.org/zittrain/ el 27/08/2015

Comunidades de práctica virtuales: conocimiento compartido para el crecimiento profesional y personal de los docentes

SCORIANS, Erica Elena / Docentes en línea. Universidad Nacional de La Plata – escorians@gmail.com

VERNET, Mercedes/ Docentes en línea. Universidad Nacional de La Plata – meredesvernet@yahoo.com.ar

» *Palabras clave: aprendizaje colaborativo, comunidades virtuales de práctica, interacción continuada, construcción del conocimiento, tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.*

› *Resumen*

Al finalizar las instancias de educación formal, la mayoría de los profesionales mantienen la necesidad de continuar aprendiendo para encarar sus tareas cotidianas y también para emprender nuevos desafíos laborales. En un contexto de frecuentes innovaciones tecnológicas, las comunidades de práctica (CoP) ofrecen la posibilidad de establecer vínculos de cooperación entre personas que "comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Las CoP brindan espacios de interacción que conllevan la profundización de los conocimientos y experiencias comunes de los miembros, por ejemplo, haciendo uso de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). Si bien los vínculos mencionados también pueden establecerse de modo presencial, nos interesa en este trabajo analizar las relaciones que se pueden entablar virtualmente, ya que exceden los límites institucionales e incluso nacionales y crean lazos entre colegas de diversas partes del mundo permitiendo, además, una interacción asincrónica. La construcción conjunta de conocimiento a través de estas comunidades es válida y útil en todas las áreas del saber, aunque reconocemos su especial valor en la labor docente, dado que redunda en la profundización del currículo académico y favorece el intercambio de fuentes bibliográficas, experiencias concretas de trabajo, novedades, etc. En este trabajo, entonces, nos proponemos caracterizar estas CoP brevemente, explorar el modo en el que sus miembros construyen conocimiento y se benefician de herramientas digitales, y reflexionar sobre los efectos que estas comunidades producen entre ellos. Así, buscamos

fundamentar su implementación y expansión por parte de un gran número de docentes dedicados a las humanidades.

› *Introducción*

Dadas las necesidades profesionales de continuar nuestro aprendizaje, los docentes podemos encontrar en las comunidades de práctica (CoP) un ambiente propicio para el intercambio y crecimiento intelectual entre personas con intereses afines. Una manera de establecer estos vínculos es a través de las tecnologías, que nos permiten comunicarnos y construir conocimiento junto a profesionales de otras instituciones, compartiendo bibliografía, novedades, problemas, experiencias, ideas y opiniones.

Como consideramos invaluable el aporte que hacen las CoP a nuestra labor docente, en este trabajo nos dedicaremos a estudiar y caracterizar los efectos que pueden lograr en los profesionales, además de alentar a la conformación de nuevas CoP.

› *Las comunidades de práctica*

Para reflexionar sobre las comunidades de práctica es necesario revisar, en primer lugar, la definición de Etienne Wenger, quien acuñó el término junto con el antropólogo Jean Lave, para referirse a un fenómeno de aprendizaje en común, entre pares. En sus palabras, una CoP es "un grupo de personas que comparten una preocupación, un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia a través de una interacción continuada" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). De aquí, podemos inferir los rasgos distintivos de una CoP.

Se trata de un conjunto de personas que están organizadas en un ámbito de aprendizaje informal, vinculadas a través de lazos comunes, de un área de conocimiento que ponen en práctica en su labor cotidiana. Lo que genera interés y mantiene unidas a las personas es un tema o una selección de temas que abarcan ciertos aspectos de su trabajo. A pesar de la informalidad, no se trata de un encuentro accidental entre colegas, sino de varias acciones planeadas entre los mismos miembros.

García considera que estas acciones de participación son "diversas, complejas y a distintos niveles" (en Valdivia Guzmán, 2009: 145). Cada miembro puede participar de la CoP según sus posibilidades e intereses, ya sea buscando la asistencia de colegas para resolver un problema específico, compartiendo bibliografía sobre los temas comunes, emitiendo opiniones o aportando soluciones a los problemas planteados, narrando experiencias tanto enriquecedoras como problemáticas, ya que es posible nutrirse de ambas. A través de la participación, se establece un repertorio compartido, que es característico de las CoP. Vale recalcar que es el interés de los participantes lo que mueve las acciones conjuntas y, por tanto, éste es indispensable para mantener viva la comunidad.

Todas las formas de participación implican un compromiso mutuo, porque los integrantes asumen una posición dentro de la comunidad, de la cual se hacen responsables, en vistas a lograr su objetivo: el aprendizaje entre pares, que se da al compartir conocimiento y práctica.

Una CoP, entonces, al brindar un espacio de encuentro, profundiza los conocimientos y experiencias comunes de los miembros gracias a la interacción continuada que existe entre los participantes. También la negociación y renegociación de sentidos que se da entre ellos contribuye al fin de alcanzar una meta común, que puede estar sujeta a una constante renegociación. En el proceso de trabajar juntos, se inician una serie de acciones que al ser desarrolladas generan nuevas inquietudes las cuales, a su vez, desencadenan nuevas acciones (Lucero, 2003). Este dinamismo que, como señalamos anteriormente, perdura siempre y cuando exista interés en el tema o la selección de temas que convoca a los miembros de una CoP a participar en ella, a su vez, hace que ésta vaya madurando a través del tiempo y se vaya reorientando según los deseos, intereses y acciones de los participantes.

› *La colaboración con otros: el aprendizaje mutuo en una comunidad de práctica*

En una CoP se promueven las formas de interactuar y negociar inherentes al trabajo colaborativo. Como ya se ha señalado en la literatura, trabajar colaborativamente con otras personas para alcanzar una meta compartida es una estrategia eficaz que los profesionales podemos utilizar para mejorar nuestras prácticas y, al mismo tiempo, continuar aprendiendo con otros y de otros.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de trabajar *colaborativamente*? ¿Es lo mismo hablar de *colaboración* que de *cooperación*? Si bien estas modalidades de trabajo grupal suelen confundirse, es importante aclarar que las estrategias y los procesos que se ponen en juego y los resultados que se obtienen son distintos.

Según Zañartu Correa (2000), para poder hablar de *colaboración* en los grupos, se deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Que exista entre los integrantes cierta simetría de acción, de conocimiento y de estatus, y que el grupo sea moderadamente heterogéneo para que se produzca un verdadero intercambio.
2. Que estos tengan una meta común.
3. Que haya un bajo nivel de división del trabajo.

Así, los roles de cada integrante no son fijos ni están preestablecidos, como sucede en un grupo con enfoque cooperativo, en el que el docente o experto establece la distribución de tareas, los roles de los miembros y la meta por lograr antes de comenzar la labor. En la modalidad grupal colaborativa, el docente pasa de ser la persona que fija la división del trabajo a ser un aprendiz más

dentro del grupo, donde hay interdependencia positiva entre los miembros, es decir, ellos dependen los unos de los otros para lograr la meta común. Además de negociar las metas, todos ellos deciden cómo abordar la labor, qué tareas realizar y con qué procedimientos, siendo la interacción fundamental en este proceso. Asimismo, el grupo reflexiona sobre su funcionamiento y realiza los cambios necesarios para incrementar su efectividad, es decir, que a la autoevaluación individual se le suma la autoevaluación del grupo.

En contraposición, en la modalidad de trabajo cooperativo, cada miembro del grupo se hace responsable sólo de la subtarea que se le ha asignado y el grupo, que no es necesariamente heterogéneo, logra su objetivo al sumar las subtareas individuales, con el fin de lograr un resultado o producto final específico. Así, la interacción se lleva a cabo para facilitar la obtención de este resultado, que no es comparable con el resultado que se puede obtener al trabajar colaborativamente. En palabras de Calzadilla (2002: 4):

> En el aprendizaje colaborativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios.

Este proceso de resolución de un problema implica la construcción conjunta de conocimiento. En esta forma de trabajo el conocimiento no es un producto entregado por alguien en una posición superior a otros en situación de inferioridad, sino que se genera en el intercambio entre personas, es decir, a través de relaciones interpersonales, y por tanto está sujeto a fluctuaciones. Es dinámico: las ideas surgen, se complementan, se re-construyen, se refutan. Scardamalia & Bereiter (en Lucero, 2003: 4) afirman que "el conocimiento propio que es discutido en grupo motiva la construcción de nuevo conocimiento".

La modalidad de trabajo colaborativo, así definida, representa el espíritu de una CoP, presencial o virtual, por lo que resulta imposible pensar en una CoP sin colaboración entre sus miembros. De hecho, esta anima y moldea su accionar. Al transitar un camino común, ya sea por un contacto cara a cara o a través de herramientas digitales, los miembros crean vínculos y establecen alianzas destinadas a satisfacer sus necesidades compartidas. Según Calzadilla (2002), esto incrementa la motivación, ya que cada uno logra sentirse *parte de*, lo que estimula su productividad y responsabilidad, que, a su vez, incide directamente en su autoestima y desarrollo. Al aprender colaborativamente, además, cada integrante del grupo desarrolla aquellos procesos cognitivos, como el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas, que promueven la creatividad y el autoconocimiento de su propio ritmo y estilo de aprendizaje, a través de la retroalimentación que recibe del resto del grupo.

› *La virtualidad en las relaciones entre profesionales*

Ahora bien, luego de analizar brevemente las CoP y el efecto que producen la generación y el intercambio de conocimiento, resulta oportuno reflexionar sobre las maneras en que se pueden

organizar las comunidades.

Suele distinguirse entre CoP presenciales y virtuales, según los intercambios se produzcan cara a cara o a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Cada comunidad decide qué forma adoptar según sus características peculiares.

Un grupo de colegas que comparten el ámbito físico de trabajo puede llegar a constituirse en una CoP si deciden pautar encuentros regulares donde poner en común problemas o inquietudes y buscar juntos alternativas para abordar el trabajo. Este tipo de organizaciones, sin embargo, tiene un alcance limitado por el espacio y el tiempo. En otras palabras, resulta difícil establecer vínculos con profesionales que trabajan en otras ciudades o en distintos horarios, ya que el compartir con colegas implicaría el abandono parcial o temporal de las tareas laborales habituales.

La virtualidad, en cambio, se presenta como una manera de superar las barreras provistas por las distancias espaciales y temporales. Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), que "van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento" (Lozano, 2011), sostienen las posibilidades de continuar aprendiendo luego de las instancias de educación formal, cuando las personas ejercen una práctica determinada y buscan el crecimiento constante.

Además, una CoP virtual puede lograr atraer los aportes de profesionales provenientes de distintas especialidades, reunidos en torno a un interés común. Todos ellos pueden hacer aportes desde perspectivas diversas, los cuales se complementan y ayudan a definir un problema y sus posibles abordajes. De este conjunto de contribuciones, puede generarse una verdadera actividad interdisciplinaria.

Los miembros de una CoP virtual pueden establecer diálogos asincrónicos y así los profesionales/aprendices no son concebidos como personas aisladas, sino en relación con los otros. En estos intercambios, las herramientas tecnológicas asumen el rol de "elementos mediadores en este proceso, facilitando los procesos de interacción y la solución conjunta de los problemas" (Gutiérrez, Yuste, Cubo & Lucero, 2011: 3). Las siguientes palabras de Begoña Gros (2011: 32) explican claramente los efectos del empleo de las tecnologías: estas "permiten flexibilizar el proceso educativo, enriquecen la dimensión comunicativa y mejoran los recursos de aprendizaje más adecuados para cada materia concreta".

Por consiguiente, los miembros de una comunidad deben saber valerse de las herramientas digitales disponibles y explotar su potencial. Afortunadamente, existen numerosos recursos que ofrecen la posibilidad de crear los debates y mantenerlos vivos.

Los blogs, por ejemplo, permiten publicar las ideas desarrolladas por los profesionales de manera fácil y rápida, y así difundirlas entre colegas. Fundamentalmente, permiten que los artículos allí publicados funcionen como disparadores de una discusión e invitan a los demás a dejar comentarios haciendo solo un clic. Así, puede desencadenarse un intercambio de teorías y experiencias enriquecedor para los participantes. Las idas y vueltas en el debate ayudan a la profundización de conocimiento a la que nos referimos anteriormente.

Los foros de discusión creados en un entorno virtual de aprendizaje como *Moodle* cumplen una función similar. Allí, los miembros de una comunidad de práctica pueden intervenir una y otra

vez en la búsqueda de soluciones o alternativas. A diferencia de los blogs, los participantes de entornos virtuales pertenecen a un grupo, al que son autorizados a integrarse por algún moderador. En consecuencia, quizás en estos debates no se encuentre abierta una multiplicidad de voces tan amplia como las de un blog, que puede estar abierto a todos los internautas.

También las redes sociales como *Facebook* o *LinkedIn* invitan a los miembros a comentar sobre diversos aspectos relevantes del trabajo. En cada una de las redes pueden generarse diversos tipos de debates. Es probable que dentro de la primera, las conversaciones establecidas no alcancen una profundización de las áreas de conocimiento, quizás por estar dirigida a un grupo más masivo y heterogéneo. A pesar de que se establece una interacción laboral, ésta se encuentra interferida por relaciones familiares y de amistad que pueden impedir la concentración en el ámbito académico. *LinkedIn*, por el contrario, ofrece la delimitación de un ámbito y de destinatarios con intereses afines, lo cual facilita la construcción conjunta de conocimiento acerca del objeto de estudio en común y la generación creativa de nuevos enfoques, ya que estos participantes buscan abordar dicho objeto desde sus singulares ópticas profesionales.

› *Las comunidades de docentes*

Si bien es cierto que las CoP virtuales redundan en un beneficio para las distintas áreas del conocimiento, consideramos que son particularmente enriquecedoras para la experiencia de los docentes de los distintos niveles educativos.

Para maestros y profesores, la experiencia de participación en una CoP virtual puede ser doblemente provechosa, porque volver a situarse en el rol de aprendiz puede brindar a un educador, además de la innegable adquisición de conocimiento disciplinar, metodológico y tecnológico de su interés, una nueva mirada sobre sus propios alumnos y las maneras en que ellos pueden construir significados colaborativamente. En otras palabras, la experiencia de la colaboración desde la posición del aprendiz lo ayuda a tomar conciencia de los beneficios del aprendizaje colaborativo para sus propios estudiantes. Según Gros (2011: 76), la colaboración los prepara para:

> [...] asumir y cumplir compromisos grupales, ayudar a los compañeros, solicitar ayudas a los demás, aprender a aceptar los puntos de vista de los compañeros, descubrir soluciones favorables para todos, ver puntos de vistas culturales diferentes, aprender a aceptar la crítica de los demás, exponer sus ideas y planteamientos en forma razonada, y familiarizarse con procesos democráticos.

A pesar de conocer estas ventajas, puede resultar que muchos docentes sientan que *carecen* de los conocimientos o del nivel de experiencia necesarios para poder hacer alguna contribución válida en un CoP y, en consecuencia, no se animen a participar activamente. Sin embargo, cabe destacar que cualquier aporte que un individuo haga, por más insignificante que parezca, enriquece a toda la comunidad porque, como mencionamos anteriormente, las contribuciones de cada uno de los miembros son valoradas y lo que se obtiene integrando el aporte de cada uno de ellos es

siempre un mejor resultado. Esta valoración es similar a la que hace el docente en el aula, quien ve en todas las contribuciones de sus alumnos la posibilidad de profundizar los conocimientos y explorar nuevos temas.

Los procesos que se suscitan cuando un docente se sitúa como uno más dentro del grupo, además, ayudan al docente a crecer como persona, ya que él mismo puede vivenciar los sentimientos de sus alumnos y, a través de la devolución o respuesta de ellos, lograr conocerse mejor. Esta forma de comunicarse con el otro, respetándolo y valorando sus aportes, interrogantes y puntos de vista con una meta en común, hace que el docente también se autoevalúe a través de la mirada que los demás miembros del grupo tienen de él. Esto conlleva a que reflexione sobre lo que ha logrado y lo que aún falta hacer para seguir desarrollándose como individuo dentro de una comunidad de pares y fuera de ella. Al compartir este espacio de interacción, negociación y construcción de conocimiento y sentirse parte de él, la motivación de cada miembro de una CoP crece y, en consecuencia, mejoran los resultados, lo que impacta positivamente en el bienestar, desarrollo y valoración de cada participante.

Por último, no podemos dejar de mencionar que existe también un grupo menor de docentes que sienten que son los únicos poseedores del conocimiento en sus clases, sin aceptar que hay cosas que desconocen y, por ende, no se interesan por participar en entornos colaborativos con colegas. Estos son quienes más necesitan integrarse con sus pares para confirmar que todos crecemos en compañía de los otros, al igual que podemos nutrirnos de las experiencias de nuestros alumnos.

› *Reflexión final*

Una vez que aceptamos que el aprendizaje no sólo no concluye con los estudios universitarios, sino que se desarrolla a lo largo de nuestra vida, encontramos en las CoP el ambiente propicio para seguir creciendo profesionalmente. La colaboración es inherente al trabajo en una comunidad de práctica, la cual "puede mejorar los resultados de aprendizaje" (Gros, 2011). Compartir experiencias profesionales entre los participantes de una CoP “favorece creativamente nuevos enfoques, fomenta el diálogo, la participación, la ayuda, el aprendizaje mutuo y todo ello incrementa el conocimiento del objeto en estudio común” (López, 2010).

Dicho aprendizaje es, sin duda, significativo para estos integrantes porque se produce en un espacio de interacción, negociación, solidaridad, respeto y compromiso mutuo en el que cada uno de ellos, además, crece personalmente. El sentimiento de pertenencia a una CoP estimula la motivación de todos los miembros del grupo, impacta positivamente en la labor docente, lo que asimismo incrementa el autoconcepto, desarrollo y bienestar de cada uno de ellos. Consideramos que es importante que los profesionales tengan una actitud personal positiva hacia lo que pueden hacer en una CoP para que ésta crezca, dejando de lado los prejuicios y miedos que puedan tener antes de comenzar a participar activamente en un nuevo espacio de encuentro entre colegas. Solamente es cuestión de encontrar el grupo de pares adecuado y animarse a interactuar.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Bibliografía*

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la colaboración. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf el 12/10/2014

Gros, B. (2011). Aprender y enseñar en colaboración. En Gross, B (Ed.). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.

Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S. & Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 179-194. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART13.pdf el 10/09/2014

López, N. (2010). Comunidades de práctica para profesorado. *Red Educativa Musical*, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/269-comunidades-de-pr%C3%A1ctica-para-profesorado el 13/10/2014 el 10/09/2014

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. Recuperado de http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento el 08/09/2014

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF el 10/10/2014

Valdivia Guzmán, J. (2009). *La comunidad de práctica online: conocimiento y aprendizaje*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Educacion-Jvaldivia/Documento.pdf el 10/09/2014

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Zañartu Correa, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, V (28). Recuperado de http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm el 10/09/2014

La comunicación por mensajes de texto en el español bonaerense: uso y percepción

CANTAMUTTO, Lucía / Centro de Estudios Lingüísticos "Dra. Fontanella de Weinberg". CONICET - Universidad Nacional del Sur – luciacantamutto@gmail.com

» *Palabras clave: comunicación por SMS, Sociolingüística interaccional, estilo electrónico, comunicación digital, pragmática sociocultural.*

› *Resumen*

El presente trabajo se centra en los intercambios producidos a través de mensajes de texto (SMS) en la variedad lingüística del español bonaerense. El análisis forma parte de una investigación más amplia dentro de una perspectiva sociolingüística y discursiva. En esta etapa, se analizan fenómenos de variación observados en distintos niveles de lengua (fónicos y ortográficos, morfosintácticos, léxico-semántico, pragmático-discursivos) que conjugan, en la comunicación por SMS, el estilo electrónico (Vela Delfa, 2005) y operan en la construcción y negociación de identidad en las comunicación contemporánea. Se aplicó una combinación de técnicas para corpus de SMS (Tagg, 2009; Cantamutto, 2011, 2012). La muestra definitiva está conformada por >3700 SMS que atienden a los parámetros sociolingüísticos y a la región dialectal del estudio, dentro de los dominios de uso familiar, de amistad, laboral y educativo.

La investigación se adscribe teórica y metodológicamente a la Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982; Tannen, 1996) y se integran conceptos y lineamientos de Análisis del Discurso (Fairclough, 1992; Brown & Yule, 1993; Van Dijk, 2000), aportaciones del análisis de la conversación dentro de la línea de Briz y el grupo Val.Es.Co (Briz, 2003), de la Pragmática Sociocultural (Bravo & Briz, 2004) y contribuciones teóricas (Yus, 2010) y de análisis concretos de fenómenos de la Ciberpragmática.

El presente estudio está inserto en el Proyecto de Grupo de Investigación "Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias" (SGCyT-UNS), dirigido por la Dra. Rigatuso.

› *Introducción*

Entre las comunicaciones que se desarrollan a partir del teléfono móvil, la interacción por SMS está siendo paulatinamente desplazada por los programas de mensajería instantánea, tales como *Whatsapp*, *Line* o *Telegram*. En este proceso, algunas características son transferidas de una plataforma de interacción más ligada a lo textual y a la restricción de espacio, hacia opciones de comunicación multimedial y más cercana al polo de la sincronía. Lejos de ser un pasaje lineal, cada soporte e interfaz favorece determinadas estrategias discursivas por parte de los hablantes. Dado que estamos asistiendo a una baja en la frecuencia de uso de los SMS, la pronta atención a las especificidades de este servicio establece los mecanismos lingüísticos ponderados por los usuarios en un medio regido por la brevedad y la economía. Para contribuir a la comprensión de los fenómenos pragmalingüísticos emergentes en la comunicación por SMS, este artículo investiga en profundidad las particularidades de las prácticas comunicativas de los hablantes de español bonaerense, a partir de una aproximación integral desde la Sociolingüística Interaccional, la Pragmática Sociocultural, el Análisis del Discurso y de la Conversación.

La hipótesis sostiene que las elecciones lingüísticas realizadas por los hablantes en la construcción discursiva de las interacciones por SMS se conjugan: a) recursos y estrategias propios de la comunicación escrita mediada por telefonía móvil (sección 4.1), b) cuestiones identitarias vinculadas a los grupos etarios (sección 4.2) y c) fenómenos relativos al uso de la lengua en contexto (sección 4.3). A fin de comprobar o refutar esta conjetura, se definirán algunos de los rasgos presentes en la comunicación por SMS. El recorte corresponde a la presentación de algunos de los fenómenos de variación, atendiendo además a las regularidades discursivas, observados en distintos niveles de lengua que vinculan los SMS con el estilo electrónico (Vela Delfa, 2005:670) y que opera, por otra parte, en los mecanismos de construcción y negociación de la identidad en la comunicación contemporánea.

› *Perspectiva teórica*

Estado de la cuestión

"[...] being digital will be noticed only by its absence, not its presence" (Negroponte, 1998)

El estudio de la comunicación digital ha sido abordado desde múltiples disciplinas que buscan comprender diferentes aspectos de un fenómeno de naturaleza compleja y, por tanto, interdisciplinar. Si bien muchas aproximaciones se centran en la comunicación mediada por computadora (CMC), en general se destacan las reflexiones de carácter textual: internet como oxímoron de la tecnología o como revolución lingüística (Crystal, 2006; Wilbur, 1997). Dentro del entramado clásico de la literatura anglosajona -Crystal (2001, 2006), Kress, (2003) y Herring (1996)-, la comunicación por SMS ha recibido poca atención tanto por cuestiones metodológicas

ISBN 978-987-3617-89-8

(Cantamutto, 2013b) como por ser un fenómeno cercano en el tiempo. Además, los SMS quedan fuera de las categorías como CMC o de los fenómenos de internet ya que el dispositivo de ocurrencia es casi en su totalidad el teléfono móvil y la red utilizada no forma parte de la web.

Esta particularidad provoca un vacío en la literatura general afín. De hecho, la eclosión de los estudios sobre los SMS tiene sus orígenes ya avanzados los 2000, por ejemplo, con la edición colectiva de la revista *Estudios de Juventud,* editada por el Instituto de la Juventud en España, con amplio número de investigaciones sobre la significación del teléfono móvil y la comunicación por SMS para la nueva generación de jóvenes europeos (Barry & Yu, 2002; Fortunati & Magnanelli, 2002; Haddon, 2002; Höflich & Rössler, 2002; Linger, 2002; Lorente, 2002; Mante & Piris, 2002; Maris & Henin, 2002; Oksman & Rautiainen, 2002; Rivière, 2002; Vershinskaya, 2002; Yu, Sacher, & Louden, 2002). En términos generales, todos estos trabajos pioneros refieren a temáticas relativas al proceso de apropiación de esta tecnología y la construcción de identidad de los jóvenes a través de interacciones vía SMS. También señalan aspectos lingüísticos que diferencian los SMS de otras producciones. El binomio jóvenes y teléfono móvil sigue siendo el núcleo más allanado. Por ejemplo, en España, Vall-Llovera, Gil-Juárez & Feliu (2010) analizan el discurso de los jóvenes sobre sus momentos de ocio mediados tecnológicamente, ofreciendo pistas sobre cómo las interfaces artefactuales no solo son funcionales para los jóvenes sino que son una forma de estar en el mundo. En América Latina, se destacan los trabajo Martínez Restrepo & Hurtado Vera (2005) sobre las valoraciones emergentes en la Universidad Autónoma de Occidente (Colombia) y las reflexiones en los cambios en la subjetividad a partir del uso y apropiación del SMS por parte de Martin (2006) y Castro Rojas (2007). Otro campo de interés es el de los rituales y prácticas habituales de los adolescentes en edad escolar (Grellhesl & Punyanunt-Carter, 2012; Lin & Tong, 2007; Skierkowski & Wood, 2012; Solecki & Goldschmidt, 2011, entre otros). Este nicho se retroalimenta con los trabajos que observan la interferencia entre literacidad digital y escritura académica (Aziz, Shamim, Aziz, & Avais, 2013; Lunsford, Fishman, & Liew, 2013). En otro orden, autores como Pérez Felipe (2003), López Rúa (2007), Muxika Larrea (2012) y Cantamutto (2015b), han ofrecido secuencias didácticas para trabajar en las clases de enseñanza de español con SMS.

Más allá de estas aproximaciones de corte sociocultural, algunos fenómenos lingüísticos de la comunicación por SMS. Más cercanos en el tiempo, las aportaciones teóricas y metodológicas de Ling & Baron (2007), Hutchby & Tanna (2008), Herring & Zelenkauskaite (2009), Panckhurst (2009) y Tagg (2009) ofrecieron un primer panorama en profundidad de los fenómenos emergentes. En la actualidad, importantes avances sobre los aspectos centrales de los SMS se realizaron en el inglés por Tagg (2012, 2009) y en el francés por Panckrhust (Panckhurst & Moïse, 2012; Panckhurst, 2009) a partir del tratamiento de largos corpora de SMS. Por último, el número monográfico especialmente editado por *Linguisticae Investigationes* en 2012 se sustenta como un estado del arte a nivel internacional de los proyectos e investigaciones en curso sobre el SMS. Una vez más, el panorama de los estudios del español presenta escasa representatividad.

Marco teórico general

Acorde a la propuesta de Herring (2000), retomada por Vela Delfa (2005:146), para el análisis de la comunicación mediada por computadora (Herring, 1996; Kress, 2003) nuestro marco teórico articula aportaciones teóricas de perspectivas tales como Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982a, 1982b, 2001; Tannen, 1985 y 1996), Análisis de la Conversación con aportes de la Etnografía de la Comunicación (Gumperz & Hymes, 1972) y la Microsociología del Lenguaje (Goffman, 1979).

Asumimos, además, los postulados de la Pragmática Sociocultural (Bravo & Briz, 2004; Bravo, 2005, 2009), para describir el uso situado de los recursos comunicativos provistos por una lengua determinada dentro de su propio sistema sociocultural, y en la percepción de los hablantes respecto de estos usos (Bravo, 2009: 32). Esta perspectiva resulta significativa para comprender cuestiones de (des)cortesía verbal e imagen, medulares en la construcción y negociación de la identidad interaccional, y cuyo estudio es ponderado en la conceptualización de la tensión producida entre la economía/brevedad/rapidez de la comunicación por SMS y el empleo de estrategias de (des)cortesía por parte de los hablantes en la producción de sus mensajes. Dentro de sus lineamientos, integramos a nuestra perspectiva sociolingüística el concepto de imagen social de Goffman (1981) y las categorías de autonomía y afiliación, desarrolladas por Bravo (2005, 2009) junto a las aportaciones de los diferentes modelos de cortesía propuesto por Brown & Levinson (1987), Leech (1983) y Haverkate (1988, 1994). Dentro de las perspectivas recientes del estudio de la cortesía verbal, optamos por el modelo de Spencer-Oatey (2000, 2002, 2011) y de Fant & Granato (2002). En línea con Spencer-Oatey (2000), Placencia (2008: 579) explica el *rapport-management* como el modelo "según el cual en las relaciones sociales los participantes pueden buscar crear, mantener, realzar, amenazar o poner en peligro o simplemente descuidar las buenas relaciones con su interlocutor". En palabras de Fant & Granato (2002):

> [...] en lo que a la comunicación interhumana se refiere, lo que entra en el marco de la gestión interrelacional son, por una parte, las estrategias destinadas a justificar socialmente la persecución de las metas propias y, por la otra, las destinadas a evitar (o buscar) la confrontación con metas ajenas.

A través de la gestión interrelacional se pueden explicar e interrelacionar diferentes inidicios propios del aparato teórico de las estrategias y recursos de (des)cortesía, tales como: atribución de identidad colectiva e individual; necesidades de imagen social; metas o agendas personales; derechos y obligaciones sociales.

En las perspectivas teóricas planteadas, las nociones de contexto, contexto sociocultural (Boretti, 2009), situación y competencia comunicativa (Gumperz & Hymes, 1972) junto a las de competencia tecnológica (Palazzo, 2011) y economía lingüística (López Alonso, 2007) en relación con el estilo electrónico (Vela Delfa, 2005) constituyen herramientas operativas básicas para comprender las producciones mediadas tecnológicamente. El estilo electrónico refleja, de este modo, aspectos del estilo comunicativo de los hablantes de español bonaerense. Entendido, este último, como el conjunto de rasgos característicos que definen el modo de comunicación de un grupo social bajo el cual subyacen valores culturales y normas de comportamiento que el hablante ha aprendido en la sociedad en la que vive y forma parte de su identidad cultural (Tannen, 1981).

Metodología

En el trabajo de campo realizado, replicamos algunos lineamientos generales propuestos por Hutchby & Tanna (2008) y Tagg (2009) como técnica para la conformación de un corpus de SMS. El corpus se ha denominado SMS-CEBo (*Corpus del Español Bonaerense*). La muestra (aún abierta) está conformada por >3700 SMS, que atienden a parámetros sociolingüísticos y a la región dialectal del español bonaerense, dentro de los dominios de uso familiar, de amistad, educativo y laboral, que corresponden a los vínculos: joven/ joven, joven/ adulto, adulto/ adulto. La totalidad de los SMS relevados pertenecen a interacciones dentro de la esfera de la vida privada, por tanto se han utilizado diferentes técnicas de anonimización para salvaguardar a los hablantes colaboradores.

Además, de manera complementaria, realizamos 250 test de hábitos sociales (THS) para recabar datos sobre cómo los hablantes de una determinada comunidad describen y perciben los diferentes recursos y estrategias de cortesía (Hernández-Flores, 2002; Boretti, 2003; Bravo, 2008; Julián, 2013). Se aplicó a una muestra poblacional equilibrada, que atiende a las variables sociodemográficas y se adaptó a la comunidad objeto de estudio y a la comunicación vía SMS. El cuestionario, elaborado según la propuesta de Hernández Flores (2002), consta de tres partes:

a) situaciones ficticias donde son esperables manifestaciones de cortesía.

b) preguntas sobre (des)cortesía en SMS.

c) relato de situaciones incómodas o malentendidos por SMS.

La información que ofrecen es orientativa ya que no son enunciados producidos en contextos reales de interacción. Los THS recopilan datos sobre los supuestos subyacentes en la producción de enunciados que, en la comunicación por SMS, se vuelven más relevantes: en la brevedad inherente al mensaje los elementos presentes condensan todas las estrategias de cortesía.

En la etapa de procesamiento y elaboración de los datos, operamos con distintas variables sociodemográficas (edad, origen de los hablantes, nivel socioeducacional, sexo, competencia tecnológica) y contextuales. Estas son consideradas como variables dinámicas al servicio de la construcción y negociación de la identidad de los hablantes. Por otra parte, hemos considerado el tipo de vínculo existente entre los hablantes en términos de relaciones de poder y solidaridad (Brown & Gilman, 1960) y el dominio de uso al que este vínculo se adscribe (familiar, de amistad, educativo, etc.). De esta manera, focalizamos en las características de la interacción a la luz de la díada en la cual se inscriben. En la medida en que los datos del corpus lo permiten, se ha atendido la conformación discursiva y a su dinámica en las distintas secuencias de los intercambios interactivos entre emisor y destinatario registrados.

Al citar los datos de SMS-CEBo y de los THS sociales, se consignan del siguiente modo: primero, la clave numérica del SMS dentro corpus; segundo, el grupo escolar alto o medio (A) o bajo (B), después, femenino (F) o masculino (M) y, por último, el grupo etario en el que se inscribe: entre menor a 20 años (1), entre 21-35 años (2), entre 36 y 50 años (3), entre 51 y 65 años (4) y más de 65 años (5). Así, por ejemplo, "A-M-3" es un hombre de entre 36 y 50 años de nivel socioeducativo alto o medio.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Los SMS dentro de una tipología de los géneros dialógicos digitales*

El universo de tipos discursivos que se inaugura tras la incorporación de diversas interfaces artefactuales en las esferas privadas y públicas de la comunicación ofrece un panorama de solapamientos e hibridez, al mismo tiempo que especificidades difícilmente reconocibles en primera instancia. Tal como sostiene Vela Delfa (2005: 24):

> [...] cada uno presenta sus especificidades, consecuencia directa de sus particulares condiciones de enunciación, si bien todos manifiestan ciertas propiedades comunes que nos permiten postular la existencia de parámetros discursivos estables que sirven para delimitar una categoría unitaria a la que nos referiremos como discurso electrónico.

Esta denominación debe ser considerada a la luz de la discusión actual en el campo: entre electrónico, digital y virtual se debaten las posturas (véase, por ejemplo, Rivoltella, 2008). En términos generales, escogemos el término digital[1], en detrimento de los otros, para referirnos a los discursos e interacciones que se desarrollan a través de las pantallas de computadoras, tabletas, teléfonos y otros dispositivos capaces de producir, recibir y procesar señales digitales.

La noción de clase textual (Ciapuscio, 1994) explica cómo los sujetos activan, ante la producción o recepción de un texto, el sistema de conocimientos adquiridos en sus propias experiencias comunicativas. En las comunicaciones digitales es probable que los usuarios activen, al mismo tiempo, conocimientos sobre algún subgénero del discurso digital junto a la experiencia con géneros más tradicionales (fácilmente se asocia al correo electrónico con la carta y al chat con la conversación). En cambio, los SMS, las redes sociales y, en especial, *Twitter*, difícilmente puedan encontrar antecedentes tan claros (aunque hay quienes arriesgan genealogías improbables). Estos últimos tres son nodos de comunicación tan complejos que, quizás, debería pensarse a partir de cada una de las posibilidades que ofrecen: compartir fotos, compartir texto (notas, comentarios), interactuar con personas conocidas y desconocidas, entre otras. En particular, los SMS pueden pensarse como notas, esquelas breves o telegramas y, como señala Vela Delfa (2005:142), "suponen un paso intermedio entre la inmediatez de los chats y el carácter semidiferido del correo electrónico y, en ese sentido, decimos que son interacciones no diferidas". En esta etapa, comienzan a darse relaciones de continuidad y semejanza entre los nuevos tipos de textos que se suscitaron en los dispositivos tecnológicos de comunicación.

Existe cierta continuidad, en consecuencia, entre los diferentes tipos discursivos aunque cada interfaz ofrece especificidades diferentes para la concreción del abanico de géneros discursivos: algunos de orden más dialógico, otros de orden más monogal, algunas más multimodales, otras no tanto, entre otras características que varían (Herring, 2015).

En este panorama, la comunicación por SMS se inscribe como un tipo discursivo particular que retoma aspectos de tipo discursivos colindantes (como la comunicación por Whatsapp u otros mensajeros en línea) y favorece rasgos particulares a partir de sus características primarias: una

[1] En particular, seguimos las tempranas reflexiones de Negroponte (1995) en torno a la caracterización de lo digital.

conversación casi sincrónica, de carácter interaccional, limitada por una triple conjunción de factores (número de caracteres, cantidad de bytes factibles de ser trasmitidos y tamaño de pantalla), que ha favorecido algunos tipos particulares de actos de habla (actos directivos y expresivos) y temáticas (cuestiones logísticas, regalos, conversación de contacto) y en el cual se observan determinadas regularidades discursivas que se instalan como expresiones típicas de este tipo discursivo (por ejemplo, el uso de vocativos o interjecciones al comienzo o determinadas abreviaciones recurrentes). Además, algunas cuestiones sintácticas, léxicas y pragmáticas se desprenden de las características anteriormente mencionadas que serán descriptas en el siguiente apartado.

› *Caracterización de la comunicación por SMS: uso y percepción*

A continuación presentamos las características principales de la conformación discursiva de los SMS. En las sucesivas etapas de nuestra investigación, aún vigente, se han observado fenómenos distintos plausibles de ser organizados en función de cómo operan en la gestión interrelacional (Fant & Granato, 2002; Spencer-Oatey, 2007). En las próximas líneas, presentamos algunos aspectos relevados en el uso que contrastan con la percepción de estos fenómenos por parte de los hablantes.

Recursos y estrategias propios de la comunicación escrita mediada por telefonía móvil

La comunicación por SMS se desarrolla, en predominancia, de modo interaccional donde priman los intercambios afectivos, de mantenimiento de las relaciones sociales (Tagg, 2009; Cantamutto, 2014). A pesar de la simultaneidad (y consecuente duplicación o multiplicación) de situaciones comunicativas, es contextualizada a partir de indicios lingüísticos, a la información compartida por los hablantes (Vela Delfa, 2005: 681) y gracias a los datos que brinda la plataforma. La estructura sintáctica es poco estructurada (parcelada) pero eficiente. La selección léxica intenta no generar ambigüedades semánticas a fin de favorecer el entendimiento entre los interactuantes. En consonancia con la información extraída de SMS-CEBo, podemos sistematizar algunos ejes en torno a los que muchos fenómenos lingüísticos se ordenan. En primer lugar, los SMS se caracterizan por su economía lingüística, lo que les otorga brevedad y rapidez simultáneamente. En segundo lugar, la expresividad se pondera en los SMS y encausa los recursos para el mantenimiento de las relaciones sociales. Por último, la claridad (búsqueda por no ser ambiguo o confuso) favorece todas las estrategias relativas al alcance satisfactorio de las metas comunicativas de los hablantes.

Estos tres hitos alinean a la comunicación por SMS con lo descripto tempranamente por Vela Delfa (2005) -a partir de las aportaciones de López Alonso (2007)- como un estilo económico, centrado en el principio de economía y que "en sus manifestaciones más interactivas, se halla, no obstante marcado por la acumulación de recursos expresivos" (Vela Delfa, 2005: 670). Así, "[…] los tres recursos estilísticos básicos del estilo electrónico -reducción, ampliación y creación de nuevo

elementos- […] son el resultado de las fuerza de economía y expresividad lingüística" (Vela Delfa, 2005: 671). A lo señalado por Vela Delfa, nosotros aportamos -para la conceptualización de los SMS, pero que puede ser extrapolable a otros tipos discursivos asociados a la comunicación digital-, la claridad. Esta característica, poco observada por muchas investigaciones que abordan lo evidente de la creatividad puesto en función de lo expresivo, reafirma a los SMS como un medio eficaz para resolver determinadas metas comunicativas de los interactuantes.

De hecho, los usuarios mejoran sus estrategias comunicativas para lograr mensajes factibles de ser comprendidos por los interlocutores. En anteriores trabajos, a partir del análisis de SMS-CEBo, hemos descripto en profundidad los niveles morfosintácticos y léxico-semánticos (para mayor detalle, véase Cantamutto, 2012, 2013a, 2015c, 2014, 2015a). Estas características, más aspectos pragmático-discursivos, se pueden sistematizar desde los tres ejes (economía, expresividad y claridad)[2] que cristalizan los recursos y estrategias de la comunicación por SMS:

1) Rapidez, economía lingüística y brevedad

1.a) reducciones y acortamientos

-*pérdida de vocales y/o consonantes:* (155) A-M-1: "**Dde** estas pene?".

-*esqueletos consonánticos:* (519) B-F-1: "**Bn bn** voz amiga como ezta?¿ yo con mi mamá tomando mate y Por ir a yevar a mi hermano a football jaja me voy a aburrir ja =P".

-*truncamientos –ápocopes y aféresis-:* (1632) A-M-2: "No **toy** laburando".

-*rebús:* (225) A-F-1:*"***TO2** BIEN EN EL TROCEN VIENDO DISFRACES JAJA".

-*siglas y acrónimos:* (1842) A-M-2: *"*Bueno Laurita, hablamos dentro de unos dias cuando vuelva de franco. Sos una **hdp**!! Jejejejejeje. Te quiero mucho".

-*acortamientos léxicalizados:* (2517) A-F-4:*"*Bueno mi amorcito. Se me jodió la **compu**. De reprente no reconoce Windows. Mañana se la llevo Direct a GuStavo. Me dijo que es el disco. Grrr. Ya estamos en la cama. Saludos!".

1.b) *elipsis situacional y gramatical*: (43) A-F-1: "gorda para el lunes si o si **(traeme)** el librito".

1.c) *anáforas y catáforas*: (2587) A-F-2: "Ya **la** invite. Le voy a escribir a ru papa, porque ya levantaron la mitad de las chapas".

2) Expresividad

2.a) *repetición de letras* (vocales –tónicas- y consonantes) y signos ortográficos: (912) A-M-3: "Gracia**ssss** empiezo a respirar y **aaaaa** gracia**sssssss**.".

2.b) *onomatopeyas e interjecciones*: (3581) B-M-3: "**Jajaja** si seria tan facil".

2.c) *formas vocativas*: (2091) A-F-2: "**Ju**! Ya estamos en casa!! GRACIAS x prestarme los libros, x el almuerzo riquisimo, x las visitas guiadas geniales tuyas y d Nico y x los momentos increibles :)".

2.d) *uso de mayúsculas*: (267) A-F-3: "**FELIZZ CUMPLEE**…!!! Pasalo lindo, besoss…".

2.e) *préstamos léxicos*: (108) A-F-1: "Anoche me hablo Genaro! Casi me muerto desp te paso lo que me dijo, y hablamos por skype tiene una voz tan **sexy** diosssss papetonnn".

[2] Se presenta aquí una versión ampliada y mejorada de la que fue expuesta en Cantamutto (2014: 69).

2.f) *transferencias e interferencias de otras variedades*: (6) A-F-1: "Hac mucho no t mando. T amo d aca a tu ksa caminando. Sos **tutto. Ti** amo. Pilchi".

2.g) *código no verbal*: (992) A-F-2 "**:D** me llenas de sonrisas **:D** teamo... me encanta que me llames de improviso, me encantas.. teamo teamo teamo.. soy feliz con vos! **(L)**[3]" .

2.h) *formas de saludos, expresión de buenos deseos, agradecimientos y cumplidos*: (1064) A-M-2: "Amigo de mi corazon!, **muy Feliz Cumpleaños**!, espero que la estes pasando de maravilllas, **Graciaa por tu amistad incondiciona, Te Quiero Mucho** y a ver cuando festejamos!".

2.i) *fórmulas de tratamiento*: (2134) A-M-4: "Buenisssimo, **Hija**. Bssss".

3) Claridad

3.a) *modos y tiempo verbales congruentes* (indicativo y presente predominantes; ausencia de modalización): (484) A-M-1: "Eu mono **voy** a comer tambien **decime** cuanta guita pongo."

3.b) *uso de deícticos tempo-espaciales*: (3039) A-F-3: "Voy para **allá** entonces! Cariños".

3.c) *selección léxica en pos de la desambiguación*: (3329) B-M-3: "**OK** PUEDO ESTA LAS 7 + O –

GUSTAVO"

3.d) *marcadores discursivos*: (2361) A-F-4: "**bueno** entonces no se,se bueno lo del pastel"

4) Claridad y expresividad

4.a) *referencias al hablante y al destinatario*: (2780) A-F-2: "Bueno, **vos** manotea todo y vemos.**yo** tengo que sacar las fotocop y autenticarlas, estoy en cero. En 40 min andare. Te escribo antes d pasar. Beso!".

4.b) *sintaxis*: (2654) B-F-5: "Ro si paso es a las 16 pero no se xq si viene a trabajar el electricista no puedo ir en ese caso paso el lune sis dios quiere si estas siempre a las 16".

4.c) *puntuación* (significativa y diacrítica): (3023) A-F-4: "Hola Su! Si**!** Voy tipo 19 hs puede ser**?** Ctos tirones de oreja**?**".

El uso significativamente mayor de ítems expresivos se correlaciona con los temas predominantes en las interacciones: entre jóvenes predomina la conversación de contacto (*small talk*) y los intercambios que buscan el mantenimiento de las relaciones a partir de mensajes que son gestos de cariño o simpatía (Taylor & Harper, 2002; Lin & Tong, 2007) y que buscan demostrar cercanía (Spagnolli & Gamberini, 2007). En cambio, en los intercambios entre hablantes de los grupos 3, 4 y 5, predominan los temas ligados a organización de actividades o encuentros y trasmisión de información. Es decir, predominan las fases transaccionales entre los hablantes mayores mientras que en los jóvenes lo hacen las fases interaccionales. A pesar de estas diferencias, algunas cuestiones permanecen vigentes en todos los grupos etarios: entre ellas, el uso del vocativo al inicio de la interacción, a fin de focalizar el mensaje en el interlocutor, canalizar a través de diferentes expresiones en función de vocativo las estrategias de cortesía para salvaguardar la imagen del interlocutor (cortesía negativa) y hacer manifiesto el vínculo existente entre ambos interactuantes (dentro del continuum +/- solidaridad o +/- poder y +/- distancia o +/- proximidad).

[3] Este emoticón se transfiere a partir de la comunicación mediada por computadora, al poner "(L)" aparece un corazón.

A fin de comprender estos fenómenos en producciones específicas, presentamos algunos ejemplos analizados a partir de sus rasgos discursivos.

Ejemplo 1

Vínculo: laboral. Contexto: un representante de los trabajadores (*Alberto*) solicita al jefe (*Mati*) algún dispositivo para que otros compañeros de trabajo (los serenos) puedan comunicarse.

1. (2041) B-M-3 a A-M-2: "Hola **Mati** vos le dejaste la **comunicacion** a los sereno".
2. (2042) A-M-2 a B-M-3: "Hola **Alberto**, estaba en **reunion**. No les deje nada".
3. (2043) B-M-3 a A-M-2: "**Xq** me **manifesto** perez que la otra noche andaban autos que paraba y pasaba el mismo a cada rato no **tenia** para comunicarse".
4. (2044) A-M-2 a B-M-3: "**Ok Alberto**".

En primer lugar, en esta interacción nos encontramos ante una relación asimétrica de + poder y + distancia, donde *Mati* se ubica en el polo de mayor poder y *Alberto* en el de menor. El estudio de la cortesía lingüística entiende que en las elecciones de los hablantes quedan marcas que reflejan las relaciones existentes entre los interactuantes. En el *Ejemplo* 1 es posible observar como en la forma vocativa elegida por *Mati* para nombrar a *Alberto*, en 2 y 4, sobrepone la distancia existente entre ambos (al no usar ningún diminutivo o truncamiento del nombre), a pesar de los intentos de Alberto por disminuirla en 1. Asimismo, esta interacción -carente de rasgos expresivos- permite observar otros elementos propios de la conformación discursiva de los SMS. Por un lado, las formas de saludo en 1 y 2 se justifican en la relación de los interactuantes y en el ámbito en el cual se produce la interacción. Además de observarse algunas faltas de ortografía en las intervenciones de *Alberto* ("comunicacion", "manifesto", "paraba", "tenia"), se observa una sintaxis parcelada correlacionada con el estrato socioeducativo del emisor (nivel bajo).

En este intercambio solo se observan dos abreviaciones. Por un lado, "Xq" es un esqueleto consonántico y *rebús* (Cantamutto, 2012, 2014). Con los teclados alfanuméricos, esta forma se generalizó en la primera configuración discursiva de los SMS. Por otro, "ok" es un acortamiento lexicalizado producto de una transferencia de otro código -de inglés a español- y se ha constituido como préstamo lingüístico (Castillo Fadic, 2002). La intervención 4, por su parte, merece un análisis diferenciado. El envío de SMS con la confirmación de recepción (y comprensión) de la intervención previa se coliga con los grupos etarios 3, 4 y 5 (Cantamutto, s/f, 2015c, 2015a). En los THS, los adolescentes y jóvenes no ponderan este uso de "ok", porque lo adscriben al desconocimiento: los SMS llegan, no requieren confirmar su recepción. Es probable que la forma tienda a desaparecer conforme los usuarios utilicen plataformas de mensajería instantánea cuya información provista (*visto, leído, doble check*) funciona como intervenciones que completan el par de adyacencia.

Los rasgos de los hablantes adultos tienen su espejo en los usuarios más pequeños. La menor presencia de rasgos expresivos se observa preferentemente tanto en hablantes de 12 y 13 años (grupo 1) y en segmentos del grupo 4 y 5.

Ejemplo 2

Vínculo: compañeras de escuela. Contexto: una nena le escribe a la otra para organizar ir al cine.

1. (773) A-F-1 a A-F-1´: “Queres ir al shopping al cine? Te dejan”.
2. (774) A-F-1´ a A-F-1: “**No**”.
3. (775) A-F-1 a A-F-1´: “No te dejan?”.
4. (776) A-F-1´ a A-F-1: “**No**”.

Como muestra este ejemplo, la ausencia total de rasgos expresivos afecta también la claridad requerida. En esta interacción, solo se comprueba un estilo conciso no bien recibido por el interlocutor. Acorde a los THS, las respuestas demasiado breves obligan al primer actante a reformular su pregunta a fin de satisfacer la información requerida: en la respuesta de 2 no se infiere si se niega la invitación o la autorización por parte de los padres. Es por ello que en 3, la primera hablante debe reformular la pregunta para corroborar el referente de la primera negación.

En el siguiente apartado continuamos el análisis de estos recursos a la luz de la activación de rasgos identitarios vinculados con la edad de los hablantes.

Cuestiones identitarias vinculadas a los grupos etarios

El promedio de caracteres por SMS de los hablantes menores de 35 (grupos 1 y 2) es 70 por intervención y de 13 palabras por cada mensaje. En el grupo de adultos y adultos mayores (grupos 3, 4 y 5), la cantidad de caracteres es levemente inferior, 59 caracteres por mensaje, como también de palabras, con 11 ítems por intervención. La sucesión de intervenciones no es frecuente en hablantes del tramo superior del grupo 1 ni dentro del grupo 2. Tampoco es usual encontrar intervenciones con un solo ítem léxico (salvo las apariciones de “ok” y sus variantes). Si bien los promedios no arrojan correlaciones muy marcadas, el grupo 2 se establece como el que mayor cantidad de palabras y caracteres envía por SMS (por tanto, ahonda más en recursos expresivos antes que en apelar a la brevedad). Las mujeres tienden a utilizar mayor cantidad de caracteres y palabras que los hombres en todos los grupos de estudio. Se reafirma, así, la hipótesis de que las mujeres utilizan más fases de expresividad en relación al otro sexo. En la **Tabla 1** se observa la información disgregada por grupo etario.

	Caracteres promedio por SMS			Palabras promedio por SMS		
	Femenino [n=2120]	Masculino [n=1632]	Promedio general [N=3752]	Femenino [n=2120]	Masculino [n=1632]	Promedio general [N=3752]
Grupo 1 (menores de 20 años) [n=843 SMS]	60	48	56	12	9	11
Grupos 2 (entre 21 y 35 años) [n=	86	68	77	15	10	14

ISBN 978-987-3617-89-8

2313 SMS]						
Grupo 3 (entre 36 y 50 años) [n=126 SMS]	57	55	53	11	10	10
Grupo 4 y 5 (mayores de 51 años) [n=470 SMS]	69	43	61	13	8	12
Todos los grupos etarios [N=3752]	75	62	70	14	12	13

Tabla 1. Cantidad de caracteres y palabras promedio por grupo etario y sexo de los usuarios hablantes. Fuente: elaboración propia en base al corpus SMS-CEBo.

Una cuestión largamente estudiada ha sido la comunicación de los jóvenes a través de los diferentes dispositivos electrónicos (véase *supra*). Gran parte de la literatura coincide en describir preferentemente los rasgos comunicativos de los jóvenes como propios de una *cibervariedad* o *ciberhabla* (Covarrubias, 2008; Betancourt Arango, 2010; Palazzo, 2010) o *lenguaje chat* (Avedaño, 2007). Sin embargo, pocos se han detenido a valorar diacrónicamente algunos de estos postulados. El uso de abreviaciones, esqueletos consonánticos y truncamientos no es ponderado por los hablantes; máxime cuando se asciende en los grupos etarios[4]. Esta forma de escritura ha sido identificada prematuramente con la producción de los jóvenes. Si bien este grupo etario fue quien se apropió rápidamente de las tecnologías y, a través de ellas, se comunicó con mayor soltura, la conjunción de un período particular de la vida que trae consecuencias de orden lingüístico (Zimmerman, 1996) junto con el estado inicial de los dispositivos –pantallas pequeñas, teclados alfanuméricos, ausencia de herramientas de escritura- favoreció este tipo de recursos en pos de la rapidez y la expresividad (Cantamutto, 2012).

Desde una perspectiva diacrónica, los datos de SMS-CEBo muestran dos líneas diferentes: por un lado, la disminución progresiva de formas abreviadas y su expansión moderada a otros grupos etarios; por otro, la relación directa entre tipo de teclado, sistema de escritura y uso de formas abreviadas. La percepción que los jóvenes tienen sobre su propia escritura difiere de la de los adultos. Ellos señalan en los test que ser poco expresivo es un rasgo de descortesía: "ser descortés vía SMS es escribir, por así decirlo, "cortado", ya que por lo menos los adolescentes sentimos que el que responde [así] está ofendido o como en este caso, [es] descortés"[5]; por lo tanto,

[4] A modo de ejemplo: "obviamente los SMS que no suelo comprender son aquellos con muchos errores de sintaxis, falta de puntuación o exceso de abreviaturas (esto último me ocurre cuando intercambio sms con gente más joven que yo)". En THS 165: M-A-2.
[5] THS 205: F-A-1.

las producciones actuales de los adolescentes intentan "no abreviar mucho y utilizo excesivamente caras o puntos para darme a entender"[6].

Los datos de SMS-CEBo y de los THS ofrecen evidencia sobre aspectos centrales del estilo de los SMS: por un lado, la acumulación de recursos expresivos es prioritaria en la interacción dentro de los grupos 1 y 2, en los vínculos de amigos y pareja, aunque no lo es en las díadas de compañeros, conocidos o en interacciones con adultos y adultos mayores (grupos 3, 4 y 5). En consecuencia, se utilizan estos recursos como forma de mantenimiento del lazo entre jóvenes. El único elemento expresivo que se observa de manera generalizada en todas las interacciones de cualquier grupo etario, en cualquier ámbito, y en todas las escalas de +/- cercanía y +/- solidaridad, es la forma vocativa al comienzo del SMS. Los SMS del grupo 3 suelen tener una sintaxis y una ortografía más cuidada, así como la presencia de formas de saludo al comienzo o al fin de la interacción. En tal sentido, la configuración discursiva del SMS se acerca a la interacción cara-a-cara y se completan la mayoría de los pares de adyacencia. Por su parte, en las producciones de los hablantes del grupo 4 y 5 se observa aquello que se percibe como "los SMS sin lentes". Muchos de los elementos que en los jóvenes podrían interpretarse como propios de la creatividad de este grupo, en los adultos mayores se correlaciona con la dificultad para operar en los teclados y con las herramientas de escritura y el tamaño de la pantalla, y consecuentemente de la letra. Tal como se deja entrever en el siguiente SMS (*Ejemplo* 3), la emisora no tiene la competencia tecnológica suficiente para incorporar palabras nuevas en el diccionario del teléfono y opta por ítems similares que permitan la comprensión del interactuante. Asimismo, el teclado alfanumérico del cual se producen las emisiones favorece este tipo de producciones ("gastrointe ritis") así como la ausencia de espacios luego de un signo ortográfico ("ritis,le" o "anda,tiene").

Ejemplo 3

Vínculo: suegra-nuera. Contexto: la hija de la suegra se encuentra descompensada en el hospital.

1. (2370) A-F-4 a A-F-2: "Estamos con la flaca en el hospital, muy descompuesta tiene **gastrointe ritis,le** le estan por poner una inyeccion de **reliueran** [reliveran] veremos como and**a,t**iene q comer arroz polen bs".

Una advertencia cabe aquí: los hablantes no siempre activan todos los rasgos identitarios en las díadas en las cuales los interlocutores son personas de otra edad. En tal sentido, observamos SMS donde, en la interacción entre distintos grupos etarios, se activan recursos que no son propios.

Ejemplo 4

Vínculo: nieta-abuela. Contexto: la nieta le pregunta a su abuela si puede ir a dormir a su casa.

1. (817) A-F-1 a A-F-5: "Abuela puedo ir a domir? A q h volves?".
2. (818) A-F-5 a A-F-1: "Si vengo **ant d** las 12 **t** aviso".
3. (819) A-F-1 a A-F-5: "**Ok,** avisame lo antes posible xq mi viejo tiene q salir antes de las 12".

[6] THS 217: F-A-1.

ISBN 978-987-3617-89-8

4. (820) A- F-5 a A-F-1: "**Toy** en casa".

En el ejemplo anterior se observa el estilo juvenil de la abuela en sus intervenciones mientras que en la elección de "ok" se detecta un uso afiliativo de la adolescente con su abuela. Asimismo, en el *Ejemplo* 5, una joven utiliza formas propias de la configuración discursiva de los adultos. Las formas de saludo al inicio y al final, la sintaxis estructurada y la ortografía correcta niegan los rasgos que esta hablante pondera para manifestar afectividad en otros SMS del corpus.

Ejemplo 5

Vínculo: familiares de 2º grado. Contexto: conversación de contacto.

1. (2095) A-F-2 a B-F-5: "**Hola Elsa, como estas?** Otra vez estoy en la comarca. Ya pasaré a visitarte. **Un beso grande!!!! Julia**".
2. (2096) B-F-5 a A-F-2: "Que lindo juli te espero".

Estos últimos ejemplos evidencian como los hablantes operan cambios en sus emisiones en función del interlocutor (principalmente, por el tipo de relación existente entre ambos). Este fenómeno, que se desprende de la conceptualización de la cortesía relevada en los THS, será analizado en la próxima sección en función de considerar el uso de la lengua contextualizada.

Fenómenos relativos al uso de la lengua en contexto

Por último, vamos a detener el análisis en diversos fenómenos lingüísticos que los hablantes consideran a la hora de producir sus SMS. Ya tempranamente señalado por la investigación longitudinal realizada por Lunsford y su equipo (2013), los jóvenes adecúan sus producciones según el contexto en el cual se desarrolla la comunicación: en particular, atendiendo a la relación con los destinatarios. Este fenómeno se releva en los test (véase, *infra*, *Imagen* 1) como uno de los rasgos de la cortesía lingüística. Congruentemente, en SMS-CEBo se comprueba cómo, al producir un mensaje, los usuarios operan elecciones estilísticas a fin de alcanzar las metas comunicativas. Para ejemplificar, presentamos SMS producidos por el mismo hablante que adecua sus producciones en función del vínculo (+/- distancia, +/- poder) que une a ambos interactuantes:

Ejemplo 6

Vínculo: amigas. Contexto: una amiga escribe a la otra para terminar la tarea escolar.

1. (67) A-F-1 a A-F-1´: "Gorda esta horrible el dia y estoy terminando lo de historia, avisame q me conecto elegimos el des. y llevo las cosas dsd ksa. kiss".
2. (68) A-F-1´ a A-F-1: "**Okok** despues me conecto y te **digoooooo**".
3. (69) A-F-1 a A-F-1´: "Fijate si lo podes grabar, no me anda la lectora de cd".
4. (70) A-F-1´ a A-F-1: "No tengo cd **gorda**".

ISBN 978-987-3617-89-8

Vínculo: preceptora-alumna. Contexto: la alumna escribe a su preceptora para preguntarle si entran más tarde al día siguiente.

1. (71) A-F-1 a A-F-3: “Emi la de matematicas aviso que faltaba mañana, entraba mas tarde no?.
2. (72) A-F-3 a A-F-1: “A quien le aviso”.
3. (73) A-F-1 a A-F-3: “Nos dijo a nosotros el lunes y le dijo aa lia. Averigua porque todos van a ir 8.30”.

Vínculo: madre-hija. Contexto: la hija pide autorización a su madre para invitar a una amiga a su casa.

1. (75) A-F-1 a A-F-4: “Me dijo fiore si puede venir la hermana mañana 5.30, decime asi le respondo”.
2. (76) A-F-4 a A-F-1: “Decile q si”.

Imagen 1. Ponderación de las estrategias de cortesía. Fuente: Elaboración propia en base a los datos de los THS de mayores de 20 años.

Los SMS 68, 70, 71, 73 y 75 fueron escritos por la misma hablante; sin embargo, en estas pocas producciones es posible observar cómo cambia su estilo de escritura en función de la persona que recibirá el SMS. En este proceso de indexación social, la variación estilística de los interactuantes arroja datos que comprueban la hipótesis sostenida. Las variables que deben considerarse no son sólo las relativas a la edad, sino también al grado de confianza y cercanía que pueda existir entre los miembros de la díada.

En tal sentido, en los SMS es posible detectar elecciones que se vinculan con una cuestión de género. Así se ve en los SMS 3731 y 3735: el emisor utiliza dos formas diferentes para contestar la intervención previa:

Ejemplo 7

Vínculo: laboral. Contexto: una joven pregunta a la persona que organiza el catering de su fiesta la hora a la que debe ir a ayudarla.

1. (3734) A-F-2 a A-F-3: "Ale; voy a las 14 o mas tarde? Beso so".
2. (3735) A-F-3 a A-F-2: "**Daleeeeee besooo**".

Vínculo: laboral. Contexto: un joven pregunta a la persona que organiza el catering de su fiesta si necesita ayuda.

1. (3730) A-M-2 a A-F-3: "Perfecto, te parece que le pidamos ayuda a alguien para mover las mesas?".
2. (3731) A-F-3 a A-M-2: "**Noo**. Lleven la lista de las mesas.".

Ajeno a los objetivos de este trabajo, los rasgos expresivos ponderados por las estrategias afiliativas entre el mismo sexo son tan relevantes como los que priorizan dichos rasgos entre grupos etarios (véase *supra*). Por último, destaca la relevancia del vínculo existente entre los interactuantes tiene en los test realizados en hablantes adolescentes, tal y como lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 2 Estrategias de cortesía en la escritura de SMS por adolescentes. Fuente: Elaboración propia en base a los datos de los THS.

› *Palabras finales*

A lo largo de todo el trabajo se ha intentado validar la hipótesis inicial sobre la configuración discursiva de los SMS. Como los datos muestran, los hablantes activan elecciones en diferentes niveles de lengua con el fin de alcanzar sus metas comunicativas, buscando mantener las relaciones sociales. El estudio de los SMS en el marco de la gestión interrelacional permite observar aquellos

elementos más ponderados por los hablantes en intercambios donde los recursos plausibles de ser usados son pocos: de tal modo, las fórmulas de tratamiento en su uso vocativo, por ejemplo, se siguen erigiendo como elemento estructurante de la gestión interrelacional que trasciende la comunicación por SMS.

A modo de cierre, asumimos que esta breve descripción no agota la complejidad de los SMS que requieren un acercamiento minucioso a cada uno de los fenómenos observados en el SMS-CEBo; principalmente, en relación a las variables de estudio. En futuros trabajos se profundizará sobre las regularidades discursivas y las variaciones observadas, ahondando el estudio en los aspectos relativos a la variación sociopragmática y al estilo comunicativo. En tal sentido, ahondar en las formas que adquieren los diferentes actos de habla, por ejemplo, ofrecerá mayor detalle sobre la conformación discursiva de los SMS. De este modo, podremos avanzar en la identificación de los recursos y estrategias que son propios de una plataforma de interacción más ligada a lo asincrónico hacia otra cercana al polo de la sincronía (como *Whatsapp*, por ejemplo).

› *Bibliografía*

Avedaño, V. (2007). El lenguaje del chat los SMS: ¿un nuevo género discursivo? *Portal educ.ar*. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/como-influyen-el-chat-y-las-nu.php el 10/05/2012

Aziz, S., Shamim, M., Aziz, M. F. & Avais, P. (2013). The Impact of Texting/SMS Language on Academic Writing of Students-What do We Need to Panic about? *Linguistics and Translation*, 55, 12884-12890.

Barry, M. J. J. & Yu, L. (2002). Los usos y el significado de "i-mode" en Japón. *Estudios de Juventud*, 57, 151-172.

Betancourt Arango, A. (2010). El ciberlenguaje como variedad lingüística. *Revista Q*, IV(8), 1-19.

Boretti, S. (2003). Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablante* (110-120). Estocolmo: EDICE.

---- (2009). Una justificación de la aplicabilidad de la pragmática sociocultural al estudio de la cortesía. Contextos socioculturales en la Argentina. En Bravo, D., Hernández-Flores, N. & Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (231-269). Buenos Aires: Programa EDICE-Dunken.

Bravo, D. (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires: EDICE-Dunken.

---- (2009). Pragmática, Sociopragmática y Pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En Bravo, D., Hernández-Flores, N. & Cordisco, A. (Eds.), *Aportes*

pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español (31-68). Buenos Aires: Dunken.

---- (Ed.) (2008). (Im)Politeness in Spanish-Speaking Socio-Cultural Contexts [Special Issue]. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 18(4), 563-818.

Bravo, D. & Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. En Sebeok, T. A. (Ed.), *Style in Language* (253-276). Cambridge: MIT Press.

Brown, R. & Levinson, S. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cantamutto, L. (s/f). Economía, rapidez y claridad: polifuncionalidad de ok en la comunicación por SMS. En *VII Coloquio de Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Capítulo Argentina*. Buenos Aires: FyL-UBA.

---- (2012). *El uso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense.* Tesis de grado formato CD-ROM. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

---- (2013a). El préstamo léxico y el cambio de código como recursos expresivos en la comunicación por SMS en el habla adolescente. En *II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera. Sociolingüística y Análisis del discurso* (en evaluación). Buenos Aires: FFyL-UBA.

---- (2013b). La conformación de un corpus de mensajería de texto: la interacción verbal mediada digitalmente. En Gambón, L. (Ed.), *IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca.* (97-106). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

---- (2015c). Ok. Cortado de mierda:$. Las fórmulas de tratamiento como recurso expresivo. En *VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (en evaluación). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

---- (2014). El discurso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense. En Parini, A. & Giammatteo, M. (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (65-81). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo/SAL.

---- (2015a). Aspectos pragmáticos de la literacidad digital: la gestión interrelacional en la comunicación por teléfono móvil. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 95-111.

---- (2015b). Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. *El toldo de Astier*, 6(10), 3-18.

Castillo Fadic, N. (2002). El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural. *ONOMAZEIN*, 7, 469-496.

Castro Rojas, S. R. (2007). La naturalización de los usos y las prácticas tecnológicas: los mensajes de texto como expresión de las transformaciones de la comunicación en la sociedad actual. *Temas y Debates: Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 13, 183-196.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales.* Buenos Aires: FFyL-UBA.

Covarrubias, J. (2008). El ciberhabla juvenil en los Estados Unidos. *Enciclopedia del español en Estados Unidos*. Madrid: Instituto Cervantes- Santillana.

Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. New York: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press

Fant, L. & Granato, L. (2002). Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual. *SIIS Working papers*, Universidad de Estocolmo. Recuperado de http://www.ispla.su.se/iis/#SIIS el 09/10/2014

Fortunati, L., & Magnanelli, A. (2002). El teléfono móvil de los jóvenes. *Estudios de Juventud*, 57, 59-78.

Grellhesl, M. & Punyanunt-Carter, N. M. (2012). Using the Uses and Gratifications Theory to Understand Gratifications Sought through Text Messaging Practices of Male and Female Undergraduate Students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2175-2181.

Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: University Press.

Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Haddon, L. G. (2002). Juventud y móviles: el caso británico y otras cuestiones. *Estudios de Juventud*, 57, 115-124.

Haverkate, H. (1988). *Politeness Strategies in Verbal Interaction: An Analysis of Directness and Indirectness in Speech Acts*. Recuperado de http://www.degruyter. com/view/j/semi.1988.71.issue-1-2/semi.1988.71.1-2.59/semi.1988.71.1-2.59.xml el 09/10/2014

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Hernández-Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos: La búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Recuperado de http://forskningsbasen.deff.dk/Share.external?sp=S068a8421-4006-49b6-83d9-f0e86c78a91c&sp=Sku el 08/08/2012

Herring, S. C. (1996). *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-cultural Perspectives* (Vol. 39). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

---- (2015). New Frontiers in Interactive Multimodal Communication. En Georgopoulou, A. & Spilloti, T. (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication.* London: Routledge.

Herring, S. C. & Zelenkauskaite, A. (2009). Symbolic Capital in a Virtual Heterosexual Market. Abbreviation and Insertion in Italian iTV SMS. *Written communication*, 26(1), 5-31.

Höflich, J. R., & Rössler, P. (2002). Más que un teléfono. El teléfono móvil y el uso del SMS por parte de los adolescentes alemanes: resultados de un estudio piloto. *Estudios de Juventud*, 57, 79-99.

Hutchby, I., & Tanna, V. (2008). Aspects of Sequential Organization in Text Message Exchange. *Discourse & Communicatio*n. Recuperado de http://dcm.sagepub.com/content/2/2/143.short el 15/10/2011

Julián, G. (2013). Elaboración de un test de hábitos sociales para el estudio de la (des)cortesía verbal en puestos de atención al público en Bahía Blanca. En Gambón, L. (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Investigación de Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca* (295-304). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.

Larrea Muxika, K. (2012). Soportes de comunicación: el sms en la clase de lengua. Teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 176-189.

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman Linguistics Library.

Lin, A. M. Y. & Tong, A. H. M. (2007). Text-messaging Cultures of College Girls in Hong Kong: SMS as Resources for Achieving Intimacy and Giftexchange with Multiple Functions. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 21(2), 303-315.

Ling, R. & Baron, N. S. (2007). Text Messaging and IM Linguistic Comparison of American College Data. *Journal of Language & Social Psychology*, 26(3), 291-298.

Linger, R. (2002). Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturas del teléfono móvil. *Estudios de Juventud*, 57, 33-46.

López Alonso, C. (2007). Textos electrónicos y procesos textuales de economía. En Cano López, P. (Coord.) *Lingüística y variación de las lenguas*, Vol. 3 (3391-3404). Madrid: Arco Libros.

López Rúa, P. (2007). Teaching L2 Vocabulary through SMS Language: Some Didactic Guidelines. *Estudios de Lingüística inglesa aplicada*, 7, 165-188.

Lorente, S. (2002). Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda. *Estudios de Juventud*, 57, 9-24.

Lunsford, A., Fishman, J. & Liew, W. M. (2013). College Writing, Identification, and the Production of Intellectual Property: Voices from the Standford Study of Writing. *College English*, 75(5), 470-492.

Mante, E. A. & Piris, D. (2002). El uso de la mensajería móvil por los jóvenes en Holanda. *Estudios de Juventud*, 57, 47-58.

Maris, C. L. & Henin, L. (2002). Hablar sin comunicar o comunicar sin hablar: del GSM al SMS. *Estudios de Juventud*, 57, 101-114.

Martin, M. (2006). Jóvenes, identidad y telefonía móvil: algunos ejes de reflexión. *Textos de la Cibersociedad.* Recuperado de www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php el 15/08/2014

Martínez Restrepo, C. & Hurtado Vera, G. (2005). Nuevas tecnologías y construcción de representaciones sociales. *Zona próxima*, 6, 106-115.

Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Barcelona: Ediciones B/Alfred Knopf Inc.

Oksman, V. & Rautiainen, P. (2002). Toda mi vida en la palma de mi mano: la comunicación móvil en la vida diaria de niños y adolescentes de Finlandia. *Estudios de Juventud*, 57,25-32.

Palazzo, M. G. (2010). Aspectos comunicativos del ciberdiscurso juvenil. Consideraciones teóricas. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1486/1260 el 26/05/2012

Palazzo, M. G. (2011). La expresión de la subjetivdad en el ciberespacio: prácticas discursivas en blogs de jóvenes. En *V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Villa María: ALEDAr - Universidad Nacional de Villa María.

Panckhurst, R. (2009). Short Message Service (SMS): typologie et problemátiques futures. En Arnaviellie, T. (Coord.), *Pholyphonies, pour Michelle Lanvin* (33-52). Montpellier: Université Paul-Valery Montpellier.

Panckhurst, R. & Moïse, C. (2012). French Text Messages. From SMS Data Collection to Preliminary Analysis. *Lingvisticae Investigationes*, 35(2), 289-317.

Pérez Felipe, M. (2003). Los mensajes de texto a móviles y su presencia en los medios de comunicación: caracterización y sugerencias para su trabajo en el aula. En *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (729-741). Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado de http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0730.pdf el 08/07/2014

Placencia, M. E. (2008). "Hola María": racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 573-608.

Rivière, C.-A. (2002). La práctica del mini-mensaje en las interacciones cotidianas: una doble estrategia de exteriorización y de ocultación de la privacidad para mantener el vínculo social. *Estudios de Juventud*, 57, 125-137.

Rivoltella, P. C. (2008). *Digital Literacy. Tools and Methodologies for Information* Society. New York: IGI Publishing.

Skierkowski, D. & Wood, R. M. (2012). To Text or not to Text? The Importance of Text Messaging among College-aged Youth. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 744-756.

Solecki, S. & Goldschmidt, K. (2011). Adolescents Texting and Twittering: The Flash Mob Phenomena. *Innovations and Outcomes in Children's Healthcare*, 26(2), 167-169.

Spagnolli, A. & Gamberini, L. (2007). Interacting via SMS: Practices of Social Closeness and Reciprocation. *British Journal of Social Psychology*, 46, 343-364.

Spencer-Oatey, H. (2000). Managing Rapport through Talk across Cultures. UK: Continuum.

---- (2002). Managing Rapport in Talk: Using Rapport Sensitive Incidents to Explore the Motivational Concerns Underlying the Management of Relations. *Journal of Pragmatics*, 34(5), 529-545.

---- (2007). Theories of Identity and the Analysis of Face. Recuperado de http://wrap.warwick.ac.uk/2681/1/WRAP_Spencer_oatey_073125-cal-290110-spencer-oatey_jop07.pdf el 16/01/2014

---- (2011). Conceptualising "the relational" in Pragmatics: Insights from Metapragmatic Emotion and (Im)politeness Comments. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3565-3578.

Tagg, C. (2009). *A Corpus Linguistics Study of SMS Text Messaging.* (Tesis de doctorado, Universidad de Birmingham). Recuperado de http://etheses.bham.ac.uk/253/ el 08/07/2014

Tagg, C., Baron, A. & Rayson, P. (2012). "i didn't spel that wrong did i. Oops" Analysis and Normalisation of SMS Spelling Variation. *Lingvisticae Investigationes*, 35(2), 367-388.

Tannen, D. (1981). *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington: Georgetown University Press.

---- (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.

Taylor, A. S. & Harper, R. (2002). Age-old Practices in the "New World": a Study of Gift-giving between Teenage Mobile Phone Users. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (439-446). New York: ACM.

Vall-Llovera, M., Gil-Juárez, A. & Feliú, J. (2010). La interpretación de los jóvenes ante sus prácticas tecnológicas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(3). Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1487/1261 el 11/02/2011

Van Dijk, T. A. (2000). El *discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Vela Delfa, C. (2005). *El correo electrónico: un nuevo género en nacimiento* (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de http://www.galanet.be/publication/fichiers/tesis_cristina_vela_delfa.pdf el 12/03/2012

Vershinskaya, O. (2002). Comunicación móvil como fenómeno social: la experiencia rusa. *Estudios de Juventud*, 57, 139-149.

Wilbur, S. (1997). An Archaeology of Cyberspaces: Virtuality, Community, Identity. En Poter, D. (Ed.), *Internet Culture* (5-22). New York: Routledge.

Yu, L., Sacher, H. & Louden, G. (2002). Buddysync: pensando en los móviles para crear una aplicación inalámbrica de tercera generación para los jóvenes norteamericanos. *Estudios de Juventud*, 57, 173-188.

Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Zimmerman, K. (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En Oesterreicher, W. & Zimmerman, K. (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt: Vervuert.

Las nuevas tecnologías y los estilos comunicacionales de jóvenes universitarios

GIAMMATTEO, Mabel / Universidad de Buenos Aires – ggiammat@gmail.com
PARINI, Alejandro / Universidad de Belgrano – alejandro.parini@ub.edu.ar

» *Palabras clave: estilos comunicacionales, estudio de corpus, estudiantes universitarios, perspectiva sociocultural, análisis comparativo.*

› *Resumen*

Este trabajo se enmarca en un macroproyecto que tiene por finalidad explorar aspectos lingüísticos y sociales de la comunicación mediada por las nuevas tecnologías. En el macrocontexto de la sociedad móvil, la interpretación de los metamensajes sobre el uso de los nuevos medios resulta particularmente desafiante, dado que las ideologías sobre estos medios de comunicación suelen estar en constante evolución y varían de un grupo de usuarios a otro, sobre todo de un grupo etario a otro. Así, tomando la edad como variable demográfica, diversos estudios (Baron, 2008; Gershon, 2010a, entre otros) han centrado la atención en la forma en que grupos de jóvenes evalúan las prácticas sociales en función de los medios digitales. Partiendo de lo expuesto, en esta comunicación nos proponemos indagar, como etapa previa a un análisis de corte lingüístico, las manifestaciones de grupos de estudiantes universitarios de diferentes nacionalidades respecto de la percepción que tienen de sus propios hábitos comunicacionales electrónicos. El análisis se centra en un corpus conformado por 300 encuestas estructuradas y administradas a alumnos universitarios, de entre 18 a 25 años de edad (150 argentinos, 100 noruegos, 25 canadienses y 25 norteamericanos) en el período abril-agosto de 2013. Argumentaremos que la forma en la que los estudiantes conceptualizan el uso de un determinado tipo de medio de comunicación electrónica demuestra estar más estrechamente vinculada a los tipos de dominio de uso, al tipo de actividad comunicativa y a la edad de los usuarios, que a su cultura o nacionalidad.

› *Introducción*

Este trabajo se enmarca en un macroproyecto sobre lenguaje, identidad y uso de las nuevas

tecnologías, que explora la comunicación mediada por computadoras (CMC) desde diferentes enfoques alternativos y, a la vez, complementarios (pragmático-discursivo, socio-cultural, lingüístico-comunicacional, tecnológico-educativo, entre otros). La investigación es llevada a cabo por el grupo LENCOTEC (Lenguaje, Comunicación y Tecnologías), radicado en la Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Belgrano y el PICT Tipo A 2013-0568/2014-2017, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Para este trabajo nos centramos en la perspectiva sociocultural, a fin de indagar la manera en que jóvenes universitarios conceptualizan las nuevas tecnologías de la comunicación y los usos que hacen de ellas. Para tal fin, estudiamos los discursos evaluativos que construyen, mediante los cuales adoptan diversas posturas respecto de la contribución de los medios sociales y del lenguaje que en ellos se emplea para la mediación de sus relaciones interpersonales.

Nuestro interés es indagar, como etapa previa a un análisis de corte más propiamente lingüístico, las manifestaciones de grupos de estudiantes universitarios de diferentes nacionalidades respecto de la percepción de sus propios hábitos comunicacionales electrónicos.

En esta ocasión, en primer lugar, presentamos unas breves consideraciones teóricas, luego de las cuales, en segundo lugar, exponemos los datos correspondientes al corpus de análisis y a la metodología de trabajo. En tercer lugar, introducimos los criterios y categorías de análisis, y mostramos los principales resultados obtenidos. Por último, en las conclusiones, argumentamos que la forma en que los estudiantes conceptualizan el uso de un determinado medio de comunicación electrónica suele estar más vinculada al dominio de uso, a la actividad comunicativa involucrada y a la edad de los usuarios, que a diferencias de cultura o nacionalidad, y también presentaremos las futuras líneas de nuestra investigación.

› *Algunas consideraciones teóricas*

El advenimiento de las llamadas tecnologías sociales ha revolucionado la forma en que las personas concretan sus variadas agendas sociales en un macrocontexto en donde convergen:

1. Un estilo de vida móvil o hiperactivo, en el cual la conectividad constante se torna imperiosa.
2. Una tendencia en las sociedades urbanas a la interacción mediada por la tecnología, como complemento a la interacción cara a cara.
3. Un incremento de la producción escrita, en la cual, el texto, muchas veces, aparece enriquecido por otras modalidades, tales como imágenes, voz, videos, etc.
4. La reconfiguración y reinterpretación de las relaciones interpersonales en función de nuevas formas de percibir los grupos sociales en los que están ancladas y los espacios no físicos y temporales en los que se desarrollan (Parini, 2014).

A pesar del incremento que día a día experimenta este tipo de comunicación, como ya han señalado Gálvez Mozo & Tirado Serrano (2006) y Gershon (2010a, 2010b), entre otros, todavía

ISBN 978-987-3617-89-8

parecen no existir consensos generales, en cuanto a lo que debería considerarse apropiado o inapropiado, en términos del uso, para ciertas formas de comunicación mediada, lo cual revela distintas ideologías en las formas de apreciación del fenómeno. Más aún, en muchos casos se ha planteado que el medio en sí constituye un metamensaje (Bateson, 1972), es decir que, más allá de lo que dicen las palabras, la simple elección de un medio u otro proporciona indicios que permiten a los oyentes inferir qué es lo que en realidad los hablantes quieren decir o hacer. Para Tannen (2013), en su conjunto, estos medios pueden entenderse formando un sistema semiótico de significación, que comunica por sí mismo. La interpretación de los metamensajes es particularmente desafiante, dado que las ideologías sobre los medios se encuentran en constante evolución y varían de un grupo de usuarios a otro, sobre todo en relación con el parámetro de edad.

En este sentido y tomando la edad como variable demográfica, diversos estudios (Baron, 2008; Gershon, 2010a, entre otros) se han centrado en la forma en que grupos de jóvenes evalúan las prácticas sociales en función de los nuevos medios. Otros trabajos (Weber & Mitchell, 2008; Androutsopoulos, 2011; Barton & Lee, 2012, entre otros) han indagado cómo estos grupos etarios se apropian de las nuevas tecnologías y negocian, mediante el lenguaje, aspectos identitarios, ya sea individuales o grupales. Por su parte, otros autores han privilegiado el análisis lingüístico de las nuevas formas, tanto léxicas como gramaticales que emergen en diversos contextos de comunicación en línea entre jóvenes (Tagg, 2012; Giammatteo, en prensa; Cantamutto, 2014, entre otros).

Por otro lado, en sintonía con el paradigma de la construcción social de la tecnología, Bijker (1995: 77) explica que la tecnología se describe sobre la base de los grupos sociales que hacen uso de ella: "los significados que le da un grupo social le dan la razón de ser al artefacto". Es así que la tecnología como tal no posee esencia, solo los significados que los grupos le otorgan. Diferentes grupos le confieren diferentes significados, que, en consecuencia, le otorgan flexibilidad interpretativa. Así, esta perspectiva pone el acento en el aspecto más importante y menos estudiado de la tecnología, es decir, lo que la gente puede hacer y, efectivamente, hace con ella. Esta concepción nos lleva a considerarla en función de prácticas sociales que se orientan a la construcción y mantenimiento de las relaciones interpersonales, a través de prácticas que han revolucionado la forma en que las personas interactúan (por ejemplo, la interacción a través de avatares, las interacciones para-sociales, etc.).

En nuestro caso, partiendo de esta noción social-constructivista (Bijker, Hughes & Pinch, 1987), buscamos articular las diversas posibilidades comunicativas que estas tecnologías ofrecen (o *affordances*) con las formas en que los usuarios construyen o co-construyen significado social, a través de las prácticas discursivas que realizan en los diferentes tipos de interacciones mediadas digitalmente en las que intervienen (Parini & Giammatteo, 2014).

› *Datos y métodos*

El análisis se centra en un corpus de 300 encuestas estructuradas y administradas en forma

de entrevistas a alumnos universitarios de entre 18 y 25 años de edad. Los encuestados son jóvenes de diferentes nacionalidades: 150 argentinos, 100 noruegos, 25 canadienses y 25 norteamericanos. Los datos fueron tomados entre abril de 2011 y agosto de 2013. Las entrevistas se llevaron a cabo en diversos espacios públicos e institucionales de las universidades de Belgrano (Argentina), Massachusetts (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) y Vestfold (Noruega).

Los alumnos participaron de entrevistas estructuradas en torno a 26 preguntas cuya finalidad era indagar sus hábitos, preferencias y percepciones, en relación al uso de distintas formas de comunicación mediada por dispositivos móviles y computadoras, según diferentes ámbitos y actividades comunicativas.

En esta primera etapa, el análisis se abordó desde una perspectiva cuantitativa, aunque no se realizaron pruebas estadísticas, dado que para ello se necesitaría un número mayor de informantes. Sin embargo, como el análisis lingüístico que se pretende llevar a cabo como meta final es de corte cualitativo, la cuantificación aquí presentada tiene el objeto de proveer información de índole no lingüística, que resulta crucial para poder indagar cómo el lenguaje se articula con el uso de las nuevas tecnologías en la creación de significado social.

Las preguntas de investigación que nos hemos hecho han sido las siguientes:

1. ¿Cómo conceptualizan los alumnos universitarios los diferentes medios digitales de comunicación en el proceso de mediación social?
2. ¿Cómo relacionan estos medios con diversos dominios de uso y actividades?
3. ¿Cómo evalúan a los nuevos medios y a sus usuarios en diferentes situaciones comunicativas que se plantean en el marco de las relaciones interpersonales?
4. ¿Existen diferencias culturales en la conceptualización y evaluación de los nuevos medios?

› *Análisis*

Creemos importante aclarar que las encuestas no tienen por finalidad indagar el uso que los encuestados hacen de los nuevos medios, sino explorar cómo conceptualizan el uso que hacen de ellos en determinadas actividades de la esfera social. Es decir, nos interesa examinar cómo perciben y evalúan a estas formas de comunicación y a sus usuarios.

A fin de presentar los principales resultados de la encuesta, los hemos organizado en función de las distintas áreas sobre las que indagaban las preguntas:

1. Uso general de los distintos medios.
2. Uso de los medios, según dominios sociales.
3. Uso de los medios, según actividad comunicativa.
4. Uso de los medios y enfoque *multitareas*.
5. Percepciones: aspectos relacionales y afectivos.

ISBN 978-987-3617-89-8

› *Resultado por área*

Uso general de los distintos medios

En los cuatro países encuestados -Argentina, Estados Unidos, Canadá y Noruega- los medios favoritos son los mensajes de texto, email, *Facebook* y llamadas de celular; mientras que los de menor preferencia son blogs, foros y otros medios menos vinculados con la interacción[1]:

Graf. 1 ¿Qué formas de comunicación virtual usás?

En Estados Unidos, es aún más evidente el predominio de *Facebook* y del email frente a los dos medios que siguen -llamadas y mensajes-, que no superan el 60%. Destacamos también que, en Argentina, el uso de *Skype* está menos extendido aún que en los otros tres países encuestados.

Por otra parte, contrariamente a nuestras expectativas iniciales, el uso de *Twitter* no parece estar tan difundido entre los jóvenes encuestados. Tampoco lo estaba, en el momento en que se tomó la muestra, la aplicación *WhatsApp*, ya que su actual lugar estaba todavía ocupado por MSN, dada su gran aceptación como medio de comunicación vía chat.

Cabe aclarar también que, en las dos muestras mayores, las de Argentina y Noruega, en las que se tuvo en cuenta la variable género, las diferencias al respecto no resultaron demasiado significativas, ya que los cuatro medios mayoritariamente preferidos -mensajes de texto, email, *Facebook* y llamadas de celular- presentaron una distribución pareja entre varones y mujeres.

Uso de los medios según dominios sociales

Esta área procura determinar qué medios los encuestados dicen utilizar mayormente para establecer contacto con distintos dominios sociales: amigos, familia, trabajo, compañeros de universidad, profesores. Según manifiestan los encuestados de los distintos países, el uso de *Facebook* predomina para relacionarse con amigos y compañeros de la universidad, mientras que email está mayormente concentrado en la comunicación con profesores, seguido de su uso en las relaciones de trabajo y, en menor medida, con compañeros de universidad. Los mensajes de texto se

[1] Todos los gráficos son de elaboración propia.

ISBN 978-987-3617-89-8

distribuyen entre familia, amigos y compañeros; en cambio, las llamadas predominan fundamentalmente en las comunicaciones con la familia, seguidas por las relacionadas con el trabajo. Finalmente, el uso de MSN se distribuye casi equitativamente entre los distintos ámbitos considerados:

Graf. 2 Medios por dominios de uso

Uso de los medios según actividad comunicativa

En relación con las preferencias para cumplir distintos objetivos o desarrollar determinadas actividades comunicativas, se advierte la predilección por *Facebook*, tanto para planificar acontecimientos como para interactuar. Por otro lado, para tratar temas de estudio hay paridad entre *Facebook* y el email, medio que también se usa para planificar acontecimientos. Los mensajes de texto se distribuyen entre interactuar, planificar acontecimientos y, muy mínimamente, para tratar temas de estudio. Las llamadas son elegidas como medio de interacción casual o para organizar alguna salida, no para tratar temas relacionados con la universidad:

ISBN 978-987-3617-89-8

Quizás pueda resultar interesante la distribución que presentó el uso de MSN: bastante parejo entre conversar/interactuar y tratar temas de estudio, mientras que su uso disminuye cuando se trata de planificar encuentros.

Uso de los medios y multitarea

En los países encuestados es muy alto el porcentaje de usuarios que manifiesta un uso *multitareas*: en Argentina, Estados Unidos y Canadá, supera el 80% y, en Noruega, llega al 60%:

En cuanto a *multiplicidad* de las conversaciones, la mayoría afirma mantener entre dos y tres en simultáneo.

Una de las preguntas de la encuesta se enfocó en evaluar la multiplicidad de tareas en las que podían verse involucrados. La pregunta se enfocó en cuatro tareas: buscar información en Internet, jugar en la web, hacer trabajos para la universidad y leer el diario. Los encuestados debían

ISBN 978-987-3617-89-8

contestar cuál de todas estas tareas solían realizar habitualmente mientras se comunicaban en línea con otras personas. Las respuestas reflejaron que lo que más hacen los encuestados mientras interactúan en línea es buscar información en Internet y hacer trabajos para la universidad. Menos frecuente fue la respuesta de jugar y menos aún, la de leer el diario, excepto para los encuestados de Noruega, para quienes después de la búsqueda en Internet, estaba la lectura de periódicos.

En cuanto a *cantidad de amigos*, la mayoría de los encuestados que utiliza *Facebook* en los dos corpus mayoritarios, el de Argentina y el de Noruega, afirma tener entre 200 y 500 en esta red, mientras que en Estados Unidos y Canadá el espectro resulta más amplio, entre 200 y 1000:

Graf. 5 Amigos en Facebook

La última pregunta de esta área procura indagar sobre la costumbre de usar el celular simultáneamente con una interacción cara a cara. A partir de las respuestas obtenidas, se puede decir que se trata de un uso muy extendido en Argentina, con un 69% de aceptación, que alcanza el 100% en Estados Unidos; en cambio, en Canadá, tiene solo el 41% de aceptación y, en Noruega, desciende al 30 %, dando cuenta de que esta práctica es mucho menos aceptada:

Graf. 6 Uso del celular en presencia de otras personas

No obstante, en relación al amplio consenso encontrado en nuestro país para esta actividad

en simultáneo, las entrevistas complementarias de la encuesta que hemos estado aplicando y que nos permiten establecer distinciones más finas, muestran que los encuestados no aceptan indiscriminadamente cualquier tipo de intervención. Según manifiestan, si es un mensaje breve, cuya respuesta implica poco tiempo, no tienen problema en contestarlo mientras interactúan con otros; pero rechazan las interrupciones más largas, que puedan distraerlos del intercambio *cara a cara* que están sosteniendo.

Percepciones: aspectos relacionales y afectivos

En esta área, la primera pregunta apunta a evaluar la percepción de los encuestados respecto del grado de formalidad que le asignan a los distintos medios sobre los que se los interroga. El medio que los usuarios de los distintos países encuestados perciben como más formal es el email. Un dato interesante es que la mayoría dice percibir a MSN como más formal que *Facebook*, aunque su uso no se encuentra tan extendido:

Graf. 7 Grados de formalidad por medio

Con respecto a *Facebook*, es necesario aclarar que las evaluaciones se refieren principalmente al muro y no a otras partes constitutivas de esta red social.

Las siguientes preguntas de la encuesta tienen por objetivo indagar las percepciones de los encuestados respecto del impacto de los distintos medios en sus relaciones sociales, ya sea laborales, de amistad, de pareja, etc. En cuanto a la incidencia positiva o negativa que los medios virtuales pueden tener en las relaciones sociales, los encuestados mayoritariamente sostienen que los medios colaboran en el fortalecimiento de sus relaciones:

ISBN 978-987-3617-89-8

Graf. 8 Impacto en las relaciones sociales

Solo en la pequeña muestra de Estados Unidos los resultados están más balanceados entre los que están a favor y los que no consideran positivo este tipo de comunicación para las relaciones interpersonales.

Asimismo, cuando se les pregunta sobre su preferencia respecto de los medios virtuales frente a la comunicación cara a cara para ofrecer ya sea información general o expresar sentimientos para con sus amigos o pareja, los encuestados de los distintos países de la muestra se pronuncian favorablemente respecto de su aceptación de la comunicación mediada:

Graf. 9 Aceptabilidad de los medios vs. comunicación cara a cara

Las dos últimas preguntas de la encuesta tienen que ver con aspectos que involucran el ámbito afectivo de los participantes. La primera de ellas puntualmente interroga acerca de la aceptabilidad de los medios para terminar con una amistad o relación de pareja y la segunda busca saber si los encuestados prefieren hacer uso de los medios virtuales o de la comunicación cara a cara al momento de enfrentar una situación de conflicto, como puede ser mantener una pelea o una discusión con alguien. Contrariamente a la gran aceptación respecto de la comunicación mediada

obtenida en las respuestas anteriores de este bloque, para este tipo de situaciones que comprometen el ámbito de los sentimientos, la mayoría de los encuestados rechaza la intermediación y se pronuncia a favor de estar en presencia del interlocutor:

Graf. 10 Fin de vínculos amistosos y de pareja

Graf. 11 Mantener una pelea o discusión: medios vs. cara a cara

Estas respuestas permiten comprobar claramente cómo el medio constituye un metamensaje dado que, más allá de lo que se pueda expresar textualmente en el mensaje, los encuestados parecen adosar otras interpretaciones al uso mismo de los diferentes medios. Para ejemplificar esto, nuevamente hemos recurrido a las entrevistas complementarias, en las que los encuestados pueden explayarse más sobre los temas, tal como lo muestran los siguientes comentarios en los que los participantes explican por qué consideran inapropiadas las formas de

ISBN 978-987-3617-89-8

comunicación mediada en una situación de ruptura de pareja:

1. Porque si (él) me deja mandándome un texto quiere decir que nunca le importé.
2. Es de cuarta largar a tu novia con un texto…
3. No podés cortar con un email, un texto o un *WhatsApp*, es como decir que la relación nunca existió. Es de cobarde.
4. Está re-mal. Yo no le diría a mi novio que lo dejo escribiéndolo en *Facebook*. Es humillante y a parte porque se lo hacés saber a todo el mundo…

› *Conclusiones*

En la actualidad resulta indudable el gran avance global de la CMC y otros dispositivos tecnológicos en todo tipo de ambientes y situaciones. Sin embargo, salvo en algunos aspectos puntuales, no parece haber diferencias abismales, al menos en el ámbito universitario encuestado, entre los hábitos de los usuarios de los distintos países considerados. En cambio, se advierte una importante diferencia en lo que tiene que ver con las esferas del intercambio: el ámbito más formal e institucional, por un lado, y el mundo de las relaciones interpersonales donde entra lo afectivo, por el otro. Los resultados de las encuestas muestran que los diferentes medios también parecen estar especializados para los distintos ámbitos: *Facebook* es el más *polifuncional* y el que se presta mejor a distintas aplicaciones; el email, en cambio, resulta preferido para contactos de índole más formal; por otra parte, los mensajes de texto son frecuentes para comunicarse con compañeros y amigos; y las llamadas predominan en las relaciones familiares.

Asimismo, en el ámbito interpersonal se comprueba lo planteado respecto de que el medio puede llegar a constituir un metamensaje. Según los comentarios transcriptos más arriba, por ejemplo, una estudiante dice que si corta una relación por un medio electrónico, eso se entiende como que la relación nunca existió, es decir, que no tuvo importancia. En estas explicaciones, se observa también que los usuarios cambian el tenor con que se expresan, dejando de lado los comentarios más morigerados y optando por afirmaciones categóricas: “Está re-mal”, “es de cobarde”, llegando incluso a utilizar formas imperativas: “No podés cortar con un email”. Si bien no hemos incursionado de pleno en los aspectos lingüísticos, estas breves consideraciones nos permiten plantear que el grado de aceptación de estos medios no está tanto relacionado con el tipo de comunicación de que se trate -*Facebook*, email, *Twitter*, o lo que fuera-, sino más bien con el tipo de interacción que se esté entablando. Así, los encuestados no dudan de los beneficios de la comunicación tecnológica en sus ámbitos laborales e institucionales, la aceptan también en su actividad social con compañeros, amigos e incluso familiares, siempre y cuando no comprometa sus intercambios afectivos. Allí, por ahora al menos, parece estar el límite.

› *Futuras líneas de investigación*

Hasta aquí, nuestros resultados han permitido explorar cómo los encuestados conceptualizan y manifiestan las distintas ideologías respecto de estos nuevos medios. La cuantificación presentada provee información sociolingüística básica para abordar la segunda etapa de nuestra investigación, centrada en un análisis lingüístico, de corte cualitativo. Para esta próxima etapa, y sobre la base de otras entrevistas administradas en las mismas instituciones educativas, nos proponemos considerar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué recursos lingüísticos utilizan en la construcción de los discursos evaluativos por medio de los cuales los encuestados se posicionan con respecto al uso de los nuevos medios y de sus usuarios?
2. ¿Qué recursos lingüísticos utilizan para manifestar las diversas posturas, tanto epistémicas como evaluativas, que adoptan?
3. ¿Cómo evalúan los encuestados el uso del lenguaje mediado por las nuevas tecnologías cuando realizan comentarios metalingüísticos que reflejan sus ideologías sobre el lenguaje y los nuevos medios?

› *Bibliografía*

Androutsopoulos, J. (2011). From Variation to Heteroglossia in the Study of Computer-Mediated Discourse. En Thurlow, C. & Mroczek, K. (Eds.), *Digital Discourse: Language in the New Media* (277-298). Oxford: Oxford University Press.

Baron, N. (2008). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. New York: Oxford University Press.

Barton, D. & Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Journal of Applied Linguistics*, 33(3), 282-298.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. London: Jason Aronson Inc.

Bijker, W., Hughes, T. & Pinch, T. (1987). *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Bijker, W. (1995). *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical Change*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Cantamutto, L. (2014). El discurso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense. En Parini, A. & Giammatteo, M. (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (65-81). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo-SAL.

Gálvez Mozo, A. & Tirado Serrano, F. (2006). *Sociabilidad en pantalla: Un estudio de la interacción en los entornos virtuales*. Barcelona: Editorial UOC.

Gershon, I. (2010a). *The Breakup 2.0: Disconnecting over New Media*. New York: Cornell

University Press.

---- (2010b). Media Ideologies: An Introduction. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(2), 283-293.

Giammatteo, M. (en prensa). Aspectos léxicos y expresivos de la lengua de Internet. *En Actas del VII Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALEDAR)-Capítulo Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Parini, A. (2014). La problematización del contexto en la comunicación en línea. En Parini, A. & Giammatteo, M. (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (145-165). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo-SAL.

Parini, A. & Giammatteo, M. (Eds.) (2014). *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales.* Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo-SAL.

Tagg, C. (2012). *Discourse of Text Messaging: Analysis of SMS Communication*. London: Continuum.

Tannen, D. (2013). The Medium Is the Metamessage: Conversational Style in New Media Interaction. En Tannen, D. & Trester, A. (Eds.), *Discourse 2.0: Language and New Media* (99-117). Washington, DC: Georgetown University Press.

Weber, S. & Mitchell, C. (2008). Imaging, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies. En Buckingham, D. (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (25-48). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

La imagen en Facebook y la comunicación visual móvil. El caso de la fotografía celular

GUREVICH, Ariel / Universidad de Buenos Aires – arielgure@gmail.com
SUED, Gabriela / Universidad de Buenos Aires – gabriela.sued@gmail.com

» *Palabras clave: retórica visual, fotografía celular, sociedad del espectáculo, Facebook, narrativas del yo.*

› Resumen

En una red social principalmente visual, el desafío de abordar las imágenes es un capítulo necesario. La imagen fotográfica en *Facebook* ha sido trabajada como representación estilizada del *yo*, en los desarrollos herederos de Paula Sibilia (2009) en *La intimidad como espectáculo*. El abordaje que propone este trabajo se aparta de esta postura y se concentra en las prácticas comunicativas en torno a la imagen. Nos basamos en los desarrollos del paradigma de la comunicación visual móvil, que estudia el caso de los celulares con cámara como herramienta para la comunicación. Los celulares-cámara con acceso a internet hacen ingresar la fotografía a nuevas prácticas tecnológicas poniendo en cuestión sus previsibilidades retóricas, temáticas, enunciativas. La práctica de la fotografía celular como práctica personal hace que el usuario productor se inscriba en una narrativa del yo visual. No hay imagen en *Facebook* que no tenga como destino la comunicación interpersonal. La imagen que comunica el ahora, postal digital *alterdirigida*, se abre a nuevos usos para comunicar más de lo que estrictamente contiene. Los conceptos ejes de *comunicación ritual* y *presencia social mediatizada* enriquecen el planteo de la cultura visual en términos de espectáculo o pérdida de intimidad, para pensar usos ligados a la función de mediatización del contacto y la afectividad, en los que los usuarios satisfacen un deseo telecomunicativo: el contacto con el otro más allá de las distancias físicas. Un modo en que resuelven el problema del tiempo más que el de la vanidad, o en todo caso, gestionan sus propias soledades.

› Introducción

Los usuarios de *Facebook* subieron 250 billones de fotos al sitio, y en promedio publican 350 millones por día. Cada usuario en promedio ha publicado en su perfil 217 fotos (Wagner, 2013)[1]. Quien mira en la plataforma preocupa a los que temen por la privacidad de sus imágenes -que puedan ser vistas más allá de su red de contactos- y a muchos analistas, que hacen énfasis en la metáfora de vigilancia, que desde la modernidad tiene eje en la mirada como dispositivo de control.

Los usuarios inicialmente abrieron una cuenta en *Facebook* para ver y compartir fotografías (Piscitelli, Adaime & Binder, 2010). Lo visual rápidamente excedió la puesta en común del álbum fotográfico, para dar lugar a numerosos juegos con eje en lo icónico. Fotografías que los usuarios subían desde el celular, mostrando qué están comiendo y en dónde, imágenes del trabajo o de su ventana al levantarse. Comunicando en tiempo presente aquello que pasa a la altura de sus ojos. Fotos de carácter mundano, disponible simultáneamente para todos sus contactos.

La fotografía celular como práctica tecnológica crece en popularidad en un contexto donde Facebook adquiere aplicaciones móviles de comunicación de imágenes (*Instagram*) o servicios de mensajería que permiten compartir imágenes de forma privada (*WhatsApp*, *Messenger*), que marcan el rumbo futuro de la plataforma. El 48% de los usuarios diarios en *Facebook* solo lo usan desde celulares, y el 49% de las ganancias de la compañía viene de anuncios por celular (Lunden, 2013). Los usuarios diarios vía teléfono celular crecieron un 45% de 2012 a 2013 (de 604 a 874 millones), esto incluye a los que usan exclusivamente en celulares y como apoyo al *desktop,* de acuerdo al informe de los primeros tres meses del año 2014 (Constantine, 2014)[2].

Nuestra hipótesis es que los celulares-cámara con acceso internet como primer dispositivo convergente telecomunicativo disponible para el usuario medio, hacen ingresar la fotografía a nuevas prácticas tecnológicas poniendo en cuestión sus previsibilidades retóricas, temáticas, enunciativas de la foto digital tal como existía previamente, no solamente "como tecnología para el registro sino como tecnología para la comunicación" (Villi, 2010).

› *Fotografía personal y cotidiana*

La fotografía celular tiene como antecedente de género a la fotografía instantánea y al foto-mensaje (mensajes visuales que se envían por teléfonos celulares). Analógicamente podríamos pensarla como una polaroid personalizada con un sistema de fax incorporado que llega simultáneamente a toda la red de contactos. La cámara del teléfono celular, le pertenece al productor en calidad personal. Ni siquiera es importante que esté alojada en el celular. Podría ser en cualquier dispositivo personal intransferible. "La cámara podría estar en el juego de llaves" (Villi, 2010).

El usuario es el propio productor de sus historias de lo cotidiano, integrando esa visualidad

ISBN 978-987-3617-89-8

a una narrativa. Una *espontaneidad* seleccionada que al ser compartida revela un momento de cierta intensidad expresiva. Si la cámara registra una objetividad (aquello que enfoca existe independientemente de quien lo mira) en la elección se trasmite un punto de vista como atributo del focalizador. Las imágenes son subjetivas de sus ojos. Establecen pausas, en general descriptivas, catálisis. El narrador interrumpe el transcurrir para introducir algún tipo de consideración.

Muchas veces son pequeñas epifanías domésticas. No solo aquellos momentos rutinarios sino los inesperados de la vida ordinaria (Wagner, 2007). Se produce cierta idealización en la captura, a través de filtros visuales que proporciona *Instagram*. La fotografía celular puede participar así en las operaciones *alterdirigidas* en las que el *yo* se cuenta para la mirada de otros de forma estilizada, en narrativas que toman préstamos de géneros cinematográficos y publicitarios (Sibilia, 2009), compartiendo momentos asociados al consumo y el ocio.

La fotografía personal recibe distintos nombres que sin ser sinónimos aluden a un mismo campo: vernácula, doméstica, del consumidor, instantánea. Opera como transposición visual de la libreta de notas (Kindberg, 2005). Igual que el diario personal, no busca dar cuenta de una continuidad y coherencia narrativa sino del entorno del *yo*, que se produce a fragmentos, concomitantes al acto de escribir o registrar visualmente. Las fotos que el usuario publica son huellas de su trayectoria, aunque los ámbitos de sus *viajes* no sean más que el propio hogar o el trabajo.

› *La imagen fotográfica como postcarding y microblogging visual*

No hay imagen en *Facebook* que no tenga como destino la comunicación interpersonal. En la plataforma, todo lo que es visible existe, y lo que no se ve ni se menciona no tiene existencia intersubjetiva, al menos *online*. Shanks (2012) remonta las prácticas del fotomensaje a la cultura del *postaleo*. Una imagen deviene postal a partir de su circulación discursiva. Elegir, escribir, mandar y recibir una imagen. La postal se vacía de su contenido icónico para decir más de lo que estrictamente contiene: “estoy bien”, “pienso en ustedes”, “los extraño”.

La fotografía celular reúne prácticas asociadas a la comunicación postal, la fotografía personal y la telecomunicación móvil. Se comunican en tiempo presente y eso es parte de su valor. Publicar imágenes en tiempo “real” abrió la posibilidad de un *microblogging* visual (Shanks, 2012). El ciclo de captura, publicación y recepción es corto. No altera la temporalidad contenida en la imagen sino la relación entre la imagen, su enunciación y su consumo / recepción. Son fotografías del ahora. “Esto es lo que vi” pasa a ser “esto es lo que estoy viendo” (Villi, 2010). Pasa a comunicar el presente en vez de preservar el pasado, gana valor como “momento” mientras pierde el de “memento” (Van Dijck, 2007). El tiempo real dramatiza la autenticidad de estas imágenes (Villi, 2010). Se estructuran como enunciaciones transparentes, “ventanas” a la experiencia. La representación, ligada tradicionalmente con la ficción, en las narrativas contemporáneas se vuelve vehículo de nuestra relación con la verdad (Ferrer, 2012).

La imagen que comunica el ahora, postal digital *alterdirigida*, se abre a nuevos usos para comunicar más de lo que estrictamente contiene. El otro es invitado a ocupar los ojos del focalizador. La fotografía celular parece decirle: "ponte en mi lugar", "mira a través de mis ojos allí donde no estás" (Villi, 2010). La fotografía funciona como *place event* que combina espacialidad y temporalidad capaz de aglutinar contactos. Pone fragmentos de *realidad espacio-temporalizada* a la que se puede acceder desde cualquier ubicación física. El registro de la experiencia física se encabalga con una experiencia virtual que no exige la *copresencia* en el contacto.

› *Comunicación ritual y presencia mediatizada*

La fotografía celular como postal digital y *microblogging* visual se acerca a la comunicación ritual. No importa el contenido del mensaje sino reasegurar un lazo (Villi, 2010). Aunque informen o testimonien el entorno y mundo de objetos del usuario, aunque estilicen el *yo* al enlazarlos a eventos sociales asociados al consumo y al ocio, su causa final es establecer un contacto, donde se juega su capacidad de ser vista y confirmada. Una imagen que no recibe *likes*, no es comentada ni compartida para los términos de la plataforma se vuelve invisible, deja de aparecer en el *Feed.*

Su uso no es sólo instrumental o pragmático: es expresivo. A la vez que puede comunicar una información, siempre expresa algún tipo de afecto. De ahí que Villi no sólo remonte el fotomensaje a la práctica postal sino a la cultura del *photo-gifting.* En sus usos comunicacionales el fotomensaje es más cercano al mensaje de texto que a la práctica fotográfica. Se integra al contexto de la comunicación ritual en la arquitectura del comentario, manteniendo, creando e integrando relaciones entre personas. Lo que la persona está sintiendo y experimentando muchas veces no está en la imagen, sino en el acto de comunicarla en tiempo presente. Abre una experiencia espacial híbrida entre experiencias físicas y digitales (Lee, 2010).

No habría que subestimar esta presencia social del lado de la ilusión o simulacro. Si la interacción entre perfil a perfil duplica la escena comunicativa de persona a persona, el usuario que publica una foto de lo que está viviendo al hacerlo inscribe su experiencia, la autentifica. Busca testigos al inscribirla en la plataforma haciéndola más real por ser vista (Converso & Romero, 2012). La documenta para sí y para los otros, la documenta en la relación.

Scifo (2005) sostiene que de esta forma la cámara-teléfono permite multiplicar conexiones entre diferentes espacios físicos y sociales en vez de debilitar el sentimiento de espacio, aunque la comunicación móvil sea citada como contribuyendo a desarticular la experiencia de sus contextos locales. No accedemos a través de estos dispositivos tecnológicos a mundos virtuales: Facebook opera como medio de contacto entre seres reales en espacios físicos reales.

› *La imagen fotográfica en la plataforma*

El 40% de los usuarios responde más a publicaciones con contenido visual que con texto

plano (Sibbley, 2012). El 85% de las publicaciones con más interacciones son imágenes fotográficas. Las fotografías obtienen 53% más de *likes*, 104% más comentarios y 84% más *clicks* sobre ellas que los *post* exclusivamente basados en textos (Cooper, 2013). Como sostienen López & Ciuffoli (2012):

> Facebook está directamente vinculada con compartir experiencias. Este servicio constituye el primer lugar indicial de la red, puesto que los usuarios asocian sus fotos o álbumes a situaciones de estado del tipo «mirá dónde estuve», «mirá lo que hago», «mirá con quién estoy», «mirá quién soy». Más aún, las fotos pueden ser etiquetadas con los nombres de nuestros «amigos» y de esa forma se acelera el proceso de compartirlas.

Los mensajes que contienen imágenes se hacen más efectivos al sugerir factualidad (Van Dijk, 1992). A nivel narratológico, entronca con la proliferación de indicios e informantes, que para Barthes (1986) son operadores realistas, enclavan la "ficción" en lo "real" ("ver para creer"). Esta naturaleza factual de los acontecimientos es subrayada a través de la evidencia (imagen como prueba), testigos (personas cuyas menciones o etiquetas funcionan como hipervínculos a su perfil), y la ubicación espacio-temporal que comunica al *yo*.

El ritmo narrativo de las imágenes transcurre en la textura del presente. Cuando la foto no es sincrónica al acto de enunciar se lo aclara textualmente, para que pueda ser leído ese desfasaje. Un álbum de las vacaciones, que se actualiza día a día. O un álbum temático que se actualiza, sedimentando esos presentes en un pasado (*Vida en Argentina*, *Momentos*) o una imagen del pasado donde el usuario recuerda u homenajea: es un operador nostálgico.

La imagen cargada de informantes opera como documento -testimonio, máquina retórica de producir verdad-. La imagen que tiene indicios genera suspenso, pide comentarios para desambiguar el sentido. Muchas veces lo que la imagen dice no está en ella misma, sino en el acto de compartirla. Ese *plus* encuentra en los comentarios un lugar donde expresarse, que pueden derivar en conversaciones no asociadas a la imagen. Un comentario genera otro comentario a modo de respuesta, aumentando la visibilidad del *post* y abriendo la posibilidad de interacción a terceros que se suman en la escena comunicativa, donde establecer sentidos compartidos.

La presencia de imágenes producidas por otros dispositivos técnicos no altera la naturaleza de esta práctica comunicativa. Incluso cuando la fotografía se sustrae, las narrativas textuales mantienen el mismo *ethos* visual: visión personal de un triple autor –narrador- personaje, unión a la distancia a través de un presente, posibilidad de generar contacto más allá del contenido del mensaje en sí mismo. Se establece una presencia social y conexión en presente, interpelando miradas, reuniendo puntos de vista.

La posibilidad que el comentario sea una imagen es una novedad en la arquitectura del sitio. Si el comentario es un punto de vista subjetivo, la fuerza visual de Facebook hace que cualquier metáfora óptica encuentre su forma icónica que la realiza, haciendo reversibles las posibilidades de ver y ser visto en un continuo reaseguro a través de un diálogo planteado en términos visuales.

La fotografía celular que comunica el ahora integrada a una narrativa del *yo* modaliza el resto de las prácticas interactivas: su causa final es establecer un contacto. Deja de ser materia de registro para volverse materia de interacción. Los usos retrospectivos en la plataforma -conectarse

ISBN 978-987-3617-89-8

con ex compañeros, compartir un pasado en común- dieron paso a usos tensados hacia el presente y su procesamiento, en una economía donde el ocio y el entretenimiento se relacionan con la difusión de visualidad. En la red social los amigos operan como referencias de los contenidos que comparten.

En consonancia con los desarrollos de Brea (2007), la cultura contemporánea deja de tener un carácter rememorante para derivarse en una dirección productiva relacional. La memoria de la imagen electrónica no se dirige al pasado para asegurar su recuperabilidad, mira hacia el presente y su procesamiento. La memoria de la imagen fija, de tipo archivística o ROM, deja paso a una memoria de tipo RAM, dinámica. "Memoria no de objeto sino de red, no de registro sino de conectividad, no de inscripción localizada docu/monumental sino relacional y distribuida: diseminada como potencia de relación y actuación en el espacio de interconexión" (Brea, 2007: 71).

Su función no es de archivo sino de proceso, no busca recuperar sino producir. Una memoria a corto plazo, que afecta tanto las formas de la economía capitalista como su distribución social. En esta *cultura_RAM*, la imagen electrónica se integra a una economía política de la visión propia del capitalismo postindustrial. Se vuelve parte del sistema productivo gestionando la contectividad en redes de distribución electrónicas. Posee un alto valor de sociabilidad, gregario, siendo utilizada como parte del intercambio afectivo entre personas.

› *Intimidad, extimidad, cultura_RAM*

La fotografía subida a *Facebook* se basa en la hipótesis que va a ser vista y consumida en tiempo cercano. A la vez que prácticas autorreferenciales, se articulan para el otro. No es la antigua foto de carácter privado que se comparte: muchas veces se obtiene la imagen en la hipótesis que será compartida. Los posibles discursivos no sólo se modelan por las buenas formas del mercado sino que son prefigurados en la expectación futura del *alter*. El pulgar del otro es un *click* con posibilidad de captura. Un segundo gatillo objetivante o un contacto que reasegura una relación.

El éxito de la operación de publicar, la eficacia de esa performance, se puede cuantificar sumando *likes*, comentarios y cantidad de veces que una imagen es compartida. Facebook premia al usuario *me gusteador*, comentador, circulador, confiriéndole potencia meritocrática a ese *voto digital*. Lo más gustado será más visible en la página de *Noticias*, aumenta su vida online. Lo visible gusta o gusta porque es visible, más *me gusta* es mejor, más visible es mejor. Lo bueno se ve, se gana el derecho a la mirada.

Desde el punto de vista de Sibilia (2009), en esta operación de exhibición del *yo* entran en juegos visibilidades *massmediáticas* donde el yo se vacía volcando su intimidad en su molde más superficial y epidérmico. La autora no ignora que hablar de lo íntimo en este nuevo contexto es un problema. Esa exposición pública "¿deja intactas las características fundamentales de los antiguos diarios íntimos al convertirlos en *éxtimos*? ¿O, en cambio, se trata de algo radicalmente nuevo?" (Sibilia, 2009: 89). ¿Por qué titula entonces *La intimidad como espectáculo*?

Creemos que es un signo del momento en que fue escrito: la proliferación de blogs con

formatos confesionales donde francas o construidas, muchos exponían sus *intimidades* en la voluntad de ser célebres o al menos, encontrar lectores. Estas narrativas no parecen seis años después hallarse en *Facebook*, en una arquitectura donde la identidad online tiene compromisos fuertes con el mundo offline. El crecimiento de usuarios en redes sociales es paralelo al languidecimiento de blogs.

No por esto el *ethos* de época que Sibilia lee dejó de operar: el registro autobiográfico en el mercado editorial, la construcción de los artistas como personalidades y de sus nombres como marcas. Simplemente que en *Facebook* no es posible hacerse famoso. Solo se podrá amplificar o difundir éxitos cosechados en el mundo offline, buscando incrementarla a través del ingreso de solicitudes o de *fan pages*. Al respecto, Agustina Vivero, más conocida como Cumbio, la *flogger* más famosa de Argentina, registra su última entrada fotográfica en www.fotolog.com/cumbio el 05 de Junio de 2012. El comentario a la imagen es tres veces este hipervínculo: "Mi facebook www.facebook.com/agustina.vivero".

No ignoramos las *buenas formas* en sus motivos visuales, ni que en la plataforma se muestren lo que los usuarios consideran socialmente sus mejores imágenes, la *vidriera* del *self*. El desafío para los trabajos que indagan *Facebook* es poder sostener una mirada crítica de los procesos de subjetivación contemporáneos atravesados por lógicas mercantiles -que necesariamente articule el plano semiótico del estudio de la representación a una economía política de la visibilidad en la plataforma-, pero que no por eso olvide las especificidades de los intercambios entre los usuarios, muchas veces pasados por alto en los análisis que privilegian lo visual por dos caminos: 1) pantalla ilusoria, espectáculo; 2) buena forma, estilización. ¿Qué imágenes suben los usuarios, por qué medios, cómo opera el factor temporal, a qué lógicas responden? La perspectiva del poder no avanza allí donde podría hacer sus principales aportes. ¿De qué modo las interacciones funcionan como *confesiones* en sentido foucaultiano? ¿cómo opera *Facebook* como laboratorio social de viralización y gestión de visibilidades? ¿no se produce una reconfiguración de lo íntimo por lo cotidiano, en el acto de socializar la propia visión?

Sibilia lee la proliferación de redes sociales a través de Benjamin (1989). El atrofio del aura en la obra se desplaza al artista como último refugio. El signo de época es que ahora el artista seríamos todos nosotros con voluntad de ser marcas. Creemos junto con Brea (2007) que hay que seguir indagando los modos en que la imagen se integra a una economía política de la visión. Necesitamos señalar en la red social no cómo las personas se vuelven *marcas*, sino como las marcas y las mercancías se hacen visibles a través de las personas. El abordaje de las imágenes por celular indica que el usuario está satisfaciendo otro deseo que no es el de *celebrity*: el contacto presente más allá de las distancias físicas. Un modo en que resuelven el problema del contacto más que el problema de la vanidad, o en todo caso, gestionan sus propias soledades. En *Facebook* uno de los tabúes visuales es la impopularidad. Las imágenes que nos muestran solos nunca nos muestran en soledad, funcionan como retiro voluntario y reflexivo del yo, que al comunicarse en este entorno necesita, paradójicamente, ser visto y acompañado.

› *Bibliografía*

Brea, J. L. (2007). *Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la época de su distribución electrónica.* Barcelona: Gedisa.

Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica. *Discursos Interrumpidos I* (15-60). Buenos Aires: Taurus.

Constantine, J. (2014, 29 de enero). Facebook's Plot to Conquer Mobile: Shatter Itself Into Pieces. *TechCrunch*. Recuperado de http://techcrunch.com/2014/01/29/one-app-at-a-time/ el 30/10/2015

Cooper, B. (2013, 23 de julio). 7 Powerful Facebook Statistics You Should Know for a More Engaging Facebook Page. *Blog.bufferapp.com*. Recuperado de https://blog.bufferapp.com/7-facebook-stats-you-should-know-for-a-more-engaging-page el 30/10/2014

Converso, F. & Romero, C. (2012). *Si no estás en facebook, no existís. Identidad, cuerpo y virtualidad en Facebook* (Tesina de grado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Ciencias de la Comunicación Social, Buenos Aires, Argentina.

Ferrer, C. (2012, 23 de diciembre). Entrevista al sociólogo Christian Ferrer. *Los Inrockuptibles: Revista de música, arte y sociedad*. Recuperado de http://www.losinrocks.com/libros/christian-ferrer#.VeyLmRGqqkq el 30/10/2014.

Kindberg, T., Spasojevic, M., Fleck, R. & Sellen, A. (2005). The Ubiquitous Camera: An In-depth Study of Camera Phone Use. *IEEE Pervasive Computing,* 4(2), 42–50. Recuperado de http://research.microsoft.com/en-us/um/people/asellen/publications/ubiquitous%20camera%2005.pdf el 30/10/2014.

Lee, D.H. (2010). Digital Cameras, Personal Photography and the Reconfiguration of Spatial Experiences. *The Information Society: an International Journal*, 26(4), 266-275.

López, G. & Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.

Lunden, I. (2013, 30 de octubre). Facebook's Mobile Tipping Point: 48% Of Daily Users Are Now Mobile-Only. *Techcrunch*. Recuperado de http://techcrunch.com/2013/10/30/nearly-half-48-of-daily-users-of-facebook-are-now-mobile-only-says-ceo-zuckerberg/ el 30/10/2014.

Piscitelli, A., Adaime, I. & Binder, I. (Comp.) (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel-Fundación Telefónica.

Scifo, B. (2005). The Domestication of Camera-Phone and Communication: The Early Experiences of Young Italians, *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Vienna: Passagen.

Shanks, M. (2012). *Mobile Media Photography: New Modes of Engagement*. Recuperado de stanford.io/1gePbpb el 30/10/2014

Sibbley, A. (2012, 6 de octubre). 19 Reasons You Should Include Visual Content in Your

Marketing. *Hubspot.com*. Recuperado de http://blog.hubspot.com/blog/tabid/6307/bid/33423/19-Reasons-You-Should-Include-Visual-Content-in-Your-Marketing-Data.aspx el 30/10/2014

Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo.* Buenos Aires: FCE.

Van Dijk, T. (1992). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.

Van Dijck, J. (2007). *Mediated Memories in the Digital Age*. Stanford: Stanford University Press. Reseña de Melissa Terras. Recuperado de http://discovery.ucl.ac.uk/1332858/1/Terras_MediatedMemories.pdf el 30/10/2014

Villi, M. (2010). *Visual mobile communication. Camera phone photo messages as ritual communication and mediated presence*. Jyväskylä: Aalto University. Recuperado de https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11889/isbn9789526036557.pdf?sequence=1 el 30/10/2014

Wagner, K. (2007). The Everyday Seen Through a Camera Phone. En Fornäs, J. & Fredrikson, M. (Eds.), *Proceedings of Inter: A European Cultural Studies Conference in Sweden 11-13 June 2007.* Linköping: Linköping University Electronic Press. Recuperado de http://www.ep.liu.se/ecp/025/063/ecp072063.pdf el 30/10/2014.

Wagner, K. (2013, 16 de septiembre). Facebook Has a Quarter of a Trillion User Photos. *Mashable*. Recuperado de on.mash.to/Uag7vT el 30/10/2014.

Contenido digital accesible. Accesibilidad de los materiales y entornos virtuales académicos

MARTINEZ, María del Milagro / Universidad Nacional de Córdoba – martinezmilagro@gmail.com

» *Palabras clave: accesibilidad web, lectores de pantalla, discapacidad visual, material digital accesible.*

› *Resumen*

El trabajo explora la lógica de funcionamiento de lectores de pantalla. Estos lectores son los programas utilizados por personas con discapacidad visual por lo cual es la única forma que tienen de acceder al contenido multimedia de forma autónoma. Dichos programas tienen la característica de verbalizar lo que aparece en la pantalla de nuestra computadora para el logro del acceso a la información que allí se presenta. Se propone reflexionar sobre accesibilidad para poder pensar en un usuario y destinatario diverso a la hora del diseño de materiales, ya sea de enseñanza o material de divulgación científica.

› *Contenido digital accesible*

En el siguiente trabajo abordaremos la temática de la accesibilidad académica, específicamente, en lo que se refiere a las TIC y el uso de recursos tecnológicos en discapacidad.

La mayor problemática detectada en cuanto al ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Nacional de Córdoba ha sido el acceso al material bibliográfico de manera autónoma e independiente por parte de la población estudiantil con discapacidad visual.

Actualmente, los archivos electrónicos accesibles son superadores al formato papel braille por el espacio físico que ocupan, por las potencialidades de edición que tienen y por la ligereza con la que se puede realizar la lectura, por citar algunos. En la accesibilidad de estos archivos y en los contenidos digitales (tales como aulas virtuales) es que vamos a concentrarnos.

Los lectores de pantalla son los programas que verbalizan la información presentada en texto en la pantalla. Los lectores más comunes son NVDA y *Orca* en software libre. NVDA es de descarga gratuita y el mayor problema era la voz muy robotizada que tenía, lo que lo hacía bastante incómodo de manejar. Actualmente, al instalar este lector, también se puede descargar la voz de Isabel, voz amable, femenina, en castellano y que permite todas las configuraciones con respecto a velocidad, tono, verbalización, volumen, etc.

Con respecto a los materiales de cátedra, encontramos que muchas veces la bibliografía presentada, por el formato en el que es distribuida y presentada, es inaccesible en dos sentidos.

Por un lado y con respecto al diseño, sucede que el contenido no suele respetar criterios de linealidad textual, muchas veces contienen fotografías sin texto alternativo, o el formato del documento hace imposible su lectura. Todos los nombrados son requisitos para que el lector de pantalla lea sin problemas y de corrido.

Por otro lado tenemos complicaciones con respecto a ciertas redacciones y marcaciones textuales que invisibilizan contenido que no tiene que ver con lo citado pero sí con lo mostrado.

Por ejemplo, cuando el formato de las fuentes utilizadas dice que tal palabra es importante. Cuando decimos *lo dice* decimos que lo evidencia con el uso de negrita, de cursiva o itálica.

Estas recomendaciones básicas tienen el objeto, no solo de ser cumplidas para accesibilizar el contenido dado a los alumnos, sino que sean una herramienta para seguir pensando en un criterio de diagramación y estructura de los materiales para la enseñanza accesible.

Con respecto a las imágenes y material visual que se utilice, asegurarse de que todos los elementos visuales que utilice tengan su texto alternativo. Para las fotografías, anunciar descripción alternativa relacionada con contenido. Indicar intención. Para las infografías y caricaturas, redactar intención e información relevante. Para los gráficos, resaltar datos que sirven al caso tratado. De esta manera, el lector de pantalla presenta cada imagen o fotografía como una descripción verbalizada para la persona con discapacidad visual.

Algunos ejemplos

Ejemplo 1

La siguiente imagen es una infografía, la misma en su página web de origen tiene la siguiente descripción. La infografía demuestra el nivel de instrucción de una gran proporción de jóvenes.

Imagen 1. Fuente: Censo 2010.

Sin embargo, una opción más descriptiva podría ser:

> El censo 2010 arrojó los siguientes datos: De un total de 40 millones de habitantes, el 72,2% tienen más de 15 años, de los cuales más del 55%, es decir, 17.115.000 habitantes tienen secundario incompleto aún.

Esta segunda opción brinda los datos concretos a los que se puede acceder a simple vista mirando la imagen.

Ejemplo 2

Esta imagen se podría describir de la siguiente manera:

> *Hombre caminando por la calle totalmente cubierta de nieve.*

En el contexto se encontraba descripta así:

> *Se hace camino al andar*.

Esta segunda descripción es muy poética y muy válida en algunos casos, pero no tiene valor documental y descriptivo.

Imagen 2. Fuente: Google Imágenes.

Ejemplo 3

Si se resalta la importancia de una palabra o frase con fuente, estilo, diferenciación entre mayúsculas y minúsculas, o color, o cualquier otro elemento visual del texto; aclarar en la redacción esta marcación.

Cuando se utiliza texto entre comillas o texto entre paréntesis, asegurarse de que el texto se entienda leído sin tener en cuenta esas marcaciones:

> Luego elegimos “instalar” y “Enter”

Una oración más clara es:

> Luego elegimos la opción “instalar” y presionamos la tecla “Enter” para completar el proceso.

Ejemplo 4

Marque con (+) lo que corresponda.

Una oración más clara es:

Marque con una cruz la opción correcta.

Ejemplo 5

Encierre con ( ) el verbo de la oración.

Una oración más clara es:

Encierre entre paréntesis el verbo de la oración.

Ejemplo 6

Actividades Obligatorias (AO): (al final de cada módulo) que deben enviarse al tutor para su corrección. Para regularizar la materia (y tener derecho al examen final) es indispensable presentar todas las actividades y aprobar como mínimo un 80 % de ellas.

La utilización del paréntesis es confusa. Una posible redacción accesible sería de la siguiente manera:

Las actividades obligatorias, en adelante AO, se encuentran al final de cada módulo. Deben enviarse al tutor para su corrección. Para regularizar la materia y tener derecho al examen final es indispensable presentar todas las actividades y aprobar como mínimo un 80 % de ellas.

Ejemplo 7

La siguiente imagen pertenece a material de estudio de una tecnicatura a distancia. Es un anuncio de que todo el material a continuación de la hoja tendrá referencias visuales que indicarán el tipo de texto que está leyendo.

Explicitar la información de contexto que proporcione datos, ayuda al alumno o alumna a comprender la navegación. Con esto nos referimos a elementos específicos, como las dimensiones de una tabla, la longitud de un clip de audio y la estructura de un formulario.

Por ello, hay que evitar siempre que se pueda la utilización innecesaria de pie de página,

puesto que implica ir a dos puntos diferentes en el documento para completar la misma información.

Es importante que usted se familiarice con los **iconos** y las **iniciales** que hacen referencia a los distintos tipos de texto.

Antes de Empezar... Referencias

A lo largo del material encontrará referencias visuales que le indicarán el tipo de texto que está leyendo.
A continuación se las mencionamos.

Textos al Margen:
Usted encontrará 4 tipos de textos al margen.
Notas Ampliatorias (N): son ampliaciones o aclaraciones que se presentan con el fin de aportar informaciones respecto al tema que se viene desarrollando.

Citas: (C): del tipo bibliográficas. También encontrará enunciados de diferentes autores en relación a los textos. Las mismas aparecen acompañadas por una "C".

Biografías: (B): algunos de los autores citados cuentan con una pequeña reseña biográfica que contextualiza su obra.

Nexos de Contenido (NXC): hacen referencia a contenidos ya estudiados. Indican a donde encontrarlos, ya sea en otro módulo o en otra materia.

Imagen 3

Como alternativa se propone el tipo de citación APA ya que busca expresar las ideas con un mínimo de distracción y un máximo de precisión.

Otra alternativa es el glosario al final de cada material en donde se amplíen y expongan definiciones que pueden ser necesarias para la comprensión del texto.

Con respecto al material de audio y video

Si se utilizan videos de *YouTube* buscar aquellas opciones que se encuentren subtituladas.

Se recomienda realizar subtitulado del material audiovisual. Que el subtitulado sea claro y fácilmente visible, es decir, que el contraste no sea confuso. Y hacer pequeñas introducciones para que el alumno sepa mínimos datos como, por ejemplo: ¿de qué es el audio/video? ¿cuánto dura? ¿tiene accesos directos?

ISBN 978-987-3617-89-8

Enlaces externos y archivos pdf

Avisar si un enlace redirecciona a una ventana emergente, a una pestaña o si bien, se abrirá en la misma ventana. Se puede anticipar también si es una página o un archivo y las posibilidades de descarga.

Se pueden utilizar pdf teniendo en cuenta la compatibilidad de programas y el *AcrobatReader* PRO, específico para que los lectores de pantalla puedan leerlo.

Se debe etiquetar el documento correctamente, es decir, indicar internamente de qué tipo es cada contenido (un encabezado, una tabla, una lista, etc.) Así, el lector de pantalla anuncia adecuadamente cada contenido y el usuario puede revisar rápidamente el documento saltando de un tipo de elemento al siguiente mediante atajos de teclado.

Otro punto a tener en cuenta es revisar que la paginación interna del documento se corresponde con la que aparece en las páginas o que incluye un índice de marcadores para facilitar la navegación por el documento.

Por último, hay que asegurarse de que la configuración de seguridad no interfiere con el acceso a la información por parte del lector de pantalla.

› *Para concluir*

Trabajar preparando un texto que no tenga estos ruidos y barreras de comunicación permite que un alumno o alumna con discapacidad visual, por ejemplo, pueda dedicar tiempo y dedicación a cuestiones que tengan que ver con la reflexión y aprendizaje del texto presentado y no a descifrar el contenido. Sin embargo, ponerse a disposición del alumno y alumna, ante cualquier dificultad al leer el material, es la opción más acertada, pues son ellos mismos los más autorizados en decir lo que necesitan y cómo lo necesitan.

El criterio de accesibilidad académica (en este caso electrónica y de entornos virtuales), no debe utilizarse sólo en aquellos casos en que tengamos estudiantes con discapacidad en el aula o institución. Entendemos la accesibilidad de los materiales como un criterio pedagógico necesario a incluir en la elaboración del material bibliográfico provisto por cada cátedra. Y, no solo en la elaboración misma, sino en el armado y presentación del material, que actualmente es tal vez la tarea más frecuente en algunos casos.

› *Material consultado*

American Psychological Association (APA) (2015). *A Complete Resource for Writing and Publishing in the Social and Behavioral Sciences*. Recuperado de http://www.apastyle.org/ el 01/09/2015

AAVV (s/f). *Manual de instalación y uso del programa de lectura de pantalla NVDA*. Recuperado de http://modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/programas/nvda/modulonvda-final.pdf el 01/09/2015

Consorcio W3C. *Introducción a la Accesibilidad Web* (2005, septiembre). Recuperado de http://www.w3c.es/Traducciones/es/WAI/intro/accessibility el 01/09/2015 el 01/09/2015 el 01/09/2015

Carreras, O. (s/f). Usable/Accesible. Recuperado de http://olgacarreras.blogspot.com.es/2007/02/pdf-accesibles.html el 01/09/2015

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) (2012). Buenas prácticas en la comunicación pública II. Informes para periodistas. Recuperado de http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/08/buenas_practicas_en_la_comunicacion_publica_informe_para_periodistas-.pdf el 01/09/2015

Los dos Borges. Imágenes de un escritor en YouTube. De la cultura textual a la cultura visual

SUED, Gabriela / Universidad de Buenos Aires – gabriela.sued@gmail.com

» *Palabras clave: Borges, YouTube, literatura, cultura, visual, participativa.*

› *Resumen*

Existe consenso en señalar que los recursos técnicos culturales actuales, digitales y en red, poseen una materialidad audiovisual. Debido al carácter público y el acceso a grandes cantidades de información audiovisual en tiempo real, puede suponerse que las plataformas que almacenan, publican y hacen circular las producciones audiovisuales, tales como *YouTube* o *Vimeo*, se postulan como una posible gran memoria cultural o, por el contrario, como el lugar de lo efímero. Por otro lado, la literatura es una forma de expresión compuesta por otra materialidad, la textual; e hija de otra cultura, la impresa. Ha funcionado por siglos como la gran memoria de la cultura occidental, registrando los modos de ver y de construir el mundo, sus contenidos y estéticas, históricamente edificados. En este trabajo, de un modo circunscrito y práctico, hemos escogido un conjunto de videos que representan autores fundamentales en la red para hacer con ellos una lectura distante. Nos preguntaremos cuáles y cómo son algunas de las formas que asume la literatura en el contexto de la cultura visual o qué quedará representado de los escritores y de su escritura, en estas épocas de memorias ya no textuales, sino visuales. En la Cátedra Taller de Introducción a la Informática de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, hemos identificado un conjunto de metodologías posibles para la recolección, el procesamiento y el análisis de grandes cantidades de información y su posterior visualización gráfica, que nos permitirán, en un estudio de caso, responder las preguntas formuladas en el párrafo anterior.

› *YouTube como memoria*

Este trabajo tiene su origen en una pregunta ¿Qué clase de memoria puede ser *YouTube* (*YT*), y cómo afecta esta memoria a discursos altamente legitimados y estabilizados a través del

tiempo como lo es la literatura? A la vez quiere ser un ensayo que ponga en tensión dos formas de memoria opuestas: la memoria de archivo propia de la letra impresa, y la memoria de proceso, propia de la era digital (Brea, 2007; Grainge, 2011).

Es obvio que debido a la gran cantidad de videos que *YT* archiva, nuestro primer movimiento es pensar que puede funcionar como una gran memoria de archivo. En lo que hace a la literatura, podemos imaginar que quedarían plasmadas allí decenas de miles de imágenes audiovisuales asociadas a las figuras de los grandes escritores, que de esa manera se mantendrían durables y recuperables en el tiempo. Pero esa impresión de pronto se nos vuelve falsa en más de un sentido. Por un lado, vemos rápidamente que *YT* no está organizada como memoria cronológica, ni quiere estarlo. Sus búsquedas no son lineales, sus filtros temporales son limitados, sabemos que los videos aparecen y desaparecen de sus plataformas. En segundo lugar, las producciones audiovisuales ponen en juego otros actores y figuras diferentes a las de la lectura en papel: formas audiovisuales, usuarios que editan y publican contenido, lo comparten, lo comentan. El video deja de ser entonces una mera representación de la figura de un autor literario. Es un espacio donde cierto tipo de lector ha dejado su marca. ¿Qué figuras de autores literarios emergen de los videos publicados en *YT*? ¿qué lugar ocupan los lectores en la formación de esas figuras? ¿qué tipo de vínculos podemos establecer entre la literatura y las formas digitales efímeras? ¿qué contribuciones al estudio de la recepción de textos literarios pueden pensarse desde las prácticas de usuarios asociadas a los medios digitales?

Durante el año 2014 en el contexto de la Cátedra de Datos iniciamos una investigación-acción sobre *YT*. La idea fue enmarcarla dentro del ámbito de las humanidades digitales (Berry, 2011; Manovich, 2013), a partir de las siguientes características:

1. Uso intensivo de software para recolección de información en la plataforma YouTube
2. Combinación de criterios cuantitativos y cualitativos
3. Construcción de bases de datos para el análisis de la información
4. Infografías y visualizaciones para la presentación de resultados

Por otro lado, entendemos que *YT* es una plataforma fundamental para lo que Jenkins (2006, 2008) denomina "cultura de la convergencia" o "cultura participativa". El supuesto básico de este concepto implica que para los usuarios la publicación digital es una práctica cultural significativa, donde el usuario deja marcas de su actividad como lector, como constructor de sentido, como cazador furtivo (De Certeau, 1996) y, como tal, puede ser analizada y significada. En este sentido, consideramos que lo que hacen los usuarios/lectores en *YT* puede ser analizado, significado, y considerado como una práctica de recepción literaria.

Teniendo en cuenta entonces el rol activo de los usuarios dentro de los medios digitales, resolvimos, para formar la muestra sobre la que trabajaremos, partir de las preferencias literarias de la misma comunidad a la que pertenecemos. Durante la cursada de la materia armamos una encuesta destinada a docentes y alumnos/as, a fin de construir un mapa de red a partir de los autores que podrían compartir quienes la hubieran respondido. Esta constaba de una serie de seis

preguntas cuya respuesta era siempre la mención de un autor. Las preguntas correspondían a la literatura argentina, latinoamericana, universal, propia de las ciencias sociales. Construimos una base de datos con las encuestas y las graficamos en un mapa de red en *Fusion Tables*:

Gráfico 1

En el caso de los autores literarios, la red es mucho más densa que en el caso de los autores dedicados a la Comunicación y las Ciencias Sociales:

Gráfico 2

En el *Gráfico* 1 vemos que las preferencias de los lectores recurren, en primer lugar, en Julio Cortázar, luego en Gabriel García Márquez, en tercer lugar, en Osvaldo Galeano, y por último, en Jorge Luis Borges. Así es que decidimos tomar estos cuatro autores y observar el comportamiento de búsquedas de los usuarios en *YT* a partir de la herramienta *Google Trends*:

Gráfico 3. En celeste, Julio Cortázar; en rojo, Gabriel García Márquez, en amarillo, Eduardo Galeano, en verde, Jorge Luis Borges.

Podemos ver que el comportamiento de los usuarios es uniforme, siendo Borges el que mayor cantidad de búsquedas comporta, salvo situaciones excepcionales. Por ejemplo, el pico de Gabriel García Márquez ocurre en el mes de su fallecimiento, en abril de 2014. El pico de Cortázar en agosto de 2014, el centenario de su nacimiento, el pico de Borges del 2011 coincide con unas Jornadas que se hicieron en su homenaje en la Biblioteca Nacional llamadas *Borges Lector*, mientras que estimamos que el pico de Eduardo Galeano se relaciona con la publicación en 2011 de su novela *Los hijos de los días*.

Dada esta visión general, pasemos a ver qué se publica de estos autores en *YT*. Una de las cuestiones que me llamaron la atención es que no existe la categoría *Literatura*, ni tampoco *Art*e en *YT*, con lo cual la especificidad discursiva queda diluida en categorías profanas. *Ciencia y Tecnología, Viajes y Eventos, Cine y animación, Consejos y Estilo, Gente y blogs, Deportes, Entretenimiento, Formación, Música, Noticias y Política, ONGs y Activismo*, son algunas de las categorías de *YT*, donde parece que las formas de la *alta* cultura tienen que subsumirse a las catalogaciones de la cultura popular. En este gráfico vemos con qué categorías de *YT* se ve obligada a negociar la literatura como práctica estética, artística y cultural. Vemos, no sin preocupación, que queda subordinada a las categorías *educación* y *entretenimiento*, en menor medida a la categoría *gente*:

Gráfico 4

Pero ¿qué se ve de Borges?

Gráfico 5

El video más visto de Borges, con trescientas nueve mil visitas, es una edición de una entrevista que le hizo la televisión española y consiste en una reflexión sobre el amor y la amistad. En un gesto interpretativo, resulta llamativo que siendo la temática poética la más recurrente entre

los videos, es una entrevista, una reflexión, la que más visualizaciones tiene. Y esto probablemente hable más de *YT* como medio social que de Borges como poeta, o de sus propios lectores. Porque sabemos que como medio social, *YT* refuerza las sociabilidades y los afectos, y sabemos también que al menos la mitad de su producción remedia los textos audiovisuales de la televisión.

En este montaje colocamos los *thumbnail* de los cien videos más vistos de Borges, en orden de visualizaciones:

Imagen 1

Vemos que salvo los primeros puestos son reproducciones televisivas. Pero también hay otro tipo de producciones que son las realizadas por los usuarios, combinando imágenes y sonidos con videos de edición casera, sobre poemas de Borges, recitados por él mismo o por terceros. Estas formas se vinculan con el mapa de temas que mostramos anteriormente, en el que se destaca la poesía como temática más recurrente en relación a Borges. Será tal vez que la poesía combina con la forma efímera de los videos de *YT*, caracterizado por Grainge (2011) como un espacio donde se tensionan lo duradero con lo efímero, y la memoria como archivo con la memoria como proceso (Brea, 2007).

En la siguiente imagen podemos encontrar el procesamiento de las palabras significativas pertenecientes a los títulos de los doscientos videos seleccionados:

Imagen 2

› *Borges y sus fans*

No haremos aquí un análisis exhaustivo de cantidades de visualizaciones, pero si una conferencia de Borges o una reproducción de programa televisivo puede alcanzar las trescientas mil visitas, un video de usuario que reelabora un poema de Borges puede alcanzar entre sesenta mil y diez mil visitas, lo que no es poco. Hay que tener en cuenta que los usuarios finales son responsables fundamentales de la presencia de Jorge Luis Borges en *YT*, ya que de los 200 videos analizados solamente identificamos catorce subidos por canales institucionales, diez subidos por usuarios independientes, y el resto son subidos por usuarios *amateurs*. También hay que señalar que la Fundación Internacional Jorge Luis Borges no tiene un canal en *YT*. Del total de nuestra base, tomamos una muestra de cuarenta y un videos que reproducen poemas de Borges. De ese total, dos tercios son reelaboraciones de usuarios, y quince son recitados del propio Borges. Hay también algunas reelaboraciones de poemas atribuidos a Borges, como *Instantes*, lo que integra al conjunto algunas producciones del imaginario popular. Existe así en *YT* una fuerte reapropiación de las obras de Borges por parte de los usuarios. Estas reapropiaciones desacralizan de alguna forma la imagen del texto inseparable del autor, y también van construyendo un nuevo Borges: un Borges formado por textos breves y efímeros, pero con no poca difusión. Además, si bien las reelaboraciones de usuario son mayoría, hay que destacar que la recuperación de la voz original de Borges en sus

poemas también es obra de sus usuarios. La actividad de los fans de Borges en *YT* es muy importante. En términos de De Certeau (1996) los lectores son cazadores furtivos de sentidos en las tierras de otro, realizando una práctica que no les estaría del todo permitida, que no deja traza, o bien, que a través de plataformas como *YT*, dejan marcas ignoradas o leídas como marginales, pero culturalmente significativas. Mediante el concepto de *caza furtiva*, el antropólogo francés se rebela ante la idea de que el lector es un consumidor pasivo que no modifica ni contribuye a la cultura.

Análisis recientes demuestran que toda lectura modifica a su objeto, que (Borges ya lo decía) una lectura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se lo lee. El lector inventa en los textos algo distinto a la intención del autor. Lo separa de sus textos (De Certeau, 1996: 181-182).

Para De Certeau, la actividad de la lectura está conferida al crítico literario, que es nuevamente, una suerte de intelectual, ubicado en un lugar privilegiado, pero que no puede extenderse a la totalidad del consumo cultural. *La invención de lo* cotidiano se publica en 1980 en Francia, tiempos muy anteriores a la explosión sociocultural de las prácticas de producción y publicación en internet, que tal vez hubieran otorgado un aspecto empírico a esta concepción productiva de la lectura. En ese sentido, el investigador de las audiencias participativas y la cultura de la convergencia, Henry Jenkins (2006, 2008), la retoma en sus investigaciones, readaptándola a la actividad de los fans, quienes a través de la Web se reapropian de textos televisivos para escribir sus propias versiones de programas *mainstream*, también conocidas como *fandoms* o *fan fiction*, reintroduciendo estas prácticas como un proceso de reapropiación de los textos por parte de las audiencias.

› *Los dos Borges*

Así como Burgess (2009) afirma que hay dos *YT*, uno que remeda las formas y los contenidos televisivos, y otro que es fundamentalmente una reapropiación de la plataforma por parte de los usuarios finales para la producción, difusión y visualización de contenidos creados por ellos mismos, podemos ver que también hay dos Borges en *YT*. El primero consiste en la reproducción de la figura del autor a partir de entrevistas televisivas, conferencias reproducidas total y parcialmente, o programas televisivos de corte biográfico. El segundo consiste en la reapropiación de la obra del propio Borges por parte de sus lectores, donde predominan las reelaboraciones de poesía, género breve que se adapta bien al formato efímero de las producciones en *YT*, y que recoloca al autor no sólo en relación a una memoria archivística, sino productiva. La ausencia de canales institucionales que ordenen y reafirmen la vida y la obra de Jorge Luis Borges deja la figura del autor en manos de una construcción colectiva que es bastante diferente a la construcción que la crítica literaria y sus herederos hacen del autor. Por otro lado, las reelaboraciones de la obra narrativa de Borges es bastante menor, sin duda porque el proceso de integrar texto más imagen, en ese caso, es una actividad de mayor complejidad, aunque pueden encontrarse animaciones de relatos breves y algunos films de corta duración. Asignando una

categoría temática a cada uno de los videos analizados podemos mostrar que existe una reapropiación de la obra de Borges, ya que las publicaciones refieren más a su obra que a su figura como autor, permitiéndonos concluir también que la memoria de Borges en *YT* no es solamente archivística sino que también es una memoria de proceso:

Imagen 3

Imagen 4

Entonces, como conclusiones preliminares ¿qué figura de Borges emerge de su presencia en *YT*? Podemos remarcar el rescate de su obra poética y breve, que permite una reapropiación y reelaboración de la obra del autor por parte de los usuarios. La permanencia de la figura del autor, pero en menor medida que la permanencia de su obra. Las formas efímeras de la imagen, que hacen estallar el libro como formato pero que también las superan, encuentran un espacio en la literatura de Borges, haciéndose eco de la frase que dice De Certeau que Borges dice: "toda lectura transforma la escritura del autor" (1996: 181-182).

› *Bibliografía*

Berry, D. (2011). *Digital Humanities: First, Second and Third Wave. R*ecuperado de http://stunlaw.blogspot.com.ar/2011/01/digital-humanities-first-second-and.html el 16/11/2014

Brea, J. L. (2007). *Cultura_RAM Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica.* Barcelona: Gedisa.

Burgess J. (2009). YouTube and the Mainstream Media. En Burgess J., Green J., Jenkins H. & Hartley, J. (Eds.), *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge: Polity Press.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Mexico: Universidad Iberoamericana.

Grainge, P. (2011). *Ephemeral Media*. London: British Film Institute.

Jenkins, H. (2006). *Fans, blogueros y videojuegos.* Barcelona*:* Paidós.

---- (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Manovich, L. (2011). *Medios híbiridos, remix y más allá*. Recuperado de http://historiaiuna.com.ar/wp-content/material/2011_manovich_medios_h%C3%ADbridos.pdf el 16/11/14

---- (2013). *Software takes Command. International Texts in critical Media and Aestethics*. New York: Bloomsbury.

Moretti, F. (2007). Gráficos. *La literatura vista desde lejos*. Barcelona: Marbot.

De lo vertical a lo disperso. Apuntes para una historia de la perspectiva

MENDOZA, Juan José / Universidad de Buenos Aires. CONICET – juanse.mendoza@gmail.com

» *Palabras clave: Literatura, tecnología, estudios literarios, nuevos objetos, mirada crítica.*

› *Resumen*

El encuentro entre literatura y tecnologías, la programación y la digitalización de textos o la emergencia de *obras* literarias en nuevos soportes (como los producidos en el campo de la literatura cibernética), implicaron la aparición de nuevos objetos para la reflexión crítica al tiempo que también afectaron la pregunta por la pervivencia o no de la literariedad en los textos. A partir de la identificación de nuevos corpus en el campo de los estudios literarios, pero también a partir de la identificación de nuevos tipos de subjetividades en la investigación en Humanidades, el presente trabajo procura un examen en torno a nociones como *operacionalizar* (Bridgman, 1927), *literatura ergódica* (Aarseth, 1997) o experimentos sobre la mirada (Steyerl, 2014), para, a partir de ello, interrogarse sobre la posibilidad (o no) de producir una nueva mirada crítica sobre lo literario.

› *El Ojo de Dios*

La línea del horizonte ha estado cambiando muy rápidamente en los últimos años. Las últimas informaciones indican que incluso está desapareciendo. Pero eso es algo que viene ocurriendo desde hace ya varios años. Desde, por ejemplo, 1840, cuando J.M.W. Turner exhibió *The Slave Ship*. La tela -pintada en momentos previos a la invención de la fotografía- pareciera ya estar movida por una aspiración casi fotográfica, la de representar un momento real: el momento en que el capitán de un barco de esclavos descubre que su seguro no cubre por los que enfermaban o morían a bordo sino que sólo cubre por los esclavos que mueren en el mar. El capitán da la orden de arrojar a todos los heridos y enfermos al agua. La pintura pareciera estar captando ese momento preciso en el que los esclavos se empiezan a hundir:

Imagen 1. J.M.W. Turner, The Slave Ship (óleo sobre tela, 91 x 1,23 cm.).

Fuente: Museum of Fine Arts of Boston. http://www.mfa.org/.

Si miramos el fondo, la línea del horizonte no es clara. De hecho no está. La sospechamos levemente difusa, borroneada. Y lo que es más importante: torcida. Levemente inclinada hacia la derecha. A pesar del dramatismo de la escena, el cuadro de Turner es un cuadro romántico. El punto de vista de aquel que contempla la escena está en movimiento. También levemente inclinado. De izquierda a derecha. Está en el piso flotante de otro barco. Probablemente otro barco de esclavos. No lo sabemos.

Ya antes, en 1028, el astrónomo árabe Abū ʻAlī al-Ḥaṣan ibn al-Ḥaṣan ibn al-Hayṯam, conocido como Alhazen, escribió Kitab al-Manazir (*El libro de la óptica*). Leída en Europa desde el siglo XIII, es esta obra de Alhazen la que introduce las grandes transformaciones en las navegaciones que harán posible los primeros viajes a América. Y en la perspectiva lineal que veremos en los cuadros de Paolo Uccello, el inventor de la línea de fuga: basada en la incorporación de uno o varios puntos virtuales definidos por la línea del ojo. Si revisamos la historia de la pintura y la navegación, tal como nos lo sugiere Hito Steyerl (2014), es en ella en donde vemos los grandes cambios en la historia de la línea del horizonte. La navegación primitiva consistía en gestos y poses corporales que tomaban como referencia la línea del horizonte. Un dedo, dos dedos, una flecha arriba de un brazo para fabricar un ángulo: el horizonte abajo y Polaris arriba. El ángulo entre el horizonte y la Estrella Polar proveía información sobre la posición propia. Este método de la navegación antigua era conocido como *avistar el objeto* o *tomar una vista* para tomar posición, conocer el rumbo, llegar a destino, volver a casa. El método de *avistar el objeto* era un método complicado. No es difícil imaginar a aquellos primeros navegantes como payasos dramáticos haciendo morisquetas sobre la proa de un barco. Es que uno de los principales problemas de aquella tecnología de avistaje del

horizonte era que el piso de los marinos no era estable. El oleaje hacía que el piso de las embarcaciones estuviera todo el tiempo en movimiento. Es curioso: la modernidad fijó el horizonte sobre la base de un piso móvil.

Avistar el objeto. Pisos en movimiento. Líneas del horizonte que se esfuman. Líneas de fuga que desaparecen. Quizá no estemos hablando de la edad media. ¿Cuáles son los nuevos problemas de la navegación del siglo XXI? Hito Steyerl señala que el sujeto de conocimiento actual cada vez asume el punto de vista conocido como del *Ojo de Dios*. O La mirada del satélite. Ella encuentra en el *Google Earth* un nuevo paradigma de la mirada. Ya no la línea del horizonte sino el plano del píxel. La línea del horizonte se ha aplanado. La vemos como una mancha.

Imagen 2. Digital Globe – TerraMetrics 2007

Podemos decir que *Google Earth* y las imágenes estereoscópicas o las películas 3D o las bolas de purpurina de los discos señalan un nuevo paradigma: el de las miradas cambiantes. Todo se mueve. Nuestras disciplinas se mueven. Nosotros nos movemos. Nuestro piso es un piso movedizo. Nosotros ya no podremos decir, como Ferdinand de Saussure en su *Curso de Lingüística General* (1913), *el punto de vista crea el objeto*. ¿Qué podemos decir entonces? Podemos decir, parafraseando a Paul Feyerabend (1986), *los puntos de vistas nuevos crean objetos nuevos*.

› *El objeto en sí. Medir el objeto*

Moretti (2014: 115-116) recuerda que en 1927 Bridgman (1927: 5-6) usó por primera vez la palabra *operacionalizar*:

> Podemos ilustrar [el significado del término] considerando el concepto de longitud: ¿a qué nos referimos con la longitud de un objeto? [...] Para hallar la longitud de un objeto tenemos que efectuar ciertas operaciones físicas. El concepto de longitud se fija, por lo tanto, cuando se fijan las operaciones por las cuales se fija la longitud: es decir, el concepto de longitud implica tanto como, y nada más que, el conjunto de operaciones por el cual se determina la longitud. En general, con cualquier concepto nos referimos exclusivamente a un conjunto de operaciones; el concepto es sinónimo del conjunto de operaciones correspondiente [...] la definición propiamente dicha de un concepto no está en función de sus propiedades sino en función de operaciones definidas.

La reflexión tiene su pertinencia. *Operacionalizar* nombra una de las prácticas más extendidas en las Humanidades Digitales: volver mensurables determinados acontecimientos textuales. Es decir, volver cuantificable determinados acontecimientos que hacen a los textos, a los estudios literarios. Amparados en este argumento, tomado de las ciencias computacionales, hay quienes, con justicia, en las Humanidades Digitales ven un resurgimiento del positivismo decimonónico aplicado a las Ciencias Humanas y Sociales. Veamos algunos ejemplos.

Franco Moretti (2014: 116) anota que uno de los aportes más importantes dentro de la teoría literaria es el concepto de *espacio de los personajes* acuñado por Woloch en *The One vs the Many* (2003: 13-14), el cual era definido como:

> [...] la cantidad de espacio narrativo asignado a un personaje determinado [...], el espacio del personaje dentro de la estructura narrativa [...], el espacio que él o ella ocupa dentro de la totalidad narrativa [...] la continua asignación de atención en el relato a distintos personajes que compiten por el espacio limitado dentro de la totalidad narrativa [...].

¿Es el *espacio de los personajes* un *objeto nuevo*? ¿Aplicar variables cuantitativas hacia el interior de los textos produce objetos nuevos? Pues bien, he aquí una manera de leer que muy bien reclama el auxilio de las tecnologías o que, mejor dicho, el auxilio de las tecnologías ha hecho posible. En una manera de leer tradicional el lector realizaba la lectura en base a impresiones u observaciones más o menos estables, muchas de ellas imprecisas. Con el auxilio de las tecnologías ahora se puede hacer una lectura exacta de algo muy preciso a partir de determinada pregunta sobre lo cuantificable. A partir de búsquedas en archivos uno puede conocer, por ejemplo, el porcentaje que un personaje aparece ocupando en el espacio narrativo (29% Fedra, 14% Teseo). ¿Qué aporta esto? La reflexión hace pensar en el *vaciado*, otra técnica de lectura que se puede aplicar a la cantidad de veces que un determinado autor (Rubén Darío, supongamos) utiliza la palabra *azul* a lo largo de toda su obra: cuándo la utiliza por primera vez, en qué momento (en qué años) la utiliza con mayor insistencia, en qué momentos la abandona para siempre. La pregunta por el color azul tiene su sentido, ya que el azul es el color preponderante que se le ha asignado como atributo a la poesía modernista. ¿Pero qué hay si de pronto se descubre que no es el azul sino el blanco el color más nombrado entre los poemas de Rubén Darío? El color blanco no es un color, podrá argüirse. ¿Cambiaría eso la concepción que se ha hecho del modernismo en torno al color azul?

Estas son las maneras de leer que, antes que propias de las Humanidades Digitales, comienzan a ser *operacionalizadas* por las lógicas de la programación: ¿cuál es el futuro de las

tradiciones humanistas en esta concepción hiperracionalista y positivista de los archivos? Quizá no haya que alarmarse tanto. La bibliotecología y la archivística han actuado así desde antaño. A ellas les debemos nuestras antiguas bibliotecas. Y *Google*, cuyo algoritmo se parece a la fórmula de la *Coca Cola*, puesto que no se la puede conocer, también actúa así. Pese a este desconocimiento de cosas que también se ocultan detrás de las maneras de leer del presente, las Humanidades Digitales vienen a volver mensurables una serie de tradiciones. A propósito del "espacio de los personajes", Franco Moretti (2014: 118) nos continúa informando:

> La teoría de redes, por ejemplo, nos ha enseñado a medir las conexiones entre un personaje y el resto del "sistema de personajes" (otro de los conceptos de Woloch), así como el "peso" de esas relaciones -el número de palabras intercambiado entre dos personajes cualesquiera- así como su "dirección" (quién habla a quién); y, con cada nueva medición, salen a la luz nuevos aspectos de Fedra[1].

Evidentemente se abren una serie de posibilidades nuevas a partir de las nuevas tecnologías. *NGram* es otro ejemplo. No es difícil ver ya muchas tesis doctorales confeccionadas con estos propósitos, muchos de ellos ciertamente graciosos (con el propósito de poner en escena determinados software, por ejemplo). ¿Cómo utilizar *NGram*? En particular se podrían identificar claramente dos posiciones detrás de estas tendencias, aunque tal vez podría haber muchas más. E incluso una tercera. Una de esas posiciones la encarnan aquellos para quienes las humanidades y las ciencias sociales deberían ser más precisas.

Franco Moretti (2014: 120) nos brinda un ejemplo:

> Las novelas históricas se han vuelto recientemente más frecuentes en la literatura culta, observaba Perry Anderson hace unos años; y, en un taller organizado en el Literary Lab, James English demostraba que "más frecuente" significa "del 40 al 50 por 100 de las novelas candidatas a premios literarios"; y "recientemente" significa "desde la década de 1980".

Del mundo del "más o menos" al universo de la precisión, así se titulaba un artículo de Alexandre Koyré (1948). *Del mundo del "más o menos" al universo de la precisión*, esa podría empezar a ser una de las consecuencias de la aplicación de las tecnologías a las ciencias humanas: las humanidades pasan a ser menos *impresionistas* y más exactas, o, si se prefiere, baja el nivel de las sospechas que siempre han caído sobre ellas y entonces se vuelven más legítimas, o, si se prefiere, se vuelven más científicas y menos humanas. Hay una segunda posición que reniega de los métodos cuantitativos aplicados a las humanidades. Un argumento en ese sentido sería este: "El problema es que claramente los conceptos literarios no están diseñados, en su mayoría, para ser cuantificados; y surge entonces la cuestión de qué hacer con ellos" (Moretti, 2014: 127). Si mi hipótesis es correcta, las Humanidades Digitales son un campo fértil para una gran cantidad de las Humanidades: la Educación, la Sociología, la Fonética, la Lingüística, la Edición y un largo etcétera. Pero el problema está en la Literatura: ¿qué hacer con ella? Y con la crítica literaria: ¿qué hacer con ella? Podríamos traer aquí las reflexiones de Espen Aarseth a propósito del debate en torno a la literatura cibernética: sus defensores y sus detractores. Para él la lucha entre los defensores y los oponentes de una *literatura digital* deteriora a ambos bandos, "produciendo argumentos materiales de una peculiar naturaleza fetichista" (2004: 137): "Unos se ocupan del hardware exótico de las nuevas flamantes

[1] Véase *Imagen* 2.

tecnologías, como el CD-ROM", escribía Aarseth en 1997. Y hacía notar el eslogan con que la industria informática promocionaba el CD: "la información al alcance de su mano" (Aarseth, 2004: 138), como si la información fuera un objeto que pudiera tocarse. Mientras que los defensores de la antigua literatura (la literatura no digital), se ocupan del libro, ese viejo hardware que además de leer también se podía oler y tocar, los apólogos de las tecnologías también lo hacían por las razones opuestas. "No te lo puedes llevar a la cama" es el estribillo (ya falso) esgrimido por los chauvinistas del libro. ¿No es más importante el contenido de un texto que estas preocupaciones materialistas, casi ergonómicas?, concluía Aarseth en 1997.

En aquel contexto Aarseth hablaba de *literatura ergódica* y de *cibertexto*. Para él el cibertexto no es tanto una peculiaridad de los textos en pantalla sino una nueva perspectiva crítica. La forma que asumía una nueva forma de leer y una nueva forma de teorizar sobre la lectura. Nosotros podríamos pensar en esa dirección reemplazando la noción de cibertextos y resignificándola dentro de otra perspectiva que pueda quizá estar incluida en el marco de las Humanidades Digitales.

Sobre el fin del siglo XX y principios del XXI se abre una discusión en torno de la relación entre cultura letrada, cultura industrial y *cibercultura*. Dentro de esta discusión emergen una serie de trabajos que tangencialmente atañen tanto a la historia de la informática como a los estudios literarios, pasando por disciplinas como la antropología y los estudios culturales. Entre esos estudios emerge una preocupación peculiar por la conexión específica entre tradiciones y era digital. Entre estos tratamientos, que desde luego conforman un territorio arduo y heterogéneo signado por diversas perspectivas, sobresalen desarrollos como los de Friedrich Kittler (*Literature, Media, Information Systems: Essays*, 1997) o conceptualizaciones como las de Espen Aarseth en torno a *Ergodic Literature* (1997: 1-23), o de Katherine Hayles en relación con *The Condition of Virtuality* (1999: 68-94) y de Marie-Laure Ryan en derredor de la relación entre *Cyberspace*, *Computer technology* y *Literary Theory* (1999: 78-107). En el marco específico de la lectura sobresalen consideraciones sobre la *Electronic Literature* entendida como *género* (Hayles, 2008), o distintas concepciones del *hipertexto* entendido como *forma de leer* (Landow, 1991, 1994, 1997, 2006; Vanderdorpe, 1999; entre otros). Tampoco pueden dejar de considerarse los aportes de los *New Literacy Studies*, que en particular bregan por una consideración no tradicional de la alfabetización sino en términos de *alfabetizaciones múltiples* o *alfabetizaciones situadas* y dentro de las cuales también se integran las *web literacies* y *media literacies* entendidas ya no solo como adquisición de técnicas complejas de lecto-escritura sino también como la adquisición de competencias para legitimar nuevas performances discursivas y culturales. A este respecto, además de los aportes de Kaplan (1995) -para quien las *web literacies* y las *media literacies* designan conocimientos y habilidades que se requieren para realizar señales en una era electrónica caracterizada por la producción de *politexts*- en el horizonte argentino sobresalen enfoques como los de Cecilia Magadán, quien en 2002 ya había propuesto la noción de *re(d)alfabetizaciones* como equivalencia castellana de las *e-literacies* (Magadán, 2002). Como vemos, la teoría literaria se ocupó intensamente por tratar de comprender el universo digital, las implicancias del encuentro entre era digital y cultura humanista. Y un arsenal de enfoques académicos continuó con esa avanzada. Algo semejante sucedió en el campo de la teoría del arte. Reinaldo Laddaga (2006) habla de "objetos fronterizos". Nicholas Bourriaud (2009) habla de "objetos híbridos". Pero la crítica literaria ve

con malos ojos la emergencia de nuevos objetos: objetos no necesariamente textuales. Si los textos han sido el gran objeto predilecto de la crítica literaria a lo largo del siglo XX, ¿cuáles podrían ser los nuevos objetos que podrían comenzar a ser susceptibles de una nueva mirada crítica? ¿en qué medida la conversión de la crítica no amenaza a la propia disciplina? ¿en qué medida su conversión en otra cosa no atañe también a su disolución?

Para Espen Aarseth (2004) habría un estado conservador de las ciencias humanas según el cual nada se puede estudiar si no es desde un campo específico. Siguiendo sus razonamientos, se puede decir, una vez volviendo al problema del horizonte y de la perspectiva de la mirada señalado al comienzo: "El tipo de objeto crea el campo". O sea: una gran cantidad de las disciplinas que conforman las humanidades y las ciencias sociales se establecieron desde el siglo XVIII en torno a la identificación de objetos preexistentes. Así es como se habría producido una configuración empírica del campo: literatura, historia, antropología, historia del arte, teatro, comunicación, educación, lingüística se configuran alrededor de prácticas y objetos específicos: el pasado, la obra, sus autores, la escena, los medios, la escuela, el lenguaje. Aplicado a los estudios literarios sería difícil no considerar a la crítica y a la teoría literaria, a la filología y a la ecdótica como un conjunto de prácticas reunidas alrededor del texto. No es difícil ver esta serie de prácticas en torno a objetos específicos como un progresivo efecto de la invención de la imprenta.

La emergencia desde los años 70 de una literatura digital o una literatura cibernética produce división en los estudios literarios. Para Aarseth (2004) la teoría literaria es incompleta, pero no irrelevante. Desde una perspectiva tradicional podríamos decir que hay evidentemente la necesidad de un nuevo enfoque teórico para la emergencia de nuevos objetos. Pero desde una perspectiva más actual, deberíamos decir que habría que cuestionar la idea misma de "disciplina". ¿Habría una disolución de las disciplinas tal y como las hemos pensado hasta el siglo XX? Las nuevas perspectivas críticas asumen entonces la forma de una *práctica cruzada*. La identificación de nuevos objetos tiene su pertinencia. Pero los nuevos objetos son híbridos: suponen la convergencia de diferentes tradiciones. De allí que los nuevos objetos no generen disciplinas nuevas sino una perspectiva apostada en la encrucijada. ¿Cuáles son nuestras nuevas *prácticas cruzadas*?

El cibertexto no un una nueva forma de texto exactamente. Habría al mismo tiempo lo que podría llamarse una expansión de la crítica: la expansión de la crítica y lo literario hacia fenómenos nuevos o marginales dentro de la tradición moderna de la literatura. Ante el cambio de circulación de los textos, ¿cuál es el comportamiento literario de determinados textos? Ya no la pregunta por el sentido sino por el cómo: ¿Cómo funcionan estos textos? En este nuevo contexto: ¿cómo comprender las antiguas funciones de la literatura? ¿qué queda de ellas? En la perspectiva del cibertexto el texto emerge como máquina. Máquinas textuales. El texto es un material maquínico. De allí que la pregunta sobre los textos ya no sea una pregunta por su sentido sino por cómo los textos literarios pueden funcionar en nuevos contextos no letrados. Ya no qué leer en ellos sino cómo leerlos, esto es, cómo circulan, cómo funcionan. A esto se suma el papel estético del medio. Los medios estetizan a los textos. El medio juega allí un rol de sentido.

Una pregunta aquí surge entonces: si este no es un momento de renegociación de los sentidos que envolvieron a lo literario. Este sería un momento que podría estar caracterizado

por la emergencia de textos que, en principio, no estarían estructurados como literatura pero que, sin embargo, modifican y amplían las nociones canónicas que teníamos de lo literario. Un planteo así es también un planteo antiguo. Ya tiene su tradición en el contexto de los debates que vienen embargando a determinada fracción de las Humanidades. Pero mi hipótesis es que estamos llegando al final de un ciclo. La teoría literaria de los años 60 y 70 acompañó el avance de la carrera cibernética. Uno podía pensar la producción teórica de Barthes o Derrida en torno al texto en consonancia con las reflexiones de Vannevar Bush en torno a los archivos o las teorías de Borges sobre lo literario. Hoy aquella correspondencia tal vez ya no exista. O no se pueda visualizar del mismo modo. ¿La era digital se ha vuelto hegemónica? Ya no se trata tanto de usar las tecnologías sino de saber qué hacer con ellas. Cómo no usarlas. Ellas también son un objeto de reflexión. Se produce un doble pasaje. Al tiempo que el encuentro entre tecnología y literatura produce nuevos dispositivos textuales o nuevos tipos de obras, la crítica textual y la teoría cibernética confluyen en nuevas formas de la lectura, en nuevas formas de establecer sus *objetos*. Pero hay todavía un movimiento más. La crítica (la crítica literaria, la crítica de arte) retoma la tradición de la antigua filosofía de la técnica. Aquella de Adorno, Benjamin, Heidegger y Vilém Flusser. Y entonces la crítica, ella que también ha sido acusada de ser un dispositivo (de captura), se vuelve un objeto para la técnica.

› *Bibliografía*

Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore/Londres: The Johns Hopkins University Press.

---- (2004). La literatura ergódica. En Sánchez-Mesa D. (Comp.), *Literatura y cibercultura*. Madrid: ArcoLibros.

Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bridgman, P. W. (1927). *The Logic of Modern Physics*. Nueva York: MacMillan.

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Hayles, K. (1999). The Condition of Virtuality. En Lunenfeld, P. (Ed.), *The Digital Dialectic. New Essays on New Media*. Cambridge: MIT Press, 68-94.

---- (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame.

Kaplan, N. (1995). Politexts, Hypertexts, and other Cultural Formations in the Late Age of Print. *Computer-Mediated Communication Magazine*, 2 (3). Recuperado de http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html el 15/02/2015

Kittler, F. A. (1997). *Literature, Media, Information Systems: Essays.* Amsterdam: John Johnston.

Koyré, A. (1948). Du monde de l' *à-peu-près* à l'univers de la précision, *Critique*, 28, 806-823.

Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Landow, G. (1991). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Landow, G. (1994). *Hyper/Text/Theory.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

---- (1997). *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

---- (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore London: The Johns Hopkins University Press.

Moretti, F. (2014). Operacionalizar. *New Left Review* (Instituto de Altos Estudios Nacionales de Ecuador–IAEN), 84, 115-132.

Ryan, M. L. (1999). Cyberspace, Virtuality and the Text. *Cyberspace, Textuality, Computer Technology and Literary Theory*. Bloomington: Indiana University Press, 78-107.

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

Steyerl, H. (2014). *Los condenados de las pantallas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Vandendorpe, Ch. (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Woloch, A. (2003).*The One vs the Many: Minor Characters and the Space of the Protagonist in the Novel*. Princeton: Princeton University Press.

Introducción a la Edición Digital Académica

Gimena del Rio (CONICET)
gdelrio@conicet.gov.ar

Clara Martínez Cantón (UNED)
cimartinez@flog.uned.es

ISBN 978-987-3617-89-8

Transcripción de un texto

Digitalización	Transcripción	Codificación

	Paz a España, paz segura.
	Canten abiertos los campos
	dichosos de Extremadura. !
	Lean los niños, las flores,
	y entre las negras encinas
	todos los trabajadores. !
	¡Lejos tanta noche oscura!
	¡Para siempre en primavera,
	la tierra de Extremadura! !
	Yo os traigo en este pregón,
	el libro, fuente de gracia,
	que ilumina el corazón. !
	Agua tranquila, agua pura,
	agua que riegue la sangre
	del alma de Extremadura. !
	Libros de amor, luz, ensueño.
	Alta vida y viento en calma
	en todo el pueblo extremeño
		`<poema>`
		`<estrofa>`
		`<verso>`Paz a `<topon>`España`</topon>`, paz segura.`</verso>`
		`<verso>`Canten abiertos los campos`</verso>`
		`<verso>`dichosos de `<topon>`Extremadura`</topon>`.`</verso>`
		`</estrofa>`
		`<estrofa>`
		`<verso>`Lean los niños, las flores,`</verso>`
		`<verso>`y entre las negras encinas`</verso>`
		`<verso>`todos los trabajadores.`</verso>`
		`</estrofa>`
		`<estrofa>`
		`<verso>`¡Lejos tanta noche oscura!`</verso>`
		`<verso>`¡Para siempre en primavera,`</verso>`
		`<verso>`la tierra de `<topon>`Extremadura`</topon>`!`</verso>`
		`</estrofa>`
		`<estrofa>`
		`<verso>`Yo os traigo en este pregón,`</verso>`
		`<verso>`el libro, fuente de gracia,`</verso>`
		`<verso>`que ilumina el corazón.`</verso>`
		`</estrofa>`
		`<estrofa>`
		`<verso>`Agua tranquila, agua pura,`</verso>`
		`<verso>`agua que riegue la sangre`</verso>`
		`<verso>`del alma de `<topon>`Extremadura`</topon>`.`</verso>`
		`</estrofa>`
		`<estrofa>`
		`<verso>`Libros de
		`<sust><borr>`luz`</borr><adi>`amor`</adi></sust>`,
		`<sust><borr>`para`</borr><adi>`luz`</adi></sust>`,
		ensueño.`</verso>`
		`<verso>`Alta vida y viento en calma`</verso>`
		`<verso>`en todo el pueblo extremeño`</verso>`
		`</estrofa>`
		`</poema>`

ISBN 978-987-3617-89-8

Lenguajes de marcado

- Se desarrollan para tratar con documentos (información predominantemente textual), hoy también para gestión de datos.

- Describen las partes lógicas (estructura lógica y semántica) de un tipo de documento (o conjunto de datos) particular, sin límite en el nivel de profundidad o detalle

- Son lenguajes porque tienen
  - Vocabulario: Para denominar a cada elemento estructural del documento de cualquier nivel de profundidad, a cada atributo de estos elementos, a cada valor de estos atributos (para cierto tipo de atributo), etc.

  - Sintaxis (o gramática): Para indicar qué construcciones estructurales están permitidas: qué debe o puede contener cada elemento, si un elemento o atributo es obligatorio, si un elemento puede o no repetirse, qué tipo de valor admite un atributo, etc.

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué es XML?

- XML = Extensible Markup Language
- XML es un heredero, más sencillo y eficaz, de su antecesor SGML (Standard Generalized Markup Language)
- Se publicó en febrero de 1998 por el W3C Consortium.
- La documentación oficial está disponible en: http://www.w3.org/XML/
- Última versión: XML 1.0 (5ª edición)
- Tutoriales en líneas: Introducción a XML elaborada por TEI

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué es TEI?

TEI < Text Encoding Initiative >

Home Guidelines Activities Tools Membership Support About News

Home

Entire site Search

TEI-C News

Wiki page for P6 ideas
Posted on: 2014-10-24
Announcing TAPAS launch
Posted on: 2014-10-24
2014 TEI Conference, Evanston, Illinois
Posted on: 2014-10-23
Elections: Deadline VERY soon!
Posted on: 2014-10-22
REMINDER: TEI Board/Council voting deadline is October 24
Posted on: 2014-10-20
TEI Tweet Chat
Posted on: 2014-10-06

Other News

The iSchool at the University of Illinois is recruiting
Posted on: 2014-10-29
Job: Director of Academic IT Services, University of Oxford
Posted on: 2014-10-29

TEI: Text Encoding Initiative

The Text Encoding Initiative (TEI) is a consortium which collectively develops and maintains a standard for the representation of texts in digital form. Its chief deliverable is a set of Guidelines which specify encoding methods for machine-readable texts, chiefly in the humanities, social sciences and linguistics. Since 1994, the TEI Guidelines have been widely used by libraries, museums, publishers, and individual scholars to present texts for online research, teaching, and preservation. In addition to the Guidelines themselves, the Consortium provides a variety of resources and training events for learning TEI, information on projects using the TEI, a bibliography of TEI-related publications, and software developed for or adapted to the TEI.

The TEI Consortium is a nonprofit membership organization composed of academic institutions, research projects, and individual scholars from around the world. Members contribute financially to the Consortium and elect representatives to its Council and Board of Directors.

Want to become active in the TEI community? Become a TEI Member, join a special interest group, sign up for the TEI-L mailing list, and come to our annual conferences and members' meetings.

Last recorded change to this page: 2013-03-12 • For corrections or updates, contact web@tei-c.org

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué es TEI?

- Text Encoding Initiative: Iniciativa de codificación de textos, especialmente en Humanidades, Ciencias Sociales y Lingüística.
- Se describe en las TEI *Guidelines*: el manual de uso
- Se expresa a través del lenguaje XML
- Tiene un carácter modular y es personalizable
- Es código abierto (sourceforge), independiente de cualquier programa o plataforma.

ISBN 978-987-3617-89-8

Objetivos

- Promover la creación, el intercambio y la integración de los datos textuales informatizados.
- Editar textos de cualquier tipología, género y disciplina (Ciencias Humanas y Sociales), en cualquier lengua y de cualquier período cronológico.

ISBN 978-987-3617-89-8

TEI Consortium: http://www.tei-c.org

- Guidelines
- Lista de proyectos que utilizan TEI
- Wiki
- Herramientas
- Lista de discusión

ISBN 978-987-3617-89-8

Módulos de TEI

1. **Infrastructura TEI**
2. **TEI Header (encabezado) = header**
3. **Elementos disponibles en todos los docs TEI = core**
4. Estructura del texto por defecto = textstructure
5. Caracteres no estándares y Glyph = gaiji
6. **Verso = verse**
7. Drama = drama
8. Transcripción de discurso = spoken
9. Diccionarios = dictionaries
10. Descripción de manuscritos = msdescription
11. Representación de fuentes primarias= transcr

ISBN 978-987-3617-89-8

Un documento XML-TEI

- Tiene que estar bien formado, es decir estar expresado correctamente según la gramática de XML
- Tiene que ser válido

- Para ello, necesita un modelo que fije la estructura básica y las posibilidades de anidación del documento. Las DTD o esquemas (RelaxNG, W3CSchema) establecen la sintaxis que debe tener el documento XML.

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué significa bien formado?

1. Tiene que existir un único elemento raíz que contenga todo el documento
2. Cada subárbol debe estar correctamente anidado, es decir, no se pueden solapar
3. Los nombres de las etiquetas son *case/sensitive*:

<de> ≠ <De> ≠ <DE>

4. Una etiqueta de apertura debe tener siempre una etiqueta de cierre (salvo en los casos de etiquetas vacías <vacia/>)
5. No debe haber espacios en blanco tras < o antes de </

párrafo

Y no < p>párrafo</ p> ni párrafo

6. El valor de los atributos ha de estar siempre entrecomillado

algo de texto

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué significa válido?

Un documento XML es válido cuando cumple las reglas establecidas en un **esquema externo**.

El esquema especifica:

1. El nombre del elemento raíz
2. El nombre de todos los elementos que se pueden utilizar
3. Los nombres, tipo de datos y (ocasionalmente) los valores por defecto de los atributos
4. Reglas acerca de cómo se pueden anidar los elementos
5. Y otras cosillas dependiendo del lenguaje del esquema

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Para qué un esquema?

1. Asegura que en los documentos solo se utilizan los elementos, atributos y entidades predefinidas
2. Establece las reglas estructurales del tipo ‘toda receta debe incluir una lista de ingredientes’
3. Asegura que la misma cosa se llame de la misma manera siempre

ISBN 978-987-3617-89-8

TEI Roma

You are currently working on **My TEI Extension**

TEI Roma: generating validators for the TEI

Modules

New | Customize | Language | Modules | Add Elements | Change Classes | Schema | Documentation | Save Customization | Sanity Checker

List of TEI Modules

	Module name		A short description	Changes
add	analysis	?	Simple analytic mechanisms	
add	certainty	?	Certainty and uncertainty	
add	core	?	Elements common to all TEI documents	
add	corpus	?	Corpus texts	
add	dictionaries	?	Dictionaries	
add	drama	?	Performance texts	
add	figures	?	Tables, formulæ, notated music, and figures	
add	gaiji	?	Character and glyph documentation	
add	header	?	The TEI Header	
add	iso-fs	?	Feature structures	
add	linking	?	Linking, segmentation and alignment	
add	msdescription	?	Manuscript Description	
add	namesdates	?	Names and dates	
add	nets	?	Graphs, networks, and trees	
add	spoken	?	Transcribed Speech	
add	tagdocs	?	Documentation of TEI modules	
add	textcrit	?	Critical Apparatus	
add	textstructure	?	Default text structure	
add	transcr	?	Transcription of primary sources	
add	verse	?	Verse structures	

List of selected Modules

remove	core
	tei
remove	header
remove	textstructure

ISBN 978-987-3617-89-8

TEI ROMA nos permite

- Generar y modificar un esquema
- Elegir la lengua de la documentación
- Elegir los módulos que nos convienen
- Añadir y eliminar elementos en una determinada clase
- Generar una documentación (en HTML, por ejemplo)
- Guardar nuestra personalización a través de un fichero ODD.
- Gracias a esta aplicación, podremos crear el fichero ODD = One Document Does it All

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 1. Esquema en Roma

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 2. Crear xml doc y asociar esquema

ISBN 978-987-3617-89-8

Semáforo verde

- Para crear un doc. En xml válido tengo que asociarle un esquema también válido. Solo así obtendré un documento bien formado

(LUZ ROJA vs. LUZ VERDE)

ISBN 978-987-3617-89-8

Etiquetas del doc (tags)

- Aislan una porción de texto con un significado semántico específico:

```
<etiqueta>concepto</etiqueta>
<titulo>Int. a TEI</titulo>
<autor>Gimena del Rio</autor>
<fecha>17/11/2014</fecha>
```

- La estructura consiste en la anidación sin límites de unos elementos en el interior de otros, construyendo así una estructura arborescente. Por eso, necesitamos siempre un solo elemento raíz del que cuelguen todos los otros.

Véase: documento_xml_basico.xml

ISBN 978-987-3617-89-8

Etiquetas: elementos, atributos y valores

```
<object type="value">contenido</object>
```

- **Elemento:** son las unidades de información semántica compuestas de una marca de abertura <elemento> y de cierre </elemento>. El nombre del elemento constituye su identificador general. Puede contener texto, otros elementos o estar vacío (<elemento/>).
- **Atributo:** añaden una característica adicional al elemento; su orden no es relevante; deben siempre llevar un valor.
- **Valor:** rellena el valor o contenido del atributo.
- Los atributos pueden ser generales, es decir, utilizables en todos los elementos TEI, como @xml:id,@xml:lang, o específicos de un determinado elemento.

ISBN 978-987-3617-89-8

Tipos de elementos

Un elemento puede contener, según se especifique en la DTD o esquema (si existe):

1. Otros elementos, subelementos o elementos hijos **.**

Ej.: <text><body><lg><l>

2. Texto.

Ej.: <author>Prescod, Paul</author>

3. Contenido mixto, o sea, una mezcla de elementos hijos y texto.

Ej.: <titulo>Charles F. Goldfarb's<enfasis>XML</enfasis> Handbook</titulo>

4. Nada, si es un elemento vacío. Ej.:<Cartel fuente="laentrega.jpg"/>

ISBN 978-987-3617-89-8

Tipos de elementos

Un elemento puede ser según se especifique en la DTD o esquema (si existe):

1. **Obligatorio**
2. **Opcional**
3. **Prohibido**

ISBN 978-987-3617-89-8

- Tipos de elementos según contenido
  - Vacíos
  - De texto
  - De otros elementos
  - Mixtos (texto y otros elementos)
- Según obligatoriedad
  - Obligatorios
  - Opcionales
  - No permitidos

ISBN 978-987-3617-89-8

Resultado: etiquetas core

```
1  <?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
2  <TEI xmlns:xsi="http://www.w3.org/2001/XMLSchema-instance"
3   xsi:schemaLocation="http://www.tei-c.org/ns/1.0 metrica%20esquema%20jul14.xsd"
4   xmlns="http://www.tei-c.org/ns/1.0">
5      <teiHeader>
6          <fileDesc>
7              <titleStmt>
8                  <title></title>
9              </titleStmt>
10             <publicationStmt>
11                 <publisher></publisher>
12             </publicationStmt>
13             <sourceDesc>
14                 <bibl>
15                     <title></title>
16                 </bibl>
17             </sourceDesc>
18         </fileDesc>
19     </teiHeader>
20     <text>
21         <body>
22         <lg>
23             <l></l> </lg>
24         </body>
25     </text>
26 </TEI>
```

ISBN 978-987-3617-89-8

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES
www.cervantesvirtual.com

el Blog

El Bibliotecario | Ayuda

Búsqueda por título, autor o contenido

Buscar

Búsqueda avanzada >>

Cancionero Popular de Jujuy / recogido y anotado por Juan Alfonso Carrizo

Autor: Carrizo, Juan Alfonso

Título: Cancionero Popular de Jujuy / recogido y anotado por Juan Alfonso Carrizo

Publicación: Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003

Publicación original: Tucumán, Miguel Violento, 1934.

Notas de reproducción original: Edición digital basada en la de Tucumán, Miguel Violento, 1934.

Portales: Academia Argentina de Letras | Literatura Infantil y Juvenil

Encabezamiento de materia:

Poesía argentina -- Siglo 19º

CDU:

821.134.2(82)-1"18"

Idioma: español

URI: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcq23t8

MÁS RECIENTES

Estudios sobre Salvador Rueda / Amparo Quiles Faz

Cinco reglas de nuestra moral antigua: una interpretación / Teodoro M. Kalaw

"La fortuna del mendigo" : farsa en dos actos / original de Rogelio San Luis

Debats Núm. 62-63, otoño 1998

Artecontexto, arte, cultura y nuevos medios Núm. 8, 2005

Artecontexto, arte, cultura y nuevos medios Núm. 9, 2006

Los orígenes de los liberalismos iberoamericanos (1750-1868) / Antonio-Filiu Franco Pérez

Scherzo Año II, núm. 10, diciembre 1986

Scherzo Año II, núm. 19, noviembre 1987

La historia del fuego / Remei Sipi ; Inmaculada Díaz Narbona (ed.)

ISBN 978-987-3617-89-8

1782-a

Arbolito naranjado,
¡bonito pago me has dado!,
después de quedar conmigo,
a la luna me has dejado.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/cancionero-popular-de-jujuy--0/html/ffea72c4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_168.html#I_2265_

ISBN 978-987-3617-89-8

```xml
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
<TEI xmlns:xsi="http://www.w3.org/2001/XMLSchema-instance"
 xsi:schemaLocation="http://www.tei-c.org/ns/1.0 metrica%20esquema%20jul14.xsd"
 xmlns="http://www.tei-c.org/ns/1.0">
    <teiHeader>
        <fileDesc>
            <titleStmt>
                <title>Arbolito naranjado</title>
            </titleStmt>
            <publicationStmt>
                <publisher>Clara</publisher>
            </publicationStmt>
            <sourceDesc>
                <bibl>
                    <title>Cancionero popular de Jujuy</title>
                </bibl>
            </sourceDesc>
        </fileDesc>
    </teiHeader>
    <text>
        <body>
        <lg>
            <l>Arbolito naranjado</l>
            <l>¡bonito pago me has dado</l>
            <l>después de quedar conmigo</l>
            <l>a la luna me has dejado</l> </lg>
        </body>
    </text>
```

ISBN 978-987-3617-89-8

Gestores de referencias bibliográficas (Zotero y Mendeley)

Guadalupe Campos (UBA)
mgcampos@revistaluthor.com.ar

Mariano Vilar (UBA)
frioconbotas@gmail.com

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué son los gestores de referencias digitales?

- Nuclean la información bibliográfica
- Permiten crear bases de datos ordenadas de referencias
- Permiten crear automáticamente entradas bibliográficas en un archivo de texto en distintos formatos estandarizados
- Posibilitan fichar textos junto con la información bibliográfica
- Permiten crear bases de referencias compartidas para grupos de investigación

ISBN 978-987-3617-89-8

Ventajas de su uso

- Su funcionamiento en nube permite disponer de fichas y bases de datos en distintos dispositivos, y prevenir posibles pérdidas de datos
- Automatizan la elaboración de listas bibliográficas
- Permiten el uso de etiquetas, carpetas y búsquedas para administrar la bibliografía
- Simplifican el proceso de creación de entradas bibliográficas utilizando catálogos online y ediciones electrónicas

ISBN 978-987-3617-89-8

Zotero

www.zotero.org

- Creado en la George Mason University en el año 2006
- Disponible para plataformas Windows, Mac y Linux
- Se integra con Firefox, Chrome, Word y LibreOffice
- Es un software de código abierto
- El servicio gratuito permite almacenar 300MB

ISBN 978-987-3617-89-8

Mendeley

www.mendeley.com

- Creado por una compañía privada (Mendeley Ltd.) en el año 2008
- Disponible para plataformas Windows, Mac y Linux
- Se integra con cualquier navegador, Word y LibreOffice
- Es un software de código propietario
- El servicio gratuito permite almacenar 2GB

ISBN 978-987-3617-89-8

Tips para empezar

- Descarga gratuita desde https://www.zotero.org/download/ y http://www.mendeley.com/
- Una vez instalados, es necesario crear una cuenta para poder utilizar el almacenamiento en nube

ISBN 978-987-3617-89-8

Tips para empezar a usar Zotero

En el caso del Zotero Standalone, se recomienda instalar el plugin correspondiente al navegador a utilizar y el plugin para Word o LibreOffice. Para esto: cliquear en "Herramientas -> Anexo"

ISBN 978-987-3617-89-8

Tips para empezar a usar Zotero

En el Microsoft Word, una vez instalado el Plugin, aparecerá la pestaña “Add-ins” (o su equivalente en español) donde figuran los íconos del Zotero. Es necesario que el Zotero esté abierto para poder utilizar estos íconos.

Insertar referencia nueva

Editar referencia

Insertar lista de bibliografía

Editar lista de bibliografía

Actualizar referencias y bibliografía

Configurar formato de referencias y bibliografía

Desvincular referencias y bibliografía del Zotero y convertirlas a texto normal

ISBN 978-987-3617-89-8

Tips para empezar a usar Zotero

- Para descargar referencias automáticamente desde catálogos online como http://www.worldcat.org/ http://openlibrary.org/ o http://books.google.com/ , cliquear en el ícono que aparece en la barra de navegación

ISBN 978-987-3617-89-8

Tips para empezar a usar Zotero

- Para descargar referencias automáticamente desde catálogos o bases de datos académicas basta con seguir el mismo proceso. El ícono que aparezca en la barra de navegación corresponde con el tipo de referencia en cuestión (libros, papers, tesis, artículos de diarios o revistas, etc.)

ISBN 978-987-3617-89-8

Deshabilitar corrector ortográfico en Zotero

- Un problema que suele presentarse para quienes usamos Zotero en español es que la corrección ortográfica no está disponible en nuestro idioma. Por este motivo, es conveniente deshabilitarla, ya que de otro modo todas las palabras aparecerán marcadas como errores.

ISBN 978-987-3617-89-8

Deshabilitar corrector ortográfico en Zotero

ISBN 978-987-3617-89-8

Deshabilitar corrector ortográfico en Zotero

(No tengas miedo y cliquéa en “I’ll be careful”)

(Salvo usuarios muy avanzados, no conviene modificar otros valores)

ISBN 978-987-3617-89-8

Enlaces útiles para más información

- Manual de **Zotero** elaborado por la Universidad de Gran Canaria: http://biblioteca.ulpgc.es/files/repositorio_de_docum152/guias/recursos-e/guia_zotero.pdf
- Manual de **Zotero** elaborado por el Recinto Universitario de Mayagüez: http://www.uprm.edu/library/docs/tutorias/zotero_guia4taEd.pdf
- Manual de **Zotero** elaborado por la SOMaMFyC: https://nuevastecsomamfyc.wordpress.com/tutoriales/tutorial-de-zotero/
- Manual de **Mendeley** elaborado por M. Carmen Rodríguez Otero: http://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/397-2014-12-11-guiadeusodemendeley2.pdf

ISBN 978-987-3617-89-8

Las Humanidades Digitales
desde Argentina
Tecnologías, Culturas, Saberes

Introducción a la edición de textos en LaTeX

Lorena M. A. de- Matteis (CONICET-UNS)
lmatteis@uns.edu.ar

ISBN 978-987-3617-89-8

1. Nociones elementales

1. WYSIWYG vs. LaTeX
   - Historia
   - Descripción
2. Componentes
   - Archivos de trabajo
3. Instalación y configuración
   - MikTeX
   - TeXnicCenter
   - Paquetes básicos
4. Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1. WYSIWYG vs. LaTeX
   - Historia
   - Descripción
2. Componentes
3. Instalación y configuración
4. Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Procesadores de texto

Aplicación informática empleada para crear y modificar textos escritos. Constituye un desarrollo que sucede a la máquina de escribir, incorporando funciones más amplias:

1. tipográficas: tipo y tamaño de fuente, formato de fuente;
2. idiomáticas: ortografía, sintaxis, diccionarios, idioma;
3. organizativas: párrafos, enumeraciones, tablas;
4. gráficas.

La mayoría de los procesadores de texto se fundan en el concepto WYSIWYG (del inglés *What You See Is What You Get*).

ISBN 978-987-3617-89-8

Alternativas

Los procesadores más habituales son:

- **Microsoft Word:** Integra el paquete *Microsoft Office*©y evoluciona rápidamente.
- **OpenOffice.org Writer:** Integra la suite ofimática *Open Office* de Sun System. Es una alternativa libre que se distribuye bajo licencia GPL bajo la *GNU Software Fundation*.
- **Pages:** Integra la suite de *IWork* de Apple.
- **AbiWord:** Integra la suite de Código abierto *GNOME Office*.

ISBN 978-987-3617-89-8

TEX

Fines década de 1970: Donald Knuth crea el sistema TEX como un programa para procesar textos atendiendo más al contenido que a su forma. Esto significa que el sistema incluye definiciones estilísticas y, en general, de forma (estructura y tipografía) para cada clase de documento.

Pensado para disciplinas que hacen un extensivo empleo de la matemática, Knuth señaló que los lingüistas estuvieron entre los primeros en emplear los recursos específicos de notación provistos por TEXfuera del campo de las ciencias duras: en filología, fonología, fonética, sintaxis, semántica y campos interdisciplinarios como la psicolingüística, sociolingüística, biolingüística y el análisis del discurso (Peter 2004:58).

ISBN 978-987-3617-89-8

LaTeX

Principios década de 1980: Leslie Lamport desarrolló el sistema LaTeX y agregó más utilidades para que el autor de un trabajo se despreocupe por completo de aspectos tales como la tipografía, márgenes, distribución del texto, que están definidos en los *estilos* para cada clase de documento.

ISBN 978-987-3617-89-8

Fuente: PhD Comics

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Qué es LaTeX?

Frente a los editores tradicionales de texto y a los programas para diseñar presentaciones, LaTeX es un sistema de composición de textos orientado al ámbito científico que genera documentos finales de tipo profesional, con el aspecto y la calidad tipográfica de un libro.

Permite preparar textos que no se editan de la manera habitual (viendo el producto), sino que se *programan* atendiendo más bien a la organización lógica de las ideas. Entonces:

- no es un sistema WYSIWYG.
- es un sistema tipográfico multiplataforma, basado en un lenguaje de descripción de páginas o de marcas.

ISBN 978-987-3617-89-8

El sistema LaTeX

El sistema consiste en un lenguaje *markup*, es decir, un sistema de anotación de un documento de manera tal que se distingue del texto final que se busca producir.
La anotación es *procedural*, es decir que proporciona las instrucciones para que los programas asociados interpreten y procesen el texto programado y generen el documento deseado.
Esto significa que se realiza mediante una serie de comandos, por ejemplo, `\section{nombre}`, `\footnote{texto}`, `\ref{etiqueta}`, entre otros.
Algunos de ellos, son proporcionados por paquetes específicos que se descargan de repositorios gratuitos en línea para lograr ciertos objetivos.

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1 WYSIWYG vs. LaTeX

2 Componentes
- Archivos de trabajo

3 Instalación y configuración

4 Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

LaTeXtrabaja con dos componentes básicos:

- MikTex: núcleo del sistema.
- Un entorno integrado de desarrollo (IDE).

Y puede añadirse un gestor bibliográfico (aunque no es imprescindible):

- BibTex

Por eso suele necesaria una instrucción mínima:

Fuente: PhD Comics

ISBN 978-987-3617-89-8

MiKTeX

MiKTeX: Es el software básico o fundamental en una instalación de LaTeX. Es gratuito y *opensource* o libre. Con esta aplicación se compila y generan los documentos, por lo que constituye el núcleo del sistema. Aunque en lo cotidiano trabajamos en la pantalla de la IDE seleccionada, su instalación correcta es fundamental para un buen rendimiento del sistema LaTeX.

ISBN 978-987-3617-89-8

IDE - Integrated Development Environment

La instalación de una IDE es necesaria puesto que, si bien los archivos de base (`.tex`) pueden generarse en un programa básico de texto, un "ambiente integrado de desarrollo" ofrece todas las herramientas para trabajar con el texto básico, en un entorno algo similar al de otros procesadores de texto:

- menús para acceder a elementos precodificados: símbolos, tipos de fuente, etc.
- menús para generar entornos especiales: secciones, tablas, imágenes, etc.
- botones para acceder a los programas que generarán el archivo: MiKTeX, BibTeX, u otros.

Funciones

- se determina la estructura básica del texto mediante comandos que lo "programan";
- se genera —o "compila"— el documento final (`.pdf`) a través de programas asociados (MiKTeX, BibTeX).

ISBN 978-987-3617-89-8

IDE

Dos IDE muy populares para trabajar con LaTeX son las siguientes:

- TeXnicCenter
- WinEdt

ISBN 978-987-3617-89-8

BibTeX

Software opensource pero pago que se emplea para gestionar la bibliografía. Si bien no es imprescindible (la bibliografía, como en cualquier procesador de texto, puede ingresarse manualmente al final del documento), su instalación es conveniente ya que permite constituir una base de datos bibliográfica con las referencias habituales de nuestro trabajo. **BibTeX** adquiere particular utilidad si empleamos en el trabajo los comandos: `\cite`, `\citeyear` y `\nocite`.

ISBN 978-987-3617-89-8

Archivos que emplea/genera el sistema LaTeX

A partir del archivo de entrada `.tex`, LaTeX genera una serie de archivos en una primera compilación y otros que se generan a partir de la segunda recurriendo a aplicaciones asociadas (si las hay, ej. **BibTeX**):

- `.aux`, `.blg`, `.out`, `.toc`
- `.bbl`: el archivo referido a bibliografía, se genera en la segunda compilación.
- `.ind`: el archivo referido al índice, se genera en la segunda compilación.
- `.log`: el registro de los procesos.
- otros varios, algunos de los cuales pertenecen al código de LaTeX (`.ltx`, `.dat`. `tfm`, `.fd`, `.def`, etc.)

El archivo de salida tras la compilación suele ser un `.pdf` y corresponderá a la clase y estilos definidos en el archivo de entrada. Puede definirse también que sea `.ps`, `.dvi`.

ISBN 978-987-3617-89-8

Articulación entre programas y procesos

La primera vez que se genera el documento, deben realizarse dos compilaciones. Cada vez que deseemos ver el resultado repetiremos el proceso y el sistema actualizará los archivos de trabajo y el documento final:

Figura: Programas y procesos. *Fuente:* Mittelbach y Goosens (2004).

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1 WYSIWYG vs. LaTeX

2 Componentes

3 Instalación y configuración
- MikTeX
- TeXnicCenter
- Paquetes básicos

4 Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Programas a instalar

Para realizar este taller es necesario instalar el siguiente software:

- MiKTeX
- TeXnicCenter

ISBN 978-987-3617-89-8

MiKTeX

El componente se puede descargar gratuitamente en http://miktex.org/2.9/setup (buscar la versión correcta para el sistema operativo instalado).
En la instalación y posterior configuración de este componente esencial de LaTeX podemos establecer las reglas para manejar aspectos tales como la obtención de los paquetes que vayamos a usar, los idiomas que queremos que el sistema reconozca, etc.
Para comenzar el proceso, seleccionamos el archivo `setup.exe`.

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Esta opción significa que, si nuestra computadora tiene definidos distintos usuarios, sólo uno podrá utilizar el MiKTeX.

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Elegimos en qué directorio vamos a instalar el programa. Conviene crear la carpeta correspondiente antes si es que no queremos instalar el programa en cualquier lado.

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Aquí definimos que, cuando vayamos a emplear un paquete que no está entre los que incluye la instalación estándar, el programa se va a conectar automáticamente a Internet para descargar el paquete que queramos utilizar (y que habremos incluido en nuestro "preámbulo").

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Esta ventana nos permite realizar una revisión previa de las condiciones que hemos definido hasta ahora.

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Esto es lo que vemos mientras se está instalando MiKTeX.

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Esto es lo que vemos cuando la instalación ya ha finalizado.

ISBN 978-987-3617-89-8

Instalación de MiKTeX

Esta es la notificación de que la instalación ha sido correcta y podemos salir del auxiliar de instalación.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Después de completar la instalación, debemos cargar el módulo para configurar MiKTeX (*Settings*), para lo que tenemos que ir al Menú de Inicio de nuestro Windows.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Iniciamos la configuración desde la pestaña *General* de *Settings*.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

En la pestaña *Roots*, por otra parte, no conviene modificar nada ya que solo nos muestra los directorios involucrados en los procesos de MiKTeX.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

En la pestaña *Formats* vemos los formatos para generar los archivos `.pdf` y tenemos que asegurarnos de no excluir la opción `pdflatex`.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

En la pestaña *Languages* determinamos qué idiomas queremos disponibles para nuestro trabajo. Las opciones son muchas, pero lo más habitual sería incluir español, inglés, francés, alemán, y cualquier otra lengua (incluyendo griego o latín) que podamos llegar a necesitar.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Si realizamos cambios, nos va a aparecer esta alerta que sólo significa que deberemos volver a abrir el módulo *Settings* una vez que se hayan aplicado los cambios indicados.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Esta es la pantalla que veremos mientras se crean los formatos de archivos determinados por nuestra selección de idiomas.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

En la pestaña *Packages* podemos seleccionar el repositorio de Internet de donde queremos obtener los paquetes. La opción *random* nos libera de problemas si el repositorio seleccionado está inaccesible en el momento en que el sistema intente conectarse. El botón de **Start Package Manager** nos puede servir, en otros momentos, para ver cuáles son los paquetes instalados o para solicitar manualmente la instalación de alguno.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Como estamos finalizando la configuración inicial, el sistema nos avisa que iniciará la instalación de los paquetes.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Esto es lo que veremos durante la instalación de los paquetes, proceso que puede llevar unos minutos.

ISBN 978-987-3617-89-8

Configuración de MiKTeX

Finalmente, esta es la pantalla que nos indica la instalación exitosa de los paquetes.
Aquí finaliza nuestro proceso de instalación y configuración y podemos empezar a trabajar desde la IDE elegida para producir el primer documento.

ISBN 978-987-3617-89-8

IDE: TeXnicCenter

La instalación de **TeXnicCenter** no es compleja. Se utiliza el archivo `TXCSetup1StableRC1.exe` que se descarga de http://www.texniccenter.org/ y se procede a instalar en el directorio de nuestra preferencia.
Barras de trabajo útiles:

- *standard*: botones de abrir, guardar, deshacer, etc.
- *LaTeX*: con la ventana para configurar el tipo de documento de salida (`.pdf`, `.dvi`, `.ps`) y los botones necesarios para compilarlo y verlo, así como para rastrear dificultades en la compilación (errores y advertencias).
- find and bookmarks: botones de búsqueda y para definir puntos clave de nuestro archivo `.tex` a fin de movernos en él rápidamente.

ISBN 978-987-3617-89-8

IDE: TeXnicCenter (cont.)

- *insert*: botones para simplificar la inserción del código correspondiente a imágenes, tablas, enumeraciones, etc.
- *frequently used formats*: botones de formatos habituales (*formats* incluye todas las opciones).

ISBN 978-987-3617-89-8

Figura: Pantalla de trabajo de TexnicCenter

ISBN 978-987-3617-89-8

IDE: TeXnicCenter

Además, en la pestaña *Build* → *Define Output Profiles*, hay que asegurarse de seleccionar la opción LaTeX→ PDF y que la dirección para el compilador de LaTeX sea la que corresponde al archivo `pdflatex.exe` de nuestra instalación:

```
C:\Applications\MiKTeX 2.7\miktex\bin\pdflatex.exe
```

ISBN 978-987-3617-89-8

Los paquetes esenciales incluidos en la instalación son los siguientes:

1. **babel:** Administra reglas tipográficas propias de cada lengua, así como patrones de silabación. Parámetro: [spanish], `\selectlanguage{spanish}`.
2. **inputenc:** Indica al sistema el modo de codificación del texto ingresado traduciéndolo al lenguaje interno del sistema. Parámetro: [latin1].
3. **hyperref:** Permite crear vínculos y bookmarks internos y que se vean en el `.pdf`.
4. **graphicx:** Permite incorporar imágenes `.png` o `.jpg`.

El principal repositorio de paquetes se encuentra en `www.ctan.org`.

A estos se pueden sumar los que deseemos para trabajar clases de textos, estilos y herramientas específicas (*beamer*, *tipa*, *xcolor*, etc.).

ISBN 978-987-3617-89-8

Lecturas sugeridas

- Breitenbucher, J. 2007. "LaTeX at a liberal arts college", en *TUGBoat*, **28** (1), pp.65–69.
- Haigh, T. 2006. "Remembering the office of the future: the origins of word processing and office automation", en *IEEE Annals of the History of Computing*, oct-dic, pp. 6–31.
- Mittelbach, F. y Goosens, M. 2004. *The LaTeX Companion. Tools and techniques for computer typesetting*, Addison-Wesley.
- Thiele, C. 1996. "TeX and the Humanities", en *TUGBoat*, **17** (4), pp.388–393.
- http://www.ecured.cu/index.php/Procesadores_de_texto
- http://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_TeX_editors
- http://www.essex.ac.uk/linguistics/external/clmt/latex4ling/

ISBN 978-987-3617-89-8

2. Producir texto en LaTeX

1. Organización de un .tex
   - Cuestiones generales
   - Preámbulo
   - Título
   - El documento
2. Gestión de bibliografía
3. Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1. Organización de un .tex
   - Cuestiones generales
   - Preámbulo
   - Título
   - El documento
2. Gestión de bibliografía
3. Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: reglas generales

1. \: este signo precede todo comando de LaTeX.
2. {}: delimitan el o los argumentos de un comando.
3. []: delimitan parámetros de los comandos.
4. $: delimita fórmulas matemáticas.
5. %: introduce un comentario.

Si no se respetan estas convenciones, surgen errores que lleva tiempo corregir.

ISBN 978-987-3617-89-8

El preámbulo

Sección obligatoria, explicita el tipo de documento a crear, sus parámetros (indicados entre `[corchetes]`) y los paquetes (entre `{llaves}`) a emplear (básicos y específicos). El código tiene la siguiente forma típica para la clase article:

```
\documentclass[a4paper,12pt]{article}
\usepackage[spanish]{babel}
\selectlanguage{spanish}
\usepackage[latin1]{inputenc}
\usepackage{harvard}
\usepackage{graphicx}
\usepackage{tipa}
\let\quoteOLD\quote
\def\quote{\quoteOLD\footnotesize}

\begin{document}
.... aquí va todo el resto ....
\end{document}
```

ISBN 978-987-3617-89-8

Clases de documentos

Las clases de documentos se definen mediante el sintagma `\documentclass[options]{class}`, en el preámbulo del `.tex`:

- **article**: para artículos y presentaciones (también *IEEEtran, proc*);
- *book*: para libros;
- *report*: para trabajos con capítulos, tesis;
- *minimal*: para *debugging*;
- *memoir*: basado en *book*, permite cambiar aspectos de salida;
- *letter*: para cartas (!);
- *slides*: para diapositivas, usa fuentes sans serif;
- *beamer*: para diapositivas con LaTeXcomo las de este taller.

ISBN 978-987-3617-89-8

Parámetros generales para clases de documentos

Los parámetros ([options]) que se definen con mayor frecuencia en el sintagma `\documentclass[options]{class}` pueden referirse a:

- *Font size*: 10,11 y 12 pts. (ej., `\documentclass[11pt]{article}`);
- *Paper size and format*: ej. `[a4,12pt]`;
- *Draft mode*: ej. `[a4,12pt,draft]`;
- *Multiple columns*: onecolumn, twocolumn;
- *Single- and double-sided documents*: oneside, twoside;
- *Titlepage behavior*: notitlepage, titlepage.

ISBN 978-987-3617-89-8

El título

Es otra sección obligatoria. Independientemente de la clase de documento, esta sección incluye la información básica del nombre del trabajo, autores, filiación institucional, dirección de contacto y fecha.

```
\title{Título. \thanks{Nota al pie.}}
\author{Primer autor \and segundo  \and \emph{n}... autor}
\date{
    Fecha o filiación institucional.\\
    e-mail: \texttt{\{usuario,usuario\}@uns.edu.ar}}
\maketitle
```

ISBN 978-987-3617-89-8

El documento: artículo

Vamos a presentar la estructura típica de un artículo, por lo tanto, después del título correspondería incluir el texto del resumen:

```
\begin{abstract}
Texto. La sección delimitada por ambos
comandos hace que el texto producido al
final se vea con una letra más pequeña
y márgenes específicos para esta clase
de documento.
\end{abstract}
```

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 1.

En este taller se trabajará con la producción de un documento de la clase `article` que le sirva de modelo para futuros trabajos.[a]

1. Abra el archivo `Ejercicio.tex` que se envió junto al archivo de instalación.
2. Defina el parámetro de tamaño de página A4, fontsize 12 y defina la clase `article`.
3. A partir del archivo `Texto origen.txt` (de la carpeta *Práctica*), agregue el título.
4. Agregue la nota con el origen del texto a partir del título (incluya el url).
5. Agregue dos nombres de autor.
6. Añada la sección destinada al abstract.
7. Identifique la sintaxis errónea.
8. Compile el archivo hasta obtener un resultado óptimo con el título, autores, resumen y nota al pie con url.

[a] Algunas indicaciones podrían no aplicarse exactamente igual en otras clases de documentos.

ISBN 978-987-3617-89-8

Organización del documento

El texto de un artículo puede organizarse en secciones, subsecciones y subsubsecciones. Solo es necesario indicar dónde comienza cada una, ya que el comienzo define el final de la precedente:

```
\section{Título}
\subsection{Título}
\subsubsection{Título}
%\paragraph{Título}
%\subparagraph{Título}
```

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento

Al insertar el texto de cada sección se deben tener en cuenta estas reglas generales:

1. En el final de las oraciones o entre palabras los espacios de más son eliminados por LaTeX.
2. Para separar los párrafos debe introducirse (al menos) una línea en blanco entre ellos.
3. Una línea entre palabras se-pa-ra sílabas, los rangos requieren de dos líneas (`1--10` produce 1–10) y los guiones largos requieren de tres líneas (`---` produce —esta aclaración—).
4. Cuando un comando tiene la forma `\begin{}/\end{}`, determina un "entorno": figuras, tablas, enumeraciones, itemizaciones, etc.
5. Las comillas se ingresan así: `‘‘texto’’`.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 2.

1. En el archivo modificado de `Ejercicio.tex` defina la sección *Introducción*.
2. Copie el texto correspondiente del archivo `Texto origen.txt`.
3. Haga lo propio definiendo las restantes secciones y subsecciones, según corresponda.
4. Realice una compilación parcial para verificar su progreso.

No incluya en este momento el texto de las notas al pie. No se preocupe por el formato del texto. Debe poder ver todas las secciones ysubsecciones con numeración correlativa.

ISBN 978-987-3617-89-8

Herramientas de formato

```
\structure{Este \emph{código} muestra la \textbf{manera} de
dar \underline{formato} a las distintas partes
de un texto.
Los formatos disponibles incluyen tres formas de itálicas
(\emph{emph}, \textit{italics} y \textsl{slanted}.
También \textbf{bold}, \texttt{typewritter} y \textsc{smallcaps}.}
```

Este *código* muestra la **manera** de dar formato a las distintas partes de un texto.
Los formatos disponibles incluyen tres formas de itálicas (*emphasized*, *italics* y *slanted*.
También **bold**, `typewritter` y SMALLCAPS.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: tamaño

```
Los tamaños más útiles son \scriptsize{script}
y \footnotesize{footnote},  mientras que
\normalsize{normal} funciona por defecto.
Pero los comandos van desde
\tiny{tiny} a \huger{huger}.
```

Los tamaños más útiles son script y footnote, mientras que normal funciona por defecto. Pero los comandos van desde tiny a huger.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: alineaciones

```
Hay distintas opciones
para alinear un texto:
\begin{flushleft}
a la izquierda
\end{flushleft}
\begin{flushright}
a la derecha
\end{flushright}
\begin{center}
centrado.
\end{center}
El justificado es automático.
```

Las distintas opciones para alinear un texto son:

a la izquierda

a la derecha

centrado.

El justificado es automático.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 3.

1. A partir del archivo `Texto meta.pdf`, realice las definiciones de formato necesarias en cada sección.
2. Realice una compilación parcial para verificar su progreso.

No olvide convertir a *smallcaps* las siglas que definen asociaciones.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: itemizaciones y enumeraciones

```
Una itemización tiene la forma
\begin{itemize}
\item Un ítem precede a
\item otro.
\end{itemize}

Una enumeración tiene la forma
\begin{enumerate}
\item Ocurre lo mismo en
\item las enumeraciones.
\end{enumerate}
```

Una itemización tiene la forma

- Un ítem precede a
- otro.

Una enumeración tiene la forma

1. Ocurre lo mismo en
2. las enumeraciones.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 4.

1. A partir del archivo `Texto meta.pdf`, defina las enumeraciones e itemizaciones en cada sección.
2. Realice una compilación parcial para verificar su progreso.

No olvide eliminar los guiones provistos en el texto original, ya que no son necesarios una vez compilado el archivo.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: tablas

```
Las tablas son un poco
menos intuitivas:

\begin{tabular}{||c|l|r||}
\hline
UNO & DOS & TRES\\
A & B & C\\
D & E & F\\
\hline
\end{tabular}
```

Las tablas son un poco menos intuitivas:

UNO	DOS	TRES
A	B	C
D	E	F

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 5.

1. A partir del archivo Texto meta.pdf, defina la tabla con las publicaciones periódicas.
2. Observe que los títulos de las revistas se alinean a la izquierda, al centro y a la derecha.
3. Observe que en la última fila hay un solo elemento. Deje los espacios vacíos correspondientes.
4. Realice una compilación parcial para verificar su progreso y compare sus resultados.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: figuras

```
Con el paquete graphicx
en el preámbulo, se
ingresan así:

\begin{figure}
\includegraphics[scale=.5]{IMAGES/
orange.jpg}
\caption{Diseños.}
\label{referencia}
\end{figure}
```

Con el paquete graphicx en el preámbulo, se ingresan así:

Figura: Diseños.

Tenga en cuenta que no siempre remitirá a una carpeta `IMAGES/`.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 6.

1. Incluya donde le parezca pertinente la imagen `aahdfull.jpg`.
2. Como `\caption{}` coloque la descripción del logo.
3. Luego del `\caption{}`, coloque la etiqueta `\label{Figura1}`.
4. Busque en el texto la cadena "cuyo texto puede verse en la figura....".
5. Reemplace los puntos suspensivos por la remisión a la etiqueta: `\ref{Figura1}`.
6. Realice una compilación parcial para verificar su progreso y compare sus resultados.

Tenga en cuenta que LaTeXdecide de manera autónoma dónde conviene incluir la figura.
Tenga en cuenta que el comando `label` debe estar siempre después que `caption`.
Corrobore que la remisión a la figura es correcta en el texto.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 7.

Utilizando la misma lógica de los comandos `\label{}` y `\ref{}`recién ejercitados, vamos a definir referencias internas entre secciones del documento.

1. Busque en el texto de `Ejercicio.tex` las subsecciones *Asociaciones* y *Asociaciones en el ámbito hispánico*.
2. A cada una de ellas, asígnele una etiqueta diferente (por ejemplo, asociaciones1 y asociaciones2) con el comando `\label{etiquetaelegida}`.
3. Busque en el texto la cadena "Algunas de las asociaciones mencionadas en las secciones ... y ... '.
4. Reemplace los puntos suspensivos por la remisión a las respectivas etiquetas: `\ref{etiqueta}`.
5. Realice una compilación parcial para verificar su progreso y observe los resultados.

Es posible que deba realizar dos compilaciones antes de que desaparezcan los signos de interrogación en `Ejercicio.pdf`.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: notas al pie

```
Si quiere realizarse
una nota al pie del texto
se emplea el comando
\footnote{texto de nota}
en el lugar donde se
realiza la llamada.
El texto aparecerá a pie
de páginas.
```

Si quiere realizarse una nota al pie del texto se emplea el comando[a] en el lugar donde se realiza la llamada. El texto aparecerá a pie de páginas.

[a] texto de nota

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 8.

1. Incluya la nota al pie indicada en el archivo `texto origen.txt` en el lugar indicado por el número 1 (consulte el archivo `texto meta.pdf`)..
2. Realice una compilación parcial para verificar su progreso y compare sus resultados.

Para trabajar con notas al final del artículo se debe utilizar un paquete especial: *endnotes*.

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1 Organización de un .tex

2 Gestión de bibliografía

3 Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

La bibliografía

La estructura de esta sección, tanto en un artículo como en una presentación, depende de si trabajamos o no con el *software* asociado a **MikTeX** denominado **BibTex**. Ir

Sí o sí, deber específicarse antes del comando `\end{document}` pues si no se generará error de compilación.

ISBN 978-987-3617-89-8

Existen dos maneras de gestionar la bibliografía en LaTeX:

Sin BibTex

- Al final del archivo se genera una sección específica y se ingresan los datos con una forma de código especial según el tipo de texto de que se trate (libro, artículo, ponencia, tesis, etc.). No presenta ventajas.
- Se utiliza un archivo .bib en el que se tienen todas las referencias con las que se trabaja, con independencia de si se utilizan en el trabajo en elaboración.

Con BibTex

Este programa es una herramienta de administración automática de referencias. Empleando los comandos `\cite[texto]{autoraño}`, `\nocite[texto]{autoraño}` y `\citeyear[texto]{autoraño}` en el texto principal, la compilación recurre al código indicado en la base de datos con esa combinación de `autor:año` y configura la cita con todos los datos.

ISBN 978-987-3617-89-8

Sin BibTex ni archivo .bib

En este caso el código a emplear es:

```
\begin{thebibliography}
%\bibitem[etiqueta]{clave}
\bibitem[Dur2000]{Duranti}Duranti, A., 2000. \emph{Antropología
lingüística}, Cambridge, Cambridge University Press.

\bibitem Duranti, A., 2000. \emph{Antropología
lingüística}, Cambridge, Cambridge University Press.
\end{thebibliography}
\end{document}
```

donde etiqueta es lo que acompañará a la bibliografía en lugar de un número (convención de escritura típica de las ciencias duras). Se coloca siempre antes del comando \end{document} y produce:
[Dur2000]Duranti, A., 2000. *Antropología lingüística*, Cambridge, Cambridge University Press.
Duranti, A., 2000. *Antropología lingüística*, Cambridge, Cambridge University Press.

ISBN 978-987-3617-89-8

Sin BibTex pero con archivo .bib

En este caso el archivo .BIB incluye los datos de cada entrada bibliográfica según una forma prototípica. Por ejemplo:

```
@article{MMarin2009,
  author={Marcos Marín, Francisco},
  title={Historia humana de la lengua española y su computación},
  journal={Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics},
  volume= {2} ,
  pages={387--415},
  year=2009
}
```

donde lo que sigue a la clase de referencia se refiere a la etiqueta (o key única) que permite "llamar" a cada texto en un trabajo.
Estos datos pueden obtenerse en línea para la mayoría de los trabajos, por ejemplo, mediante GoogleScholar.

Es la modalidad que vamos a utilizar en este taller.

ISBN 978-987-3617-89-8

BibTex

BibTex (pago) se descarga desde `http://www.latexsoft.com/bibtexmng.htm` y hay referencias múltiples sobre su empleo en Internet (`www.bibtex.org`), por ejemplo. Estas imágenes corresponden a la versión 3.0, pero el funcionamiento es similar. Para ingresar cada entrada, lo más importante es clasificar el tipo de fuente, que determinará los campos disponibles:

ISBN 978-987-3617-89-8

La base de datos puede consultarse de acuerdo a cada una de las columnas:

ISBN 978-987-3617-89-8

BibTex

Una vez creada la base de datos con BibTex, el código a emplear es:

```
\bibliographystyle{agsm}
\bibliography{archivo}
\end{document}
```

El estilo `agsm` depende del paquete `harvard` y muy útil para usar el sistema autor-año.

Formatos

Hay cuatro formatos predefinidos de bibliografía y hay paquetes para definir estilos personalizados (usuarios avanzados).

- **plain:** orden alfabético de autores y etiqueta numérica.
- **alpha:** orden alfabético de autores y etiqueta por prefijo-año.
- **unsrt:** orden de aparición y etiqueta numérica.
- **abbrv:** orden alfabético de autores abreviados y etiqueta por prefijo-año.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 9.

1. Analice el archivo biblioprueba.bib incluido entre los documentos de Práctica.

Al no poder utilizar BibTeX en este taller, trabajaremos con esta opción para generar la sección de Referencias. Pero primero vamos a ver cómo se realizan las citas en el texto del artículo.
Para ello tenemos que utilizar los paquetes de bibliografía indicados en el preámbulo: *harvard* y *natbib*.

ISBN 978-987-3617-89-8

El texto del documento: citas y referencias

```
Si quiere realizarse
una cita extensa se emplea
\begin{quote}
comando que produce
un texto en letra pequeña
y con márgenes distintos
\cite[150]{Autor2000}.
\end{quote}

En la bibliografía
aparecerá desplegada la
referencia.
```

Si quiere realizarse una cita extensa se emplea

> *comando que produce un texto en letra pequeña y con márgenes distintos (García 2000, 150).*

En la bibliografía aparecerá desplegada la referencia.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 10.

1. Busque en el texto de `Ejercicio.tex` la cadena "Lucía Megías (2003, 111)".
2. Reemplace por la forma de cita: `\cite[111]{LMegias2003}` (las páginas son inventadas).
3. Realice una compilación parcial para verificar los cambios en el archivo `Ejercicio.pdf`.
4. Haga lo mismo con las citas de la sección "Para saber más":
   1. Reemplace "Hockey (2001), Leibrandt (2006), entre otros" usando el comando `\cite{}`.
   2. Reemplace "Se destacan los textos de Hockey (2004) y Marcos Marín (2009)" usando el comando `\citeyear{}`.
5. Realice una compilación parcial para verificar su progreso y compare sus resultados.

ISBN 978-987-3617-89-8

Ejercicio 11.

- Incluya la sección de referencias con los comandos sucesivos `\bibliographystyle{plain}` y `\bibliography{biblioprueba}`.
- Realice una compilación y preste atención a los mensajes de alerta que puedan aparecer.
- Realice una o dos compilaciones hasta que desaparezcan las alertas y verifique los cambios en el archivo `Ejercicio.pdf`.
- Modifique el estilo de bibliografía por el de su agrado y observe los cambios en el archivo `Ejercicio.pdf`.

¡Felicitaciones!: ya cuenta con un trabajo modelo en LaTeX.

Lo que resta son algunas informaciones adicionales.

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1 Organización de un .tex

2 Gestión de bibliografía

3 Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Lecturas sugeridas: LaTeX

- Batts, Ch., *Beamer Tutorial*, http://www.uncg.edu/cmp/reu/presentations/Charles%20Batts%20-%20Beamer%20Tutorial.pdf.
- Mittelbach, F. y Goosens, M. 2004. *The LaTeX Companion. Tools and techniques for computer typesetting*, Addison-Wesley.
- http://en.wikibooks.org/wiki/LaTeX/Command_Glossary.

ISBN 978-987-3617-89-8

3. Referencias adicionales

I Jornadas de Humanidades Digitales | 2014

1. Errores frecuentes
2. Otros paquetes
3. Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1. Errores frecuentes
2. Otros paquetes
3. Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Errores y advertencias

En la sección inferior de la pantalla de trabajo de TeXnicCenter, por ejemplo, se puede revisar el registro de errores y advertencias. Algunos errores son aceptables y el archivo `.pdf` se genera igual, pero otros interrumpen la compilación sin producir ningún documento. Cuando la compilación arroja errores/advertencias, pueden rastrearse en el documento de trabajo `.tex` empleando los botones de seguimiento (indicados con signos de admiración y pregunta respectivamente en la barra de trabajo LaTeX).

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1 Errores frecuentes

2 Otros paquetes

3 Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Funcionalidades adicionales

Los desarrolladores y usuarios de LaTeX escriben paquetes diversos para satisfacer necesidades específicas. Por ejemplo, estas diapositivas fueron hechas con el paquete *beamer* (`http://www.ctan.org/pkg/beamer`, documentado en `http://texdoc.net/texmf-dist/doc/latex/beamer/doc/beameruserguide.pdf`), y ya mencionamos distintos paquetes para la bibliografía. Pero hay otros que son específicos para las humanidades. Mencionaremos solamente algunos.
Existen numerosas comunidades en línea que pueden asesorar sobre su empleo, pero por lo general se encuentran la documentación y ejemplos necesarios.

\howto TEX

ISBN 978-987-3617-89-8

Texto griego

Para escribir en griego en LaTeX se emplea el paquete `babel` pero se coloca la línea `\usepackage[greek]{babel}`:

```
\documentclass{article}
...
\usepackage[greek]{babel}

\begin{document}
Ellhnik‘o ke‘imeno.
\end{document}
```

De esta manera, el ingreso del texto se realiza con caracteres latinos.

ISBN 978-987-3617-89-8

Texto griego

Si quiere alternarse entre el texto griego y el español, puede utilizarse el siguiente código:

```
\documentclass{article}
\usepackage[spanish, greek]
{babel}

\begin{document}
\latintext Texto español
\greektext 'a `a ''i '''`i
\end{document}
```

que produce lo siguiente:

Texto español
ά ὰ ΐ ῒ

Referencia: http://www.eelvex.net/latex/greek-in-latex/.

ISBN 978-987-3617-89-8

El paquete TIPA

La inclusión de fonemas en LaTeX es facilitada por el paquete `tipa` que provee caracteres de la IPA y otras posibilidades. Permite evitar el empleo del modo matemático y trabajar con diversos diacríticos. Algunos ejemplos son los siguientes:

`\textturna`	ɐ
`\textscripta`	ɑ
`\ae`	æ
`\textbeta`	β
`\v{c}`	č
`\textschwa`	ə
`\textcrlambda`	ƛ
`\textscr`	ʀ
`\textesh`	ʃ
`\textyogh`	ʒ
`\v{\textyogh}`	ǯ

ISBN 978-987-3617-89-8

El paquete TIPA

La inclusión de fonemas en LaTeX es facilitada por el paquete `tipa` que provee caracteres de la IPA y otras posibilidades. Permite evitar el empleo del modo matemático y trabajar con diversos diacríticos. Algunos ejemplos son los siguientes:

```
\r{e}
\u{e}
\={e}
\.e
\textsubdot{e}
\textpolhook{e}
\textsubarch{u}
\textroundcap{g}
\textsubbridge{t}
\textoverw{g}
```

ḕ ĕ ē ė ẹ ȩ u̯ ɡ̫ ʈ ɡ̠

ISBN 978-987-3617-89-8

LaTeX para lógica y filosofía

Los recursos empleados en lógica pueden encontrarse en `http://www.latexforlogicians.net/` o en el sitio `http://www.logicmatters.net/latex-for-logicians/`.
En general, se emplean los paquetes de matemática como `amsmath`, `amssymb` y `amsthm`, que permiten generar la mayoría de los símbolos lógicos, de producir árboles, diagramas y pruebas. Otros paquetes son `bussproofs`, `proof` y `prooftree`.
Con ellos se producen expresiones como las siguientes:

$$\dfrac{\dfrac{\Gamma, A, B \vdash C}{\Gamma, A \vdash (B \to C)}}{\Gamma \vdash (A \to (B \to C))} \qquad \dfrac{\dfrac{\Gamma, A, B \vdash C}{\Gamma, A \vdash (B \to C)}}{\Gamma \vdash (A \to (B \to C))}$$

Two ways of aligning sequents provided by Bussproofs

$$\dfrac{\dfrac{(\neg\phi \vee \neg\psi) \quad \dfrac{\dfrac{\dfrac{(\phi \wedge \psi)}{\phi}^{(2)}}{\neg\phi}^{(1)} \quad \dfrac{\dfrac{(\phi \wedge \psi)}{\psi}^{(2)}}{\neg\psi}^{(1)}}{\bot}}{\bot}^{(1)}}{\neg(\phi \wedge \psi)}^{(2)}$$

A derivation of one of De Morgan's Laws, set using proof sty

1	$\forall y \neg P(y)$	
2	$\exists x P(x)$	
3	$P(u)$	
4	$\forall y \neg P(y)$	R, 1
5	$\neg P(u)$	$\forall$E, 4
6	$\bot$	$\neg$E, 3,5
7	$\bot$	$\exists$E, 2, 3-6
8	$\neg \exists x P(x)$	$\neg$I, 2-7

Set using Kluwer's version of fitch.sty

ISBN 978-987-3617-89-8

Errores comunes

Los errores más habituales suelen ocurrir cuando:

- se inicia una sección, un tipo de formato, un entorno especial y se olvida introducir en el lugar correcto el comando de cierre: por ejemplo `\begin{section}` y olvidamos `\end{section}`.
- en algunos entornos, por ejemplo para insertar figuras, ciertos comandos deben aparecer en un orden específico (`\caption` antes que `\label`, ambos antes que `\end{figure}`).
- intentar compilar mientras el `.pdf` está abierto: el sistema no puede rescribir el documento y reemplazarlo por la nueva versión.

ISBN 978-987-3617-89-8

¿Cómo solucionar errores?

- Identificada la línea de error, puede aislársela mediante el carácter %. Ese signo significa que no se tendrá en cuenta esa línea de código en la compilación. Luego se prueba si la compilación funciona y se soluciona el error cometido..
- Otra alternativa consiste en copiar los mensajes de error y buscar su significado en Internet. Hay muchos usuarios y foros de ayuda para resolver problemáticas puntuales.

ISBN 978-987-3617-89-8

Estructura

1 Errores frecuentes

2 Otros paquetes

3 Referencias

ISBN 978-987-3617-89-8

Lecturas sugeridas: LaTeX en lingüística

- Chatsiou, K. 2009. *Writing your Linguistics Thesis in LaTeX*, Essex, University of Essex.
- Daniels, M. y D. Meurers. 2002. *Some useful things for using LaTeX as a linguist*, en : `http://people.csail.mit.edu/gremio/Grembrary/ours/Publications/latex4linguists.pdf`.
- Fuiki, R. 2004. *TIPA Manual*, en: `ftp://ftp.tex.ac.uk/pub/tex/fonts/tipa/tipaman.pdf`.
- Hagstrom, P. 2008. "Doing Linguistics in LaTeX", en: `http://ug.bu.edu/blog/lingtech/files/20080528-latex-intro.pdf`.
- Peter, S. 2004. "TeX and Linguistics", *TUGBoat*, **25** (1), pp.58–62.
- Thiele, C. 1995. "TeX and Linguistics", *TUGBoat*, **16** (1), pp.42–44.
- Thiele, C. 1996. "TeX and the Humanities", *TUGBoat*, **17** (4), pp.388–393.

ISBN 978-987-3617-89-8

Lecturas sugeridas: LaTeX y otras disciplinas

- Beek, W. 2009. "LaTeX for logic homework", en: http://aiblog.nl/images/f/f8/Latex_for_logic_homework.pdf.
- Culver, C. s/f "LaTeX for Classical Philologists and Indo-Europeanists", en: http://www.christopherculver.com/en/computing/latex.php.
- Gliboff, S. 2010. "Users Guide to Historian. A Footnotes-and-Bibliography Style, Following Turabian/Chicago Guidelines", en: http://mirror.hmc.edu/ctan/macros/latex/contrib/biblatex-contrib/biblatex-historian/historian.pdf.
- Levy, S. y Murphy, T. 2004. "Using greek fonts with LaTeX ", en: http://www.cs.brown.edu/system/software/latex/doc/lgreekuse.pdf.
- Tanksley, C. s/f. "LaTeX for philosophers", en: http://www.charlietanksley.net/latex-guide.html.

ISBN 978-987-3617-89-8

Archivos y mapas

Gustavo Navarro,
(Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica San Julián)

gusunavarro@gmail.com

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

mapwarper.net/maps/new

Google

Map Warper

Logged in as: GUSTAVO | MY MAPS | MY ACTIVITY | SETTINGS | LOG

Home | Browse All Maps | Upload Map | Browse All Layers | Add Layer | About | Help

Home > Maps

Upload a new map

By uploading images to the website, you agree that you have permission to do so, and accept that anyone else can potentially view and use them, including changing control points.

Title

Description (max 256 chars)

Subject Area (optional)

Metadata Unique ID (optional)

Source / Bibliographic Ref URL (optional)

Call Number (optional)

Publisher (optional)

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

www.koluel.com.ar/admin/neatline

Memorias de la Patagonia Austral | Plugins | Apariencia | Usuarios | Configuración | Bienvenido, Super User | Cerrar sesión

- Panel de Control
- Elementos
- Colecciones
- Tipos de Elemento
- Etiquetas
- Simple Pages
- Simple Vocab
- Exposiciones
- Dropbox
- Mapa
- Derivative Images

Neatline | Ver presentación

Crear presentación

Presentación	Created	# Elementos	Público
monteleon Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	11/11/2014	1	No
santa cruz Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	3/9/2014	1	No
Ferrocarril Las Heras Puerto Deseado Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	16/7/2013	4	No

Implementado con Omeka | Documentación | Foros de ayuda

Versión 2.2.2 | Información del sistema

ISBN 978-987-3617-89-8

www.koluel.com.ar/admin/neatline

Memorias de la Patagonia Austral | Plugins | Apariencia | Usuarios | Configuración | Bienvenido, Super User | Cerrar sesión

- Panel de Control
- Elementos
- Colecciones
- Tipos de Elemento
- Etiquetas
- Simple Pages
- Simple Vocab
- Exposiciones
- Dropbox
- Mapa
- Derivative Images

Neatline | Ver presentación

Crear presentación

Presentación	Created	# Elementos	Público
monteleon Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	11/11/2014	1	No
santa cruz Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	3/9/2014	1	No
Ferrocarril Las Heras Puerto Deseado Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	16/7/2013	4	No

Implementado con Omeka | Documentación | Foros de ayuda

Versión 2.2.2 | Información del sistema

ISBN 978-987-3617-89-8

www.koluel.com.ar/admin/neatline/edit/4

Memorias de la Patagonia Austral | Plugins | Apariencia | Usuarios | Configuración | Bienvenido, Super User | Cerrar sesión

- Panel de Control
- Elementos
- Colecciones
- Tipos de Elemento
- Etiquetas
- Simple Pages
- Simple Vocab
- Exposiciones
- Dropbox
- Mapa
- Derivative Images

Neatline | Editar "monteleon"

Titulo*

A top-level heading for the exhibit, displayed in the page header in the public view for the exhibit.

monteleon

URL Slug*

A unique string used to form the public-facing URL for the exhibit. Can contain letters, numbers, and hyphens.

monteleon

Narrative

A long-format prose narrative to accompany exhibit.

Fuente HTML

ISBN 978-987-3617-89-8

www.koluel.com.ar/admin/neatline/edit/4

Memorias de la Patagonia Austral Plugins Apariencia Usuarios Configuración Bienvenido, Super User Cerrar sesión

- Harvester
- Guest Users
- Contribution

Los registros escritos sobre el área de Monte León se remontan a un período muy temprano dentro del proceso de colonización europea, vinculado con la exploración del Océano Atlántico y sus costas. En 1520, una de las embarcaciones de la expedición de Magallanes la Nao Santiago, comandada por el piloto Juan Serrano, naufragó a tres leguas

Widgets

Select the user-interface widgets available in the exhibit.

SIMILE Timeline ✕ | Waypoints ✕

Enabled Spatial Layers

Choose the collection of spatial layers that should be available in the layer picker widget.

OpenStreetMap ✕ | Google Physical ✕ | Google Streets ✕ | Google Hybrid ✕ | Google Satellite ✕ | Stamen Toner ✕ | Stamen Watercolor ✕ | Stamen Terrain ✕

ISBN 978-987-3617-89-8

www.koluel.com.ar/admin/neatline/edit/4

Google

Memorias de la Patagonia Austral Plugins Apariencia Usuarios Configuración Bienvenido, Super User Cerrar sesión

Default Spatial Layer*

Select which of the spatial layers should be visible by default when the exhibit starts.

OpenStreetMap

Image Layer

To use a static image as the base layer of the exhibit, enter the web-accessible location of the image.

Zoom Levels*

Enter the number of zoom levels available for the static image.

20

WMS Address

To use a custom WMS layer as the base layer of the exhibit, enter (a) the address of the WMS server.

WMS Layers

And (b) the comma-delimited list of layers.

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

Memorias de la Patagonia Austral Plugins Apariencia Usuarios Configuración Bienvenido, Super User Cerrar sesión

- Panel de Control
- Elementos
- Colecciones
- Tipos de Elemento
- Etiquetas
- Simple Pages
- Simple Vocab
- Exposiciones
- Dropbox
- Mapa
- Derivative Images

Neatline | Ver presentación

Crear presentación

Presentación	Created	# Elementos	Público
prueba Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	15/11/2014	0	No
monteleon Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	11/11/2014	1	No
santa cruz Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	3/9/2014	1	No
Ferrocarril Las Heras Puerto Deseado Public View · Fullscreen View · Exhibit Settings · Import Items · Eliminar	16/7/2013	4	No

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

Editor de textos

dibujando.svg (~/Imágenes) - gedit

Abrir Guardar Deshacer

dibujando.svg

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8" standalone="no"?>
<!-- Created with Inkscape (http://www.inkscape.org/) -->

<svg
   xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/"
   xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#"
   xmlns:rdf="http://www.w3.org/1999/02/22-rdf-syntax-ns#"
   xmlns:svg="http://www.w3.org/2000/svg"
   xmlns="http://www.w3.org/2000/svg"
   version="1.1"
   width="210mm"
   height="297mm"
   id="svg2">
  <defs
     id="defs4" />
  <metadata
     id="metadata7">
    <rdf:RDF>
      <cc:Work
         rdf:about="">
        <dc:format>image/svg+xml</dc:format>
        <dc:type
           rdf:resource="http://purl.org/dc/dcmitype/StillImage" />
```

XML Anchura de la pestaña: 8 Ln 1, Col 1 INS

Buscar Buscar todo Coincidir mayúsculas y minúsculas

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

ISBN 978-987-3617-89-8

Biblioteca Escolar de Documentos Históricos
http://biblioteca.educ.ar

ISBN 978-987-3617-89-8

Bibliotecas y archivos digitales con Greenstone

Mariana Pichinini

mariana.pichinini@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-987-3617-39-8

✗ Organización de **recursos** y **servicios**

✗ Una proporción significante de los recursos de

información se encuentran en formato **digital**

✗ Entre los servicios tenemos el harvesting, el uso de gestores de referencias, el uso social, información de valor agregado

✗ Involucra un **sistema de gestión** monolítico o por componentes

ISBN 978-987-3617-89-8

- ✗ Público actual
  - ✗ Servicios
    - ✗ Acceso primario por buscadores
    - ✗ Navegación secundaria del Portal de la bd
    - ✗ Harvesters y servicios de búsqueda
- ✗ Público futuro
  - ✗ Preservación de los objetos digitales
  - ✗ Estandarización de los resultados

ISBN 978-987-3617-89-8

- Ingesta de recursos digitales
- Procesamiento y registro
- Almacenamiento y preservación
- Publicación y acceso

ISBN 978-987-3617-89-8

- Ingesta de recursos digitales
  - Organización de la tipología de recursos
  - Copyright
  - Digitalización / OCR
  - Autoarchivo / Gestión administrativa
  - Migraciones/emulaciones/encapsulado
- Procesamiento y registro
- Almacenamiento y preservación
- Publicación y acceso

ISBN 978-987-3617-89-8

- Ingesta de recursos digitales
- Procesamiento y registro
  - Unificado / distribuido / centralizado
  - Flujo de trabajo
  - Metadatos (DC, METS, MIX, PREMIS, EAD, MODS,y más y más)
  - PDF..... HTML, MP3, JPG, AVI
- Almacenamiento y preservación
- Publicación y acceso

ISBN 978-987-3617-89-8

- Ingesta de recursos digitales
- Procesamiento y registro
- Almacenamiento y preservación
    - Estructura de carpetas
    - Identificación unívoca
    - Copias de resguardo y refresco
    - Archivos master, divulgación,
    - originales
- Publicación y acceso

ISBN 978-987-3617-89-8

Qué es Greenstone?

- Universidad de Waikato, Nueva Zelanda
- Software libre
- Multilingüe (+ de 60 lenguas) y multiplataforma
- Comunidad de usuarios en varios idiomas
- Versión estable 2.86 – Versión de desarrollo 3.05
- Lista de usuarios en español greenstone_es@freelists.org
- Centro Nacional de Promoción de Greenstone, http://cng.fahce.unlp.edu.ar. Reuniones nacionales, Cursos introductorios y avanzados

ISBN 978-987-3617-89-8

- Servidor local que permite visualizar la biblioteca digital en un navegador web
- Interfaz del bibliotecario, opción gráfica para gestionar el sistema
- Gestor de esquemas de metadatos

ISBN 978-987-3617-89-8

- ✓ Agrupación de los objetos digitales en **colecciones**
- ✓ Para cada colección se define:

  - Conectores (**Plugins**) para documentos textuales, video, sonido e imagen
  - Esquema de **metadatos** para descripción de los objetos digitales
  - Navegación hipertextual del contenido de la colección (**clasificadores**)
  - Índices de **búsqueda**

ISBN 978-987-3617-89-8

CÁTEDRA DATOS

Scrapping Visual

(Re)leyendo la imagen digital

tallerscrapping.tumblr.com

Gino Cingolani Trucco (UBA)
ginocingolani@gmail.com

Martín Rodriguez Kedikian (UBA)
martinrked@gmail.com

Gonzalo Vaccari (UBA)
vaccarigonzalo@gmail.com

Julio Alonso (UBA)
alonso.julito@gmail.com

ISBN 978-987-3617-89-8

Objetivo del taller

En este taller trataremos diferentes herramientas para la extracción, procesamiento y visualización de grandes cantidades de archivos visuales.

Trabajaremos con fotos en Instagram, análisis sincrónicos de tapas de revistas, recolección y análisis del contenido de las grandes plataforma de video, y diferentes programas de visualización de información disponibles públicamente en la Web, desde el marco de las Humanidades Digitales.

ISBN 978-987-3617-89-8

Introducción al procesamiento digital de imágenes

Construir un sistema formal de análisis alrededor de los elementos presentes y las posibilidades técnicas.

Cambiar la forma de mirar los mismos elementos de siempre. *Giovanni Morelli (1875)*

ISBN 978-987-3617-89-8

El ojo puesto en el detalle. Giovanni Morelli, 1875

Introducción al procesamiento digital de imágenes

La mímesis como espíritu de época más que obra aislada de un autor.

Morelli, Conan Doyle, Freud: de la medicina a las humanidades.

Ears and hands by Botticelli, from Morelli's *Italian painters* (1892).

ISBN 978-987-3617-89-8

Aspectos técnicos de la conformación de la imagen digital

¿Qué es la imagen digital?

Representación numérica de una imagen analógica (continua)

Matriz de coordenadas en X e Y con valores asociados a cada uno de los puntos (Pixels. De 0 a 255)

Modelos de Color

Hay mucho, pero vamos a trabajar con los dos más comunes:

- Monocromo
- RGB (Con el sistema HSB + C)

Russel Kirsh, 1957

ISBN 978-987-3617-89-8

Aspectos técnicos de la conformación de la imagen digital

HSB(0,100,100)
RGB (255,0,0)
CMYK(0,99.4,100,0)
HEX#FF0000

HSB(120,100,100)
RGB (0,255,0)
CMYK(62.76,0,100,0)
HEX#00FF00

HSB(240,100,100)
RGB (0,0,255)
CMYK(88.37,76.92,0,0)
HEX#0000FF

ISBN 978-987-3617-89-8

For more creative resources, please visit www.timvandevall.com | All content created by Tim van de Vall | © 2013 Dutch Renaissance Press.

Aspectos técnicos de la conformación de la imagen digital

HSB(0,100,100)
RGB (255,0,0)
CMYK(0,99.4,100,0)
HEX#FF0000

HSB(120,100,100)
RGB (0,255,0)
CMYK(62.76,0,100,0)
HEX#00FF00

HSB(240,100,100)
RGB (0,0,255)
CMYK(88.37,76.92,0,0)
HEX#0000FF

ISBN 978-987-3617-89-8
For more creative resources, please visit www.timvandevall.com | All content created by Tim van de Vall | © 2013 Dutch Renaissance Press.

Herramientas y posibilidades

Más allá del software que utilicemos el proceso tiene 5 pasos:

- Construcción de la base de datos
- Extracción de datos
- Procesamiento
- Visualización
- Interpretación

Construcción de la base de datos

Ingenio, trabajo manual y un poco de ayuda de código.

Scrapping

ISBN 978-987-3617-89-8

Extracción de Datos

Convertir imágenes en tablas de valores

- QTip
- ImageMeasure

Procesamiento

Agregar o modificar la estructura de las tablas

- Notepad++ / Excel (Windows)
- SublimeText o TextMate (Mac)

Visualización

Detectar patrones.

Hacer emerger nuevas preguntas.

- Viaje de egresados a Bariloche.
- 6 cámaras distintas.
- Ordenadas por saturación (hacia el centro) y matiz (en vertical).

ISBN 978-987-3617-89-8

Investigaciones en el campo

Manovich, Lev. How to compare one million mangas pages?

ISBN 978-987-3617-89-8

Proyecto Phototrails

Manovich, la analítica cultural y las ciudades Instagram

New York

50,000 Instagram photos from NYC, organized by hue mean (radius) and brightness mean (perimeter).

San Francisco

50,000 Instagram photos from San Francisco, organized by brightness median (radius) and hue median (perimeter).

Tokyo

50,000 Instagram photos from Tokyo, organized by brightness mean (radius) and hue mean (perimeter).

Bangkok

50,000 Instagram photos from Bangkok, organized by brightness mean (radius) and hue median (perimeter).

Las ciudades hablan, y los usuarios de Instagram reflejan sus actividades y su percepción de la ciudad. Ordenadas por algún criterio, **¿qué historias cuentan?**

ISBN 978-987-3617-89-8

Proyecto Phototrails

Manovich, la analítica cultural y las ciudades Instagram

Mapeo de subidas de fotos a Instagram en Nueva York al momento del paso del huracán Sandy.

ISBN 978-987-3617-89-8

Local and Tourists

Eric Fisher y un proyecto sobre quién saca fotos de/en las ciudades

Azul: locales
Rojos: turistas
Amarillos: indeterminado
Eric Fisher en Flickr

ISBN 978-987-3617-89-8