

Alfabetización informacional, “nuevas” alfabetizaciones y alfabetización [i*]

JOHN BUSCHMAN [ii**]

*Subdirector de Recursos y Servicios Científicos, Lauinger Library,
Georgetown University*

De siempre se pensaba que el concepto de alfabetización se comprendía bien y estaba bien definido. Sin embargo, se ha argumentado que el mundo digital ha alterado sus nociones previas, sustituyéndolas con “nuevas” formas de alfabetización, primero en varios estudios sobre la nueva alfabetización y ahora en las ciencias de la Biblioteconomía y Documentación (B&D) al referirse a la alfabetización informacional (Alfin). Pero, ¿realmente se hallan las viejas formas de alfabetización al margen de la B&D? ¿Captan por completo las críticas de los conceptos de alfabetización a esa ciencia fundacional? ¿Son las “nuevas” alfabetizaciones realmente tan diferentes de las nociones tradicionales de alfabetización? En este trabajo se realiza una revisión de ambos conceptos de alfabetización y de Alfin, que han sido criticados, y de las ideas fundamentales de la teoría fundacional sobre el cambio de la oralidad a la alfabetización, que permanecen en el centro del debate científico acerca de la alfabetización en general, junto con una identificación de las bases conceptuales de la reflexión crítica que subyacen las “nuevas” alfabetizaciones, para informar de los supuestos científicos y de las pretensiones de la B&D y de la Alfin.

i El autor agradece a su colega Dorothy A. Warner su generosa disponibilidad para compartir sus fuentes, puntos de vista y material recopilados en la preparación para su libro *A Disciplinary Blueprint for the Assessment of Information Literacy* (Westport, CT: Libraries Unlimited 2008), en particular los materiales previos utilizados aquí, sobre las normas y mejores prácticas de la alfabetización informacional general y por disciplinas, y las fuentes sobre el desarrollo histórico de la instrucción bibliográfica a través de la alfabetización informacional.

* Traducción del artículo “Information literacy, ‘new’ literacies, and literacy”, de John Buschman, publicado en la revista *Library Quarterly*, vol. 79, n. 1 (2009), pp. 95-118, con la debida autorización del autor.

ii Lauinger Library, Georgetown University, 37th and N Streets, NW, Washington, DC, 20057; E-mail jeb224@georgetown.edu.

** Traducido por M. Lourdes Moreno Pascual, Universidad de Granada, Biblioteca de la Facultad de Psicología.

INTRODUCCIÓN

De siempre se pensaba que el concepto de alfabetización se comprendía bien y estaba bien definido, especialmente por la trascendencia de su antónimo, el analabetismo: pobreza, atraso, falta de acceso a la riqueza intelectual y emocional que aportaban la lectura y los avances económicos que permitía la alfabetización. Este modelo se aplicó tanto a nivel personal (que aún existe en forma de programas locales de alfabetización), como a nivel social (tanto como explicación de y como solución a la pobreza endémica de los Apalaches, por ejemplo, y en las campañas a gran escala, para enseñar inglés a los nuevos inmigrantes) y a nivel mundial (como la clave de las diferencias entre el “primer” y el “tercer mundo”).

Este mismo modelo básico fue el contexto intelectual/epistemológico de la aparente necesidad de una ideología de la lectura: los bibliotecarios deben formarse para guiar a los lectores en la selección, por razones morales/personales y cívicas, de un “buen” material de lectura de entre la amplia variedad de publicaciones existentes en las estanterías de la biblioteca. Esta ideología emanaba de bibliotecarios como Mevil Dewey aunque más tarde tomó formas más modernas e incluso progresistas [1, pp. 94, 130; 2, pp. 158-60; 3-8]. Las versiones posteriores de este modelo en la biblioteconomía surgieron como resultado del repentino crecimiento de la información impresa y, en consecuencia, de la creciente necesidad de navegar entre la proliferación de nuevos recursos en las bibliotecas, tomando primero la forma de la alfabetización bibliotecaria, después de instrucción bibliográfica y, finalmente, de alfabetización informacional (Alfin). Los argumentos para esto volvieron casi al punto de partida de la necesidad de la Alfin como una guía cuasi-Deweyana para el aprendizaje a lo largo de la vida [9, pp. 218-32; 10, pp. 2-3; 11, pp. 488-91; 5, p. 382; 6-8]. Este camino indirecto y estas conexiones se han implantado con fuerza en la bibliografía profesional; muchos de los mejores artículos de investigación que trazan y critican esta historia se pueden consultar fácilmente por lo que en este caso particular no es necesario duplicar esfuerzos (véase además, [12-27]).

Sin embargo, se argumenta con gran profusión que el mundo electrónico, y ahora digital, ha trastornado cualquier noción unitaria de la alfabetización en sí misma debido a que estas tecnologías avanzadas la han “ampliado y al mismo tiempo fragmentado en muchas alfabetizaciones” [28, p. 1497]. Por lo tanto, como toda “palabra de uso múltiple[,] la alfabetización parece irremediablemente anacrónica, contaminada por el fantasma nostálgico de una era industrial efímera” (Kathleen Tyner [29, p. 62], citado en [28, p. 1497]). La fundación y el crecimiento de las bibliotecas aconteció en paralelo al aumento de la alfabetización y la educación de masas iniciado durante la Ilustración y continuado en los siglos XIX y XX [30, pp. 21-36; 31]. Así es como Michael Gorman pudo llamar a las bibliotecas “hijas de la Ilustración” ([32, p. 49], citado en [16, p. 33]), completamente ligadas a la ideología de la lectura. En

respuesta a las amplias y continuas críticas del concepto de alfabetización (analizadas más adelante) se ha hecho un esfuerzo constante durante los últimos quince o veinte años para reformular la Alfin como una de las “nuevas” alfabetizaciones con objeto de alejarla de los vínculos más tradicionales (y ahora aparentemente desprestigiados) de la alfabetización impresa/bibliográfica/bibliotecaria.

Aunque tal vez no represente el punto de vista de la mayor parte de la bibliografía profesional de la Alfin (que continúa centrándose en las normas, en la promoción de la idea de Alfin y en sus mejores prácticas), este esfuerzo ha supuesto una parte importante de la “voz” teórica del pensamiento de la Alfin y ha propuesto sistemáticamente una visión más variada y social de la alfabetización como idea central de la Alfin en continuo cambio. Por ejemplo, una revisión a partir de 1992 [11, pp. 493-95] subrayaba la inadecuación de los programas tradicionales de la biblioteca para afrontar viejos y nuevos retos como la absorción de la alfabetización informática en el concepto de Alfin, la importancia de los rápidos desarrollos relacionados en tecnología de la información, la necesidad y el potencial de la tecnología para superar los obstáculos de la clasificación y las barreras entre las disciplinas, y la necesidad de un planteamiento general integrado para esta nueva forma de alfabetización. Un artículo de 1998 [33] no sólo caracterizaba específicamente a la Alfin como una habilidad general y necesaria para desenvolverse con éxito entre el dinamismo y la sinergia de las nuevas tecnologías y la economía, sino que también señaló la necesidad imperativa de integrar ambas en la biblioteconomía para salvar a las bibliotecas universitarias. Ambos autores se esforzaron por separar los nuevos conceptos de la Alfin de las definiciones iniciales generadas en la décadas de los 70 y 80, que se centran demasiado en las tareas académicas (y por tanto en los esquemas formales de la organización y clasificación bibliográfica de la biblioteca) y demasiado tradicionales (es decir, basadas en la ideología históricamente condicionada de la lectura y la alfabetización que se había difundido a través de la práctica bibliotecaria). Más recientemente, varios autores [10, 12-19, 21-26] han revisado la bibliografía profesional relevante y la gran cantidad de críticas y han desarrollado planteamientos y críticas alternativas a las nociones tradicionales de la alfabetización construidas bajo los fundamentos de la Alfin a través de su desarrollo histórico.

Esto plantea algunas cuestiones: ¿qué es, exactamente, este leviatán de la alfabetización que nos está marginando o manteniéndonos a distancia de la Alfin? ¿Representan las críticas la profundidad del intercambio entre la investigación y el debate fundacional que subyace esta línea más reciente de la Biblioteconomía y Documentación (B&D)? Finalmente, ¿se distinguen claramente las “nuevas” alfabetizaciones promulgadas para afrontar las nuevas realidades tecnológicas e informacionales (con las que se está relacionando la Alfin) de las anteriores nociones de alfabetización tanto como se dice? Este artículo proporcionará una perspectiva sobre estas cuestiones a través de una revisión de (1) los conceptos de alfabetización y de Alfin que han

sido criticados, (2) las ideas centrales de la teoría fundacional sobre las implicaciones, cognitivas y epistemológicas, del paso desde la oralidad a la alfabetización que se mantienen en el centro del más amplio debate teórico sobre la alfabetización en general, (3) el concepto de la reflexividad crítica que es resultado de la alfabetización y que respalda las “nuevas” alfabetizaciones y, (4) las implicaciones extraídas del registro de estas ideas que inspiran las premisas y nociones teóricas de la B&D.

LAS CRÍTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN

El tema de la alfabetización está íntimamente relacionado con la lectura y su enseñanza, con la escritura y su enseñanza, con el habla/la oralidad y la adquisición del lenguaje y, como se señaló anteriormente, con las tecnologías que afectan al texto y a su naturaleza cambiante. Todas estas perspectivas distintas generan diferentes brotes de la teoría crítica; por lo que, por ello, aunque no se puede presentar aquí una revisión exhaustiva de cada área, sí es posible una caracterización de los argumentos en contra de los supuestos y el pensamiento tradicionales sobre la alfabetización.

En primer y principal lugar, las críticas sobre la alfabetización y de la teoría, investigación y práctica de la enseñanza de la lectura atacan los conceptos de adquisición de la alfabetización que tienen que ver con habilidades que son “neutrales”, “autónomas” y “uniformes” en sus efectos a través de las culturas, conceptos que están muy arraigados en la psicología del comportamiento [34, 35]. Sus nociones fundamentales referidas a que la alfabetización es “responsabilidad única de la educación [y] un proceso “rígido” que va desde el desarrollo del lenguaje oral (habla y escucha) a la alfabetización impresa (lectura y escritura)” [36, pp. 1513-14] están totalmente desacreditadas por este tipo de críticas.

Del mismo modo se ataca al concepto de que como una “herramienta, la alfabetización consiste en la tecnología del código alfabético. Como una *habilidad* básica, la alfabetización es la capacidad para utilizar esta herramienta (para codificar y decodificar texto) mostrando algún nivel acordado de competencia” [37, p. 281]. Estos planteamientos tradicionales tienden, en general, a aislar la evidencia sobre la alfabetización a métodos experimentales en individuos (con sólidas implicaciones instrumentales) y a eliminar el “ruido” de las condiciones locales y las convicciones alternativas que “interfieren” con el modelo [34, p. 135]. Por el contrario, los estudios de la nueva alfabetización afirman un concepto clave: “la alfabetización es siempre parte de alguna otra práctica social más amplia y no es sólo la alfabetización en sí misma. Nunca *leemos o escribimos por nosotros mismos*. Sólo podemos leer un texto si se encuentra dentro de una práctica social que le dé sentido” ([37, p. 282]; véase además [38]). Paulo Freire denominó al enfoque neutral de la adquisición de la habilidad de la alfabetización como el modelo “bancario” (o “digestivo” o “nutricionista”) de la educación en alfabetización: en una versión, el docente hace un “‘depósito’ del que se espera que el estudiante lo ‘convierta en capital’”. Al que lo hace con mayor

eficiencia, se le considera mejor educado.” En otra, las personas no alfabetizadas están “sedientas” o “hambrientas” de conocimiento o “vacías” y con necesidad de “llenarse” o de “nutrirse” con palabras que no sean de su elección con el fin de conocer [39, pp. 21, 45]. Freire argumenta que se trata de algo fundamentalmente autoritario (“El que sabe enseña a aquellos que no saben”) y “reduce a los alumnos a objetos de las directivas que les impone,” lo que conduce a un orden social y político profundamente injusto. La alfabetización y la educación son, por lo tanto, un asunto económico y político por naturaleza [40, pp. 41, 139; 41].

Los imperativos históricos de las guerras mundiales y las cada vez más sofisticadas economías industriales y posteriormente de la información, han llevado a varios intentos para normalizar masivamente la alfabetización “funcional”. Este concepto de la alfabetización ha sido incorporado hasta tal punto que ha llegado a convertirse en objetivo de las Naciones Unidas para hacer posible el desarrollo económico y social en las regiones más pobres del mundo [35, p. 52; 42; 43]. Harvey J. Graff [44, 45] ha denominado a esto como el “mito de la alfabetización”, señalando que, históricamente, las normas y posibilidades de la alfabetización, los métodos de enseñarla y las expectativas sociales han sido muy complejas y contingentes, en absoluto limitadas a la cuestión de la escolarización y que las nociones de nuestras “crisis” periódicas de la alfabetización y las llamadas para volver a “normas” “anteriores” no tienen ninguna base intelectual legítima [43]. La conexión automática entre la alfabetización y el desarrollo económico también se ve confrontada con fuerza: “Si no hay bastante empleo para los hombres capaces de trabajar, no lo creará el hecho de enseñar a más hombres a leer y a escribir” (Freire [46, p. 24], citado en [41, p. 311]; véase además [44, p. 65; 30]). Como argumenta James Paul Gee, “En los círculos académicos, el mito de la alfabetización está en las últimas [y] la atención está cambiando... a las habilidades a menudo ignoradas del lenguaje y de alfabetización de los grupos marginales y hacia los modos en los que... la alfabetización basada en la educación que en realidad sirven para perpetuar la desigualdad social aunque lo que reclaman... es mitigarla” [45, p. 149].

Estrechamente relacionadas se hallan las críticas de la idea de una “alfabetización”. Las cuestiones relacionadas con los conceptos tradicionales de la alfabetización como una habilidad autónoma, alcanzada individualmente, apuntan hacia la investigación etnográfica, a los contextos socioculturales y a “los conceptos y prácticas sociales de la lectura y de la escritura. La rica variedad cultural en estas prácticas y supuestos nos llevan a replantear lo que queremos decir con ellas y a ser cautos en asumir una única alfabetización ya que podemos simplemente estar imponiendo conceptos derivados de una práctica cultural desgastada sobre las alfabetizaciones de las demás personas” ([47, p. 1]; véase además [34; 35, p. 53; 37; 38; 48-50]). El modelo autónomo de la alfabetización, en otras palabras, tiende a privilegiar a una forma académica específica de alfabetización y a los poderes incluidos en ella [34, 51, p. 91].

Más o menos, todos estos enfoques plantean varias prácticas de alfabetización y significados derivados y socialmente construidos en diferentes contextos (por ejemplo, como un signo de aprendizaje, opuesto a su uso actual para aprender o participar en el pensamiento abstracto; como una medida práctica, para comprobaciones de escritura o mantenimiento de inventarios [34, p. 136]; en la inclusión de textos potenciales para un curso de literatura de bachillerato, como por ejemplo los comics, que quebrantan el “límite” de hecho de los textos “literarios” [52, p. 1492]; o en realidades virtuales, en las que podemos reunir “nuestros... collages... para fines informativos específicos” [35, p. 58]. La otra noción clave en esta línea de crítica es la afirmación de que todas las tecnologías (correo electrónico, Internet, dimensiones multiusuario, realidad virtual, hipertexto, tecnologías de comunicación móvil, manipulación visual digital, etc.) presentan y cambian la naturaleza del texto, ampliando al máximo el concepto del propio “texto” y por tanto el concepto de una sola alfabetización [28; 34, pp. 138-39; 35, pp. 54-58; 53]. Gee es quizás el teórico más destacado de entre los que argumentan la idea relacionada de que los principios del aprendizaje excelente, más allá de aquellos de la mera alfabetización pasada de moda, se basan en los medios sociales de los juegos (principios como hacer que los jugadores sean co-creadores y diseñadores del propio juego y ofreciendo información en el momento justo o a demanda según sea necesaria). El enumera treinta y seis puntos fuertes de los juegos como una herramienta de enseñanza-aprendizaje [54, 55].

La división entre alfabetización/oralidad también ha sido criticada y esa crítica se reduce a dos cuestiones básicas. La primera es un ataque a la idea de que se trata de una “gran división” entre el entorno pre alfabetizado/oral y el entorno alfabetizado y de que el impacto de este último sobre la estructura de la mente privilegia esencialmente al racionalismo científico (y a una amplia gama de otros desarrollos culturales siguientes, como el cosmopolitismo, la democracia, la burocracia, etc. [42, p. 63]; véase además [34; 44; 47, pp. 5-7; 38]). Según afirman estas críticas, existe un fuerte sesgo a favor de las formas académicas occidentales del racionalismo e inteligencia que parecen justificar por sí mismas los estados existentes de formas de poder personal, social y global [34; 35; 39; 41; 51, pp. 91-92]. Además, este argumento sostiene que si existiera esta gran división “entonces el pensamiento científico debería también haber adoptado la misma forma dominante en otras culturas que desarrollaron sus propias alfabetizaciones” cuando de hecho no ha sido así en la mayoría de los casos a nivel mundial [42, p. 63; 26].

La segunda cuestión básica que plantean las críticas es que existen diferencias fundamentales entre la oralidad (o culturas orales) y la alfabetización (o culturas alfabetizadas). Estos críticos apuntan a una serie de factores sociales, culturales y antropológicos que complican dramáticamente la dicotomía simplista de la gran brecha. Por ejemplo, en la Edad Media había una clara confrontación entre lo escrito y

lo oral y los documentos escritos reproducían las palabras (más significativas) de las ceremonias y contenían las credenciales tradicionales de los acuerdos cerrados oralmente [44, p. 69]. Los estudios de este mismo período señalan a la imprenta como un mecanismo de ilustración y extensión de la oralidad, por medio de las personas que “elaboran pasajes particulares fuera de contexto y que filtran lo que leen a través de formas orales” [56, p. 308]. Otros autores señalan el claro traspaso entre oralidad y alfabetización en el estudio del caso clásico: “la investigación griega en la ciencia, la filosofía y las matemáticas se había iniciado ya en el siglo VII, es decir, antes de que la alfabetización se hubiera convertido en algo generalizado en todos los estados [y aunque estos esfuerzos eran claramente] vestigios de la anterior cultura oral” a pesar de todo sirvieron de base para la evolución intelectual posterior –como las obras filosóficas de Platón ([57, p. 58] y véase [51]).

Graff [44, pp. 69-70] continúa considerando la oralidad y la alfabetización como recíprocas y complementarias, no excluyentes entre sí, y tal vez con las tradiciones orales en auge gracias a los medios electrónicos. Revisando la investigación sobre la mezcla oral/alfabetizada entre los refugiados Hmong en Philadelphia, Brian Street proporciona una buena conclusión que resume muchos de los argumentos de esta sección del artículo cuando señala que “no tiene mucho sentido hablar de ‘alfabetización’, cuando lo que está en cuestión son diferentes alfabetizaciones e, igualmente, no tiene mucho sentido comparar... distinguiendo entre... prácticas orales y alfabetizadas cuando de lo que se trata es de distintas mezclas de oralidad y alfabetización” [47, p. 10]. Él encuentra en este ejemplo de los refugiados Hmong una amplia evidencia de alfabetizaciones socialmente construidas (y comprendidas) para distintos fines (por ejemplo, la alfabetización escolar, adornada con formas culturales de autoridad necesaria para sobrevivir, frente al papel de negociación en la nueva comunidad entre su cultura alfabetizada y las prácticas tradicionales Hmong) y constantes cambios y negociación entre lo oral y lo alfabetizado. Por otra parte, algunos otros teóricos señalan sistemas de escritura que nunca continuaron por el camino de la representación abstracta escrita (como los que utilizan caracteres pictográficos que representan el objeto directamente). Irónicamente, las comunicaciones empresariales modernas parecen evolucionar hacia este modelo con su gran dependencia de símbolos semasiográficos como los gráficos de barras y de quesos, con las cantidades dibujadas directamente [42, p. 63]. De este modo, se desafía la línea directa de desarrollo de la lecto-escritura/alfabetización desde esa oralidad y hacia el pensamiento abstracto.

LAS CRÍTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

Una revisión de la bibliografía de las críticas de Alfin revela en efecto la influencia de estas ideas. El núcleo de autores de los nuevos estudios de alfabetización (Gee, Tyner, Street, Colin Lankshear, entre otros) son citados junto con revisiones de la

bibliografía sobre la materia, una bibliografía más amplia que plantea varias y múltiples alfabetizaciones, perspectivas sociales constructivistas y muy a menudo autores de la B&D que se identificaron con este tema (y con este núcleo de autores y revisiones de la bibliografía) desde el principio y lo introdujeron en el campo de la B&D. Por lo tanto, este subconjunto de la bibliografía de la B&D rastrea muy de cerca los mismos temas críticos de las principales críticas de la alfabetización:

- Varias publicaciones señalan las docenas de formas de las “nuevas” alfabetizaciones (por ejemplo, cultural, visual, múltiple, interactiva, laboral, mediática, crítica, de consumidores, intercultural, moral, histórica, científica, matemática, tecnológica, política, geográfica, multicultural, etc. [9, 10, 20, 58]) y la posición relativa de la Alfin dentro de esta constelación [21; 24; 27, pp. 3-11; 59]. A esto añadimos ahora la necesidad de estar alfabetizado en los medios sociales de la Web 2.0 y la nueva moda de juego relacionada con ellos [60, 61]. El punto a veces implícito y a veces explícito de estas publicaciones es que la base bibliográfica y textual de la Alfin se expandió hace tiempo, dejando obsoletos los enfoques tradicionales [24, p. 439].
- Al igual que muchas de las “nuevas” alfabetizaciones, las críticas a la Alfin cuestionan intrínsecamente los modelos neutrales y cognitivos del procesamiento de la información que plantean una progresión “desde los datos a la información y al conocimiento” [10, p. 5]. Estos tratan de contextualizar al aprendizaje y a los alumnos (es decir, comprenderlos dentro de determinados contextos, estructuras tecnológicas específicas y etapas concretas de producción de conocimiento/información) y critican las formas “puras” y “escolares” de alfabetización vinculadas a formas académicas y de otro tipo de autoridad, entre ellas, los sistemas de indización y clasificación bibliotecaria ([10; 12-14; 18; 21]; Birger Hjørland [62], citado en [22]; véase además [23-24; 26; 63-65; 66, pp. 91-95]).
- Dentro de la bibliografía de la B&D han existido estudios sobre el desarrollo histórico de la alfabetización y su estado cambiante [24, 17] y los retos específicos para el pensamiento que caracterizan la labor de la B&D y de la Alfin como basadas tradicionalmente en la alfabetización. Haciendo hincapié en las raíces de la B&D en la oralidad y en los nuevos desafíos profesionales con afinidades con las culturas orales, este trabajo cuestiona las relaciones de poder inherentes a la dicotomía tradicional entre las concepciones de alfabetización y de oralidad/analfabetismo [11, p. 486; 17].
- Por último, existe la noción estrechamente relacionada de que la Alfin se construye a través de (y se comprende mejor por) medios discursivos o dialógicos. Si bien esto está estrechamente relacionado con la comprensión contextual de la producción y la búsqueda de información como lo fundamental de la Alfin, se pone un mayor énfasis sobre “el discurso compartido sobre el significado de la práctica, el espíritu empresarial, la identidad, el compromiso mutuo, el intercambio de objetos y narrativas y un “rápido flujo” de información” en la

construcción del aprendizaje y sus entornos ([64], p. 183; véase además [23, p. 337; 19; 65]).

Por lo tanto, en un reciente programa patrocinado por la Association of College and Research Libraries (zona cero de las normas y promoción de la Alfin), llegamos a desafiar a la idea misma de Alfin. En un debate acerca de si ésta era o no una “moda pasajera y una pérdida” de tiempo y de talento por parte de los bibliotecarios,” Jeff Rutenbeck, entonces director de estudios de medios digitales en la Universidad de Denver, declaraba que la Alfin no es algo que se pueda aprender porque, como alfabetización en sí misma, no se puede definir primero ni medir después. Ya es hora, decía, de “trasladar la alfabetización centrada en lo impreso hacia el mundo digital” [67]. En resumen, los retos contemporáneos a las teorías, ideas y enseñanza de la alfabetización se han filtrado a través de la Alfin y de la bibliografía de la B&D relativas a las ideas restringidas y tradicionales y a los fundamentos de las prácticas de la Alfin. Sin embargo, una mirada más atenta a la teoría fundacional sobre el cambio de la oralidad a la alfabetización, que animó un intenso debate que constituye la base de gran parte de la crítica sobre la idea de la alfabetización en sí misma, ofrecerá un panorama más complejo.

DE LA ORALIDAD HACIA LA ALFABETIZACIÓN: LA TEORÍA FUNDACIONAL

La bibliografía más amplia que ataca los conceptos de alfabetización y sus beneficios (que a su vez alimentó las críticas de la Alfin y sus antecedentes) se originó como respuesta a la teoría y a la investigación sobre las “consecuencias de la alfabetización.” Un ensayo de 1963 de Jack Goody y Ian Watt [68] es la más clara y primera declaración de lo que vino a ser conocido como la “tesis de la alfabetización”. Su ensayo y posteriormente el trabajo de otros no fueron pensados como sustitutos de las ideas tradicionales recibidas sobre la alfabetización; sin embargo, este estudio ha sido siempre leído y entendido como si tuviese esas implicaciones [38, p. 72; 34: 42]. Sin embargo, tal interpretación no deja de ser una simplificación excesiva, como veremos más adelante. Después de trabajar sobre “las tradiciones culturales en sociedades no alfabetizadas”, “los tipos de escritura y sus efectos sociales” y “sobre la cultura alfabética y el pensamiento griego,” Goody y Watt resumen y concluyen que, con la alfabetización establecida en el sentido moderno, las relaciones humanas estaban... ya no limitadas a la eventualidad de la conversación oral... Sólo cuando la simplicidad y la flexibilidad de la posterior escritura alfabética hace posible la alfabetización generalizada, es cuando por primera vez comienza a tomar forma concreta... una sociedad que era esencialmente alfabetizada... En las sociedades orales la tradición cultural se transmite casi por completo en la comunicación cara a cara; y los cambios en su contenido se acompañan del proceso homeostático del olvido o la transformación de esas partes... que dejan de ser necesarias o pertinentes.

Las sociedades alfabetizadas... se enfrentan con versiones registradas con carácter permanente de ese pasado y de sus creencias; y como el pasado de esta manera se distingue del presente, por eso mismo se hace posible la investigación histórica. Esto a su vez alienta el escepticismo... no solo sobre el pasado histórico, sino sobre las ideas recibidas [mediante el proceso del] registro de declaraciones verbales y posteriormente... la disección de los mismos. [68, pp. 67-68]

El antropólogo Goody ve en su estudio y en otros sobre las culturas orales en transición, un enorme cambio fundamental: la introducción de la escritura en las culturas orales les permite “preservar el habla de manera que la comunicación pueda producirse a través del tiempo. Es un proceso de distanciamiento” [69, p. 539]: “su servicio esencial consiste en objetivar el habla y en ofrecer al lenguaje un material correlativo” [70, p. 1]. “El proceso analítico que la escritura implica en sí misma ... hace posible la separación habitual en unidades formalmente distintas de los diferentes elementos culturales”; lo cual destruye la mística “totalidad” de las sociedades no alfabetizadas [68, p. 68]. Gran parte de esta visión teórica se articula en el desarrollo de determinados tipos de escritura, en un grupo particular de circunstancias, en un lugar concreto: la antigua Grecia [68], una tesis rotundamente atacada (como se señaló anteriormente) como inherentemente centrada en el racionalismo científico occidental con todas sus implicaciones afines.

En el marco de esta bibliografía existen toda una serie de modificaciones importantes a estas fuertes declaraciones, aparentemente categóricas y cargadas de valor sobre las consecuencias de la alfabetización. Por ejemplo, el propio Goody se ha mostrado últimamente más bien dubitativo en relación a las implicaciones triunfales de las formas y definiciones occidentales; sobre lo consistentes y beneficiosas que son realmente [71]. El otro destacado estudioso asociado con la tesis de la alfabetización es Walter Ong, quien también argumenta a favor de la centralidad de la alfabetización como “absolutamente necesaria para el desarrollo no sólo de la ciencia sino también de la historia, la filosofía, ... e incluso para la explicación del propio lenguaje (incluyendo el habla oral)” [72, pp. 14-15]. Sin embargo (y en fuerte contraste con el valor de la alfabetización en sí misma), se le ha acusado de “idealizar” la oralidad y las culturas orales [51, p. 92]. Pero tal vez lo más importante es que él insiste continuamente en el carácter gradual del paso de la oralidad a la alfabetización y los infinitos niveles y superposiciones entre ambas. El habla de largos períodos en los cuales coexisten ambas culturas, escrita y oral, y afirma que “en todos los maravillosos mundos a los que se abre la escritura, aún reside y vive la palabra hablada... La escritura no puede prescindir de la oralidad” [72, pp. 2, 8; 49]. A este aspecto también se refiere Goody en varias ocasiones, insistiendo en que no hay una separación estricta, ni una “gran división” [68; 73, pp. 105-9]. Tanto Ong como Goody insisten en la naturaleza cerrada, a veces “muerta” y a veces rígida (tanto en los efectos sociales como en los contextos creativos) de los textos una vez que han

sido escritos, en contraste con el lenguaje y la cultura oral [72, pp. 71, 131-33; 70, pp. 2-3]. Y, de acuerdo con quienes critican su tesis, Goody reconoce fácilmente que los contextos sociales como clase, localización de las prácticas de alfabetización, o simplemente la experiencia previa, forman la experiencia y el significado de la lectura y del texto [73, pp. 292-93].

Además de estas correcciones moderadoras, existen interpretaciones fácilmente deducibles de los cambios actuales de la cultura oral a la escrita que apoyan a Goody y a Ong en términos generales; por ejemplo, en el desafortunado y conscientemente controvertido campo de la literatura postcolonial en entornos de lucha entre la cultura oral y alfabetizada materializadas en la escritura [74]. Otra poderosa área de investigación relacionada se halla en el trabajo sobre la escolarización y la transición de los niños desde la adquisición del lenguaje (oral) a la alfabetización. David Olson ha sido uno de los líderes en este ámbito. La obra de Olson, en resumidas cuentas, subraya las diferencias entre enunciados orales y texto. Los niños, en el aprendizaje del habla y después de la lectura, aprenden la “distinción entre lo que significan las frases y las palabras... y lo que los oradores y escritores quieren decir con esas palabras y frases”, y esto, afirma él, es un subproducto de la alfabetización [75, p. 155]. Gran parte de su análisis se deriva del trabajo clínico sobre la adquisición del lenguaje y de la lectura en los niños. Olson observa diferentes contextos (y por tanto diferentes usos) del lenguaje y, también diferentes concepciones y significados de la verdad que se derivan de la alfabetización. Existe una diferencia crucial entre “el desarrollo de una cultura alfabetizada y... cómo se adquieren los significados originales en el aprendizaje inicial del lenguaje,” y todo se reduce a la diferencia entre enunciado (“el lenguaje como un sistema dependiente... de claves no lingüísticas y paralingüísticas para el intercambio de intención”) y el texto (“un sistema autónomo para representar el significado”) [76, pp. 275-76; 77]. De esta diferencia se derivan de manera similar las distinciones clasificadas, en términos educativos, entre oralidad y alfabetización [78, p. 152] y el condicionamiento histórico-cultural, la capacidad de objetivar y las ventajas y desventajas ofrecidas por la alfabetización y las palabras “fijadas”; y la diferencia que todo ello supone [78, pp. 151, 153-54; 79, p. 47; 80, pp. 258-66].

Un estudio reciente tiende a confirmar la tesis de Olson. Maristella Botticini y Zvi Eckstein [81] examinan la considerable evidencia histórica sobre la “ventaja comparativa” que el pueblo judío ha tenido en ocupaciones urbanas especializadas y que tiene su origen en las reformas educativas del siglo I D.C. que exigían la lectura de la Torah. La investigación de Botticini y Eckstein les llevó a concluir que el aprendizaje de la lectura en un idioma habilitó a los judíos para leer otros igualmente y que los niveles más altos del debate talmúdico requerían mayor alfabetización y fomentaban el pensamiento racional. Todo esto les convirtió en capital humano altamente valorado y de este modo, la transición judía desde el campo a la ciudad y el trabajo especializado no fueron el simple producto de barreras discriminatorias muy reales para

los terratenientes judíos o de prohibiciones de préstamos para los no judíos como se piensa comúnmente, sino que fue más bien el resultado de ventajas inherentes en el comercio que proporcionó la habilidad exigida para leer y escribir y su desarrollo continuado a niveles superiores.

Además, ya existe poca discusión sobre el aspecto de tesis de la alfabetización sobre el debate en relación a la naturaleza turbia del desarrollo del alfabeto griego y el origen de la poesía épica oral y escrita tal y como la conocemos. Es el registro por escrito de su forma oral original lo que, como se ha argumentado, fue el punto de inflexión para esa forma particular y poderosa de alfabetización. Esencialmente, el problema se reduce a la evidencia incompleta y a veces conflictiva de una variedad de disciplinas (como la arqueología, la lingüística forense, los estudios clásicos, la etimología) acerca de cuándo (y de dónde) los griegos desarrollaron un alfabeto flexible; cuándo comenzó la alfabetización a extenderse más allá de las funciones comunes y simples (por ejemplo, la de hacer un inventario) y hasta el pensamiento abstracto de la antigua Grecia; qué proporción de poesía épica se compuso oralmente (con fórmulas rítmicas, epítetos normalizados y otras repeticiones para ayudar a la memoria al recitar) frente a qué cantidad fue compuesta por escrito (incluyendo referencias intratextuales complejas y variaciones sutiles en los significados que son claramente del orden de la escritura, imposibles de retener y de recitar con precisión y esencialmente sin sentido en la forma oral/cantada); y exactamente cuándo se escribió la poesía épica, por qué, por quién y cuál es su significado [82; 73, pp. 105-9].

Al formular su argumento inicial en 1963, es una pena que Goody y Watt pasaran rápidamente de los griegos a desarrollos posteriores, citando la obra de Max Weber como altamente sugerente de por qué la racionalidad occidental resultó dominante [68, pp. 65-66]. Probablemente fue esto lo que propició la ferocidad de las críticas posteriores afirmando que la tesis de la alfabetización en sí apoyaba la racionalidad científica y académica y la dominación occidental. Sin embargo, también se puede leer a un Weber convincente, ofreciendo una explicación de los distintos resultados del desarrollo tecnológico-intelectual como la escritura derivada de profundas diferencias sociales y culturales. Esta explicación se puede encontrar en su obra sobre la burocracia y las religiones del mundo [83, pp. 196-244, 267-359] y sobre el desarrollo diferencial del capitalismo dentro del mundo occidental [84].

No obstante, la asimilación de Goody de nuevas fechas y fuentes previas de la escritura alfabética, su exposición de los componentes fonéticos en la escritura china y la existencia previa de escolarización y de elementos de la enseñanza de la alfabetización en China, su consideración de los efectos de la escritura en la India, y así sucesivamente tienden, en su argumento, “a fortalecer más que a debilitar la posición a favor de enfatizar los efectos sociales y cognitivos de la escritura” [73, pp. Xvii-xviii]. La alfabetización es aún una diferencia que marca la diferencia. Incluso

Jacques Derrida reconoció que “no es ciertamente un hecho más entre otros” ([85, pp. 30-31], citado en [77, p. 2]). Liberada de las implicaciones políticas incluidas en la tesis de la alfabetización, la cuestión se reduce al simple hecho de que “lo que es cognitivamente innovador sobre la alfabetización no está explotado universalmente por todas las culturas con escritura” [86, p. 169].

Pese a las afirmaciones de que la tesis de la alfabetización “no se puede conciliar con una visión práctica y social de la alfabetización” [42, p. 63] (por lo general procedente del campo de la práctica social) es evidente que estos dos entornos coexisten en lugar de excluirse el uno al otro [51]. Al igual que la habilidad exclusiva de escribir o interpretar textos, la transmisión oral también puede ser una herramienta de mantenimiento del poder [56, pp. 307-8], y el significado del acto de la escritura fue atacado originalmente por Platón por escrito [45, p. 149; 72, pp. 80-82]. No parece tener mucho sentido la definición opuesta de cada uno de estos dos aspectos fundamentales: (1) que al fijar las palabras, el texto ha permitido en algunas culturas lo que ha demostrado ser particularmente una poderosa forma de pensamiento gracias a la distancia y el escepticismo implicados en el examen de un registro material; y (2) que la lectura de los textos continua siendo parte esencial con las tradiciones orales y, que por tanto, esos textos son leídos en una multiplicidad de maneras y circunstancias casi infinita [56].

REFLEXIVIDAD CRÍTICA

Existe, sin embargo, un concepto clave crítico que ha traspasado los límites de estos dos campos. No se limita a coexistir por separado en cada uno de ellos sino que, más bien, forma parte constitutiva de ambos. Vale la pena repetir las frases clave de Goody y Watt acerca de esto: “Con las versiones registradas con carácter permanente del pasado y de sus creencias; y como el pasado de esta manera se distingue del presente, por eso mismo se hace posible la investigación histórica. Esto a su vez alienta el escepticismo... no sólo sobre el pasado legendario, sino también sobre las ideas recibidas [a través del proceso del] registro de las afirmaciones verbales y posteriormente... de la disección de las mismas [68, pp. 67-68]. Ong hace distinciones similares entre las formas de cognición impulsadas por la oralidad frente a la escritura cuando describe “el sentimiento iniciado por la caligrafía a favor de la precisión y la exactitud analítica” y la promesa de que “al separar al conocedor de lo conocido, la escritura hace posible una introspección cada vez más articulada” [72, pp. 103-4].

Revisando su propio trabajo y el de otros sobre la adquisición de la escritura, la lectura y la alfabetización por los niños, Olson señala que cuando éstos eran introducidos por primera vez en el lenguaje escrito, “asumían que la escritura estaba directamente relacionada con el mundo, más que con el *lenguaje sobre el mundo*” [77, p. 3]. La educación en la práctica de la alfabetización es, por tanto, el proceso

ya identificado de distanciamiento y objetivación y “convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso” [80, p. 258]. El lo denomina “metalingüística,” señalando que los niveles superiores de alfabetización demandan una comprensión de, por ejemplo, la diferencia entre una suposición (que debe ser reconocida) y una deducción (que debe ser justificada): “Si bien no exclusiva de la cultura alfabetizada, en ésta, la escritura tiende a aprovechar los conceptos metalingüísticos mucho más de lo que lo hace el habla” [80, pp. 263-64].

En lugar de usar términos peyorativos o terminología teórica-epistemológica muy específica, para nuestros propósitos aquí, denominaremos a este concepto general “reflexividad crítica”. Este término resume el argumento de que, al criticar la idea de la alfabetización en general y de la Alfin en particular, las diversas “nuevas” alfabetizaciones continúan confiando en y tratando de enseñar y mejorar los resultados cognitivos de la alfabetización, es decir, la reflexividad crítica. Para ser claros, mi argumento aquí no es la centralidad de la alfabetización impresa o bibliográfica por sí misma, sino más bien, la centralidad de las herramientas cognitivas desarrolladas por la alfabetización (es decir, la reflexividad crítica), que tratan de inculcar y de mejorar todas las diversas “nuevas” alfabetizaciones. Otro crítico de las prácticas existentes de la alfabetización, Paulo Freire, formula esta idea de manera más amplia, de acuerdo con Peter Roberts: “La alfabetización es humanización en la medida en que se vuelve crítica, dialógica y práctica”; y esto significa claramente la participación de los constructos sociales e ideológicos sobre la lectura, lo que se lee, por qué y bajo qué circunstancias ([41, p. 319], y véase [39, 87]). El problema aquí consiste en “apartarse” de estos constructos: elevarse sobre “estas” circunstancias específicas “nos exige estudiar los grupos sociales y las instituciones en los que estamos socializados”; y así, se basa en reproducir algunos de los modelos de pensamiento, que hay que superar para poder llevarlo a cabo [45, p. 164]. Ong simplemente responde que este distanciamiento, esta alienación, esta postura de lograr la reflexividad crítica “puede ser buena para nosotros” y que “necesitamos, no sólo la proximidad sino también la distancia” [72, p. 81]. La reflexividad crítica es el escepticismo y la disección que Goody y Watt identifican como, al menos en parte, una consecuencia de la alfabetización.

ALFABETIZACIÓN (INFORMACIONAL Y DE OTRO TIPO): ¿NUEVA?

Las críticas incluidas en los nuevos estudios de la alfabetización y el objetivo simultáneo de la reflexividad crítica son argumentos fáciles de encontrar en la descripción de algunas de las nuevas y múltiples alfabetizaciones: en toda esta literatura se manifiesta que el aprendizaje y la alfabetización son sociales por naturaleza y críticos en su intencionalidad. Se filtra a través de los nuevos estudios de la alfabetización en sus constantes llamamientos al distanciamiento crítico, la especificidad contextual,

la comparación y el escepticismo en nuevos formatos emergentes y circunstancias sociales que exigen nuevas formas de alfabetización:

- El “proceso multinivel, multimodal, multisensorial y orgánico de interacción entre la persona y el entorno textual” tiene que dar cuenta de la importancia del pensamiento de orden superior en el proceso de información y de la significación de las diferentes bases de conocimiento. “Los nuevos desafíos de la alfabetización” contienen conceptos crítico-reflexivos como la habilidad para reconocer continuamente la “centralidad de la forma, el contenido, la presentación [y] la manipulabilidad de la información” [35, pp. 58-59].
- La intertextualidad nos exige explícitamente distanciarnos de la “función de las prácticas sociales asociadas con el uso del lenguaje” y a relacionar un texto con otro en “un intento de crear una indagación sistemática... y construir una comprensión de... matices y consecuencias” [52, pp. 1490, 1492]. Incluso de forma más explícita, la intertextualidad requiere la evaluación de evidencias contradictorias, la comparación, la contraposición y la argumentación [88, p. 147].
- Los nuevos y críticos estudios de la alfabetización buscan un resultado crítico-reflexivo tratando de escapar de los conceptos culturales dominantes (como las relaciones de poder) para criticarlos y trascenderlos. También se reconoce que estas “nuevas” alfabetizaciones y los medios para estudiarlas están ahora, irónicamente, ligadas a la eficiencia económica de los trabajadores. Por ahora, se han “infiltrado en los dominios principales de la educación y del trabajo”, exigiendo en adelante la “necesidad de regresar a perspectivas más tradicionales” [34, p. 140].
- Se argumenta que la alfabetización visual es necesaria para superar la “falta de intelectualidad” de las herramientas del aprendizaje visual a las que “les falta rigor y objetivo” [89, pp. 10-11] y para contrarrestar el impacto de las imágenes, cuyas funciones no se comprenden: esto “resulta vital en una sociedad donde la ‘realidad’ virtual compite con la ‘real’ por atraer la atención” [10, p. 16].
- La alfabetización multimedia e hipermedia es reconocida por sus “potenciales implicaciones cognitivas... incluyendo texto, gráficos, vídeo, audio y simulaciones de realidad virtual” [53, p. 1493]. Sin embargo, los fines de este tipo de alfabetización (“emergente, auto-organizada y auto-renovada” [10, p. 11]) se hallan en la base de los objetivos de la reflexividad crítica y siguen siendo elusivos. Las revisiones de la investigación plantean coherentemente la cuestión de la eficacia, que los usuarios más capacitados de estas herramientas están, como es lógico, también mejor capacitados para beneficiarse de ellas y que las preferencias por atractivos formatos interactivos suelen competir o impedir el rendimiento de alto nivel de las tareas [53, pp. 1495-96; 90; 91].
- Sobre los medios sociales y los juegos, Gee [54, 55] y otros señalan que “las prácticas populares de la alfabetización” en este entorno, sitúan al aprendiz

en una posición central, participando en la producción del conocimiento, y “celebran” la naturaleza social de la producción de texto en forma de “apoyo y asesoramiento gratuitos,... beneficio colectivo [y] co-operación más que competición.” Además, como proponen Gee y otros, los logros sociales del juego llevan a resultados crítico-reflexivos como la crítica, la revisión por pares y un reconocimiento de niveles de especialización y de vocabulario especializado [92]. Estos autores tienden a ignorar el papel decisivamente consumista y acrítico programado sistemáticamente para estos productos de la cultura pop; por ejemplo, la supuesta producción y difusión del conocimiento suele ser simplemente la publicación de las fotos del “aprendiz” y la socialización con sus amigos; algunos juegos (el Monopoly, por ejemplo) ya han sido utilizados previamente para influir en el consumidor y en los valores del mercado [93-95]; y los horóscopos del periódico transmiten pasivos valores político-consumistas [96, pp. 96-99]. Todo esto son análisis establecidos desde hace tiempo, aún aplicables evidentemente a los juegos. Tal vez la idea real de los medios sociales y los juegos sea vender más servicios en línea.

Podría argumentarse que la Alfin está irremediabilmente salpicada por su pasado y su entorno actual en la educación, las bibliotecas, la bibliografía, los libros y otros textos impresos. Como señala Davin Bawden, aunque la terminología de los antecedentes de la Alfin cayó en un cierto “descrédito por estar demasiado... centrada en los recursos bibliotecarios... en la práctica... ‘siempre ha trascendido lo que implica su nombre’” [9, p. 225]. En cualquier caso, los modelos más recientes de Alfin están claramente en deuda con las nociones tradicionales de la alfabetización y de la ideología de la lectura, como nos muestran las críticas a la Alfin de la B&D. Sin embargo estos modelos pronto denominaron como su objetivo una forma básica de reflexividad crítica hacia fuentes de información fundamentales para el aprendizaje, como muestran sus definiciones y descripciones. Este objetivo declarado se manifiesta en todas las discusiones de la B&D sobre Alfin y en las versiones de la misma incluida en las normas y mejores prácticas en las disciplinas:

- Una definición influyente de una agencia de acreditación de educación superior establece en 2002 que la Alfin quiere decir “evaluar [la información] críticamente [junto con] sus fuentes; incorporar la información seleccionada en la base de conocimiento del aprendiz [y] comprender las... cuestiones relacionadas... con la información y... la tecnología” [97, p. 1].
- El papel de la Alfin aparece como la que permite una “conciencia crítica acerca de la información... para formular preguntas sobre el papel de la biblioteca (y de la comunidad científica) en la estructura y presentación de una única realidad conocible” [18, p. 197].
- Entre las “10 competencias básicas” de todas las disciplinas, el sistema de la California State University identifica la necesidad de “evaluar la información,”

de “organizarla y sintetizarla” y de “usar, evaluar y tratar críticamente la información recibida de los medios de comunicación” [98].

- Varias versiones de la alfabetización mediática para la enseñanza de las comunicaciones proponen explícitamente “desarrollar una comprensión informal y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación, sus técnicas... e impactos” para las personas en una sociedad democrática [99, pp. 417-18].
- Los profesores actúan en el contexto social-constructivo del aula, pero también deben conocer los “conceptos centrales, las herramientas de investigación y las estructuras de las disciplinas” con el fin de enseñarlas con eficacia y ser “profesionales reflexivos” [100].
- Los estudiantes de las distintas disciplinas científicas deben reconocer las relaciones entre “fuentes primarias, secundarias y terciarias [y que estas fuentes] varían en importancia y uso en cada disciplina.” El objetivo es que el alumno “evalúe críticamente la información obtenida y sus fuentes” [101].

Estos conceptos se repiten una y otra vez en toda la bibliografía sobre Alfin, sea de la B&D o de otras disciplinas (véase además [20, 23, 89, 102]).

El argumento aquí no es que la Alfin se base o deba basarse en los textos impresos o que estos nuevos conceptos de alfabetización (tanto dentro como fuera de la B&D) sean ilegítimos porque no posean una base impresa. La cuestión estriba en que lejos de haber explotado, destrozado, complicado, destextualizado o descontextualizado la alfabetización intelectual y tecnológicamente irremediablemente, los resultados de las “nuevas” alfabetizaciones son conceptos inherentes de la reflexividad crítica fundamentada en los resultados cognitivo-intelectuales de la propia alfabetización. Este es el obstáculo intelectual y epistemológico que estos estudios y teorías de la nueva alfabetización no han sido capaces de plantear o absorber con éxito, y ese fracaso se ha puesto de manifiesto en las descripciones de las “nuevas” y múltiples alfabetizaciones que se han derivado de estas críticas.

A su vez, la bibliografía sobre Alfin que parece utilizar las críticas de la alfabetización para llevar a ésta hacia el sentido de la “nueva” alfabetización en sí misma deja de lado la teoría fundacional hacia la cual están reaccionando los estudios y teorías de la nueva alfabetización. Las críticas dentro de la B&D han logrado vincular con éxito la ideología de la lectura al relacionarla e integrarla en varias formas de alfabetización bibliotecaria/bibliográfica e informacional con las críticas más amplias de la alfabetización. Sin embargo, las nuevas ideas de la Alfin que se derivan de estas críticas muestran la misma contradicción: concebida como una nueva alfabetización, la Alfin y sus variantes tratan de utilizar, enseñar y mejorar la base intelectual crítico-reflexiva de la alfabetización en sí. Mi argumento en este caso también desafía explícitamente la noción de que el nuevo entorno tecnológico ha deconstruido por completo la alfabetización: el acto de definir y cimentar las “nuevas” alfabetizaciones

con el fin de salirse de este contexto evolutivo para lograr una comprensión crítica es una noción central, hecha posible por la alfabetización básica. Las nuevas alfabetizaciones no dependen de manera inherente de lo impreso en sí, sino del efecto cognitivo de la reflexividad crítica de la propia “antigua” alfabetización.

CONCLUSIÓN

¿QUÉ DEBEMOS DEDUCIR DE ESTO?

En primer lugar, debemos ser conscientes de que tenemos que cuestionar la pretensión o el supuesto inherente de que la Alfin debe apartarse necesariamente de su historia dentro de la enseñanza bibliográfica (y de sus variantes) por las diferencias injustas con las formas “antiguas” de la alfabetización. Esta premisa simplemente no se sostiene una vez que la analizamos puesto que la reflexividad crítica se convirtió en el punto central de los esfuerzos en el tratamiento de la información y de los sistemas de información en todos sus formatos. Vale la pena señalar aquí que los antiguos sistemas todavía existen (principalmente en forma de índices impresos y obras de referencia y colecciones impresas) y que siguen siendo fundamentales para la investigación y la memoria cultural. En la Alfin existe bastante denigración del trabajo previo en este campo, ignorando las claras continuaciones, superposiciones y deudas que la Alfin, “nueva” o moderna, debe a sus predecesores. Nosotros, los que trabajamos en este campo, estamos luchando en nuestros esfuerzos en Alfin por el tema central de la instrucción bibliográfica: cómo impartir con rapidez una base significativa a los estudiantes para que puedan controlar, editar, criticar por sí mismos y aprender de una manera crítico-reflexiva según van recopilando resultados de investigación e información [103]. El argumento aquí no es que la Alfin tenga ya unos fundamentos intelectuales/epistemológicos puros y sólidos. Más bien se trata de que han existido prácticas y logros sólidos durante toda su trayectoria y que esas son las bases no reconocidas en las que nos mantenemos. Las “nuevas” formas y objetivos de la Alfin no harán mucho bien alejándose de la alfabetización pura. Siguiendo el modelo circular mostrado en este artículo, sólo acabarán de nuevo en muchos de los mismos “viejos” problemas.

En segundo lugar, en todo esto lo que hay en realidad es un gran intento de coger el tren y ese frenesí del tren tiene mucha de la euforia original (y posterior) de la profesión sobre las tecnologías “avanzadas”. Si bien parece haberse apoderado finalmente de cierta sobriedad relativa a la era electrónica y digital, actualmente nos enfrentamos a las ambiciosas demandas sobre los cambios cognitivos fundamentales que se están derivando rápidamente de esa era. Los llamados cambios demográficos de la biblioteconomía han generado su propia industria casera, con la ideas de que “somos lo que vemos” y como lo vemos en la televisión; lo cual es indicativo de los cambios generacionales de la comunicación en este campo [104]. Muy unidas a

esto están las observaciones a la vez profundas y despreocupadas sobre los nuevos modos y formatos de la información y cómo estos están cambiando la manera en la que aprenden las generaciones (y por tanto que las comparaciones entre las generaciones son de este modo desproporcionadas) [105, 106]. La bibliografía de la biblioteconomía está llena de tales proclamas:

- “los jugadores son aprendices digitales [y] el diseño del juego... proporciona un prototipo de maneras de hacer la biblioteca y sus recursos más visibles e intuitivos para los usuarios” [107].
- “los bibliotecarios reconocen el valor del uso de la tecnología multimedia para llegar a las curiosas mentes de los estudiantes orientados a lo visual” [107].
- “Al basarse en gran medida, en la televisión, en Internet, en los vídeos/DVDs y otras fuentes de información fundamentalmente visuales, los estudiantes puede que simplemente estén usando las formas de búsqueda de información que les resultan más... eficaces para sus particulares estilos de aprendizaje” [108, p. 49].
- “los estudiantes de hoy son muy diferentes” [109, p. 19] y “ejercerán un profundo impacto tanto en el servicio bibliotecario como en la cultura profesional.” Como consecuencia de su interacción con la tecnología durante toda su vida, “tienen altas habilidades para cuestionar y razonar y, conocimiento *inmediato* de nivel inferior,” y puede que aprendan más a través de la visualización y creación de mapas mentales de la investigación y la información [110, pp. 34, 36].

Gran parte de esto es repetición de especulaciones de hace bastante tiempo. Las demandas de aprendizaje y las enormes inversiones y la dudosa investigación que rodea a la introducción en las aulas del cine, la radio, la televisión educativa y más tarde los ordenadores desde 1920 a la década de los 80, estuvo acompañada cada vez por una enorme publicidad y una “investigación” favorable [111]. En particular, se suponía que la introducción de los ordenadores a los niños (tanto en casa como en el entorno educativo) iba a “producir de nuevas formas de aprendizaje que trascendían los límites de los antiguos métodos lineales” y estuvo acompañada de una “retórica generacional... poderosamente reflejada en la publicidad de ordenadores” [113, pp. 77-78]. Ahora se plantean las demandas en relación con la cognición y las tecnologías de la información y la comunicación junto a un “cambio epistémico desde el ‘teocentrismo’ al ‘antropocentrismo’, y hacia el ‘poli-centrismo’” [113]. Ya hemos señalado la exagerada publicidad que rodea a los juegos, pero el iPod provoca las afirmaciones incluso más radicales y absurdas como que “tu lista de reproducción es tu personalidad” y que ofrece “toda una forma de ver el mundo”, así como la capacidad para “transformar la civilización y con ella, la naturaleza humana” [114, p. 23]. Teniendo en cuenta que aún tenemos que analizar plenamente el cambio de 2.500 años de antigüedad desde la oralidad a la alfabetización y el cambio de 600

años hacia la tecnología impresa, las afirmaciones sobre toda la nueva epistemología y formas de conocimiento basadas en los últimos productos comerciales son vacías y absurdas y deben desaparecer de nuestra bibliografía profesional.

En tercer y último lugar, este análisis no es una denigración del fin de la reflexividad crítica en todas y cada una de las formas de alfabetización. La práctica reflexivo-crítica y la lectura de “textos” (en todas sus múltiples formas) es un objetivo crucial y digno, fundamental para las nociones principales de una ciudadanía educada. Esta afirmación no es una llamada de atención, no se trata de una llamada a la vuelta a las formas mecánicas, instrumentales y economicistas de la alfabetización funcional. Tampoco es un grito de guerra para volver a las formas conservadoras de la educación que se esfuerzan por hacernos “culturalmente alfabetizados” en el “mejor” de nuestros valores [115-117]. Más bien, este análisis es una discusión sobre y una explicación de un concepto fundamental que respalda a las “nuevas” alfabetizaciones: que serán más fuertes reconociendo sus fundamentos cognitivos y epistemológicos y trabajando desde esa base en lugar de dirigirse por el tortuoso camino de intentar una ruptura intelectual de esa relación.

REFERENCIAS

- Wiegand, Wayne A. *Irrepressible Reformer: A Biography of Melvil Dewey*. Chicago: American Library Association, 1996.
- Eddy, Jacalyn. “‘We Have Become Too Tender-Hearted’: The Language of Gender in the Public Library, 1880–1920.” *American Studies* 42, no. 3 (2001): 155–72.
- Wiegand, Wayne A. “Research Libraries, the Ideology of Reading, and Scholarly Communication, 1876–1900.” In *Libraries and Scholarly Communication in the United States: The Historical Dimension*, edited by Phyllis Dain and John Y. Cole, pp. 71–87. New York: Greenwood, 1990.
- De la Peña McCook, Kathleen, and Barber, Peggy. “Public Policy as a Factor Influencing Adult Lifelong Learning, Adult Literacy, and Public Libraries.” *Reference and User Services Quarterly* 42, no. 1 (2002): 66–75.
- Herrington, Verlene J. “Way beyond BI: A Look to the Future.” *Journal of Academic Librarianship* 24, no. 5 (1998): 381–86.
- Salony, Mary F. “The History of Bibliographic Instruction: Changing Trends from Books to the Electronic World.” *Reference Librarian* 51/52 (1995): 31–51.
- Bossaller, Jenny, and Raber, Douglas. “Reading and Culture: The Challenge of Progressive-Era Beliefs in the Postmodern World.” *Progressive Librarian* 31 (Summer 2008): 18–29.

- Behrens, Shirley J. “A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy.” *College & Research Libraries* 55 (July 1994): 309–22.
- Bawden, David. “Information and Digital Literacies: A Review of Concepts.” *Journal of Documentation* 57, no. 2 (2001): 218–59.
- Marcum, James W. “Rethinking Information Literacy.” *Library Quarterly* 72, no. 1 (2002): 1–26.
- McCrank, Lawrence J. “Academic Programs for Information Literacy: Theory and Structure.” *RQ* 31 (1992): 486–97.
- Kapitzke, Cushla. “Information Literacy: The Changing Library.” *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44, no. 5 (2001): 450–56.
- Kapitzke, Cushla. “Information Literacy: A Review and Poststructural Critique.” *Australian Journal of Language and Literacy* 26, no. 1 (2003): 53–66.
- Kapitzke, Cushla. “Information Literacy: A Positivist Epistemology and Politics of Outformation.” *Educational Theory* 53, no. 1 (2003): 37–53.
- Owusu-Ansah, Edward K. “Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It.” *Journal of Academic Librarianship* 29, no. 4 (2003): 219–30.
- Weissingner, Thomas. “Competing Models of Librarianship: Do Core Values Make a Difference?” *Journal of Academic Librarianship* 29, no. 1 (2003): 32–39.
- Weissingner, Thomas. “The New Literacy Thesis: Implications for Librarianship.” *portal: Libraries and the Academy* 4, no. 2 (2004): 245–57.
- Elmborg, James. “Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice.” *Journal of Academic Librarianship* 32, no. 2 (2006): 192–99.
- Elmborg, James. “Libraries in the Contact Zone: On the Creation of Educational Space.” *Reference and User Services Quarterly* 46, no. 1 (2006): 56–64.
- Snavely, Loanne, and Cooper, Natasha. “The Information Literacy Debate.” *Journal of Academic Librarianship* 23 (January 1997): 9–14.
- Shanbhag, Shilpa. “Alternative Models of Knowledge Production: A Step Forward in Information Literacy as a Liberal Art.” *Library Philosophy and Practice* 8, no. 2 (Spring 2006). <http://libr.unl.edu:2000/LPP/lppy8n2.htm>.
- Epperson, Terrence W. “Toward a Critical Ethnography of Librarian-Supported Collaborative Learning.” *Library Philosophy and Practice* 9, no. 1 (Fall 2006). <http://libr.unl.edu:2000/LPP/lppy9n1.htm>.

- Tuominen, Kimmo; Savolainen, Reijo; and Talja, Sanna. "Information Literacy as a Sociotechnical Practice." *Library Quarterly* 75, no. 3 (2005): 329–45.114 THE LIBRARY QUARTERLY
- Pawley, Christine. "Information Literacy: A Contradictory Coupling." *Library Quarterly* 73, no. 4 (2003): 422–52.
- Johnston, Bill, and Webber, Sheila. "Conceptions of Information Literacy: New Perspectives and Implications." *Studies in Higher Education* 28, no. 3 (2003): 335–52.
- Lloyd, Anne, and Williamson, Kristy. "Towards an Understanding of Information Literacy in Context: Implications for Research." *Journal of Librarianship and Information Science* 40, no. 1 (2008): 3–12.
- Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A.; and Spitzer, Kathleen L. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. 2nd ed. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.
- Reinking, David. "Multimedia Literacy." In *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, pp. 1497–1500. 2nd ed. Vol. 4. New York: Macmillan Reference USA, 2003.
- Tyner, Kathleen. *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.
- Kaestle, Carl F. "The History of Literacy and the History of Readers." *Review of Educational Research* 12 (1985): 11–53.
- Gates, Jean Key. *Introduction to Librarianship*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Gorman, Michael. "New Libraries, Old Values." *Australian Library Journal* 48 (February 1999): 49.
- Stoffle, Carla J. "Literacy 101 for the Digital Age." *American Libraries* (December 1998): 46–48.
- Street, Brian V. "Social Literacies." In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Viv Edwards and David Corson, pp. 133–41. Vol. 2. Boston: Kluwer Academic, 1997.
- Rassool, Naz. "Literacy, Current Status of." In *Encyclopedia of International Media and Communications*, edited by Donald H. Johnston, pp. 49–60. Vol. 3. New York: Academic Press, 2003.
- Alvermann, Donna E., and Montero, M. Kristiina. "Literacy and Reading." In *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, pp. 1513–18. 2nd ed. Vol. 4. New York: Macmillan Reference USA, 2003.

- Lanksheer, Colin, and Knobel, Michele. “Infusing Critical Thinking into the Sociocultural View of Literacy.” In *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, edited by Joe L. Kincheloe and Danny Weil, pp. 281–87. Westport, CT: Greenwood, 2004.
- Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 3rd ed. New York: Routledge, 2008.
- Freire, Paulo. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985.
- Freire, Paulo, and Macedo, Donald. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.
- Roberts, Peter. “Extending Literate Horizons: Paulo Freire and the Multidimensional Word.” In *Sociology of Education: Major Themes*, vol. 1, *Theories and Methods*, edited by Stephen J. Ball, pp. 309–21. New York: Routledge-Falmer, 2000.
- Holme, Randal. “Literacy, Historic Development of.” In *Encyclopedia of International Media and Communications*, edited by Donald H. Johnston, pp. 61–73. Vol. 3. New York: Academic Press, 2003.
- Resnick, Daniel P., and Resnick, Lauren B. “The Nature of Literacy: An Historical Exploration.” *Harvard Educational Review* 47, no. 3 (1977): 370–85.
- Graff, Harvey J. “The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Society and Culture.” In *Literacy, Society, and Schooling: A Reader*, edited by Suzanne De Castell, Allan Luke, and Kieran Egan, pp. 61–86. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Gee, James Paul. “The Legacies of Literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff.” *Journal of Education* 171, no. 1 (1989): 147–65. INFORMATION LITERACY 115
- Freire, Paulo. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- Street, Brian. “Introduction: The New Literacy Studies.” In *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, edited by Brian Street, pp. 1–21. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Stock, Brian. “Afterword.” In *The Ethnography of Reading*, edited by Jonathan Boyarin, pp. 270–75. Berkeley: University of California Press, 1992.
- Luke, Allan. “Critical Approaches to Literacy.” In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Viv Edwards and David Corson, pp. 143–51. Vol. 2. Boston: Kluwer Academic, 1997.

- Griswold, Wendy; McDonnell, Terry; and Wright, Nathan. "Reading and the Reading Class in the Twenty-first Century." In *Annual Review of Sociology* 31 (2005): 127–41.
- Gillikin, Patricia. "Problematizing Orality/Literacy: A Brief Survey of Critiques." *CCTE Studies* 18 (1993): 89–94.
- Bloome, David M., and Goldman, Susan R. "Intertextuality." In *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, pp. 1489–93. 2nd ed. Vol. 4. New York: Macmillan Reference USA, 2003.
- Wiley, Jennifer, and Hemmerich, Joshua A. "Learning from Multimedia Sources." In *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, pp. 1493–97. 2nd ed. Vol. 4. New York: Macmillan Reference USA, 2003.
- Gee, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Gee, James Paul. "What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy." *ACM Computers in Entertainment* 1, no. 1 (2003): 1–4.
- Swidler, Ann, and Arditi, Jorge. "The New Sociology of Knowledge." In *Annual Review of Sociology* 20 (1994): 305–29.
- Biakolo, Emevwo. "On the Theoretical Foundations of Orality and Literacy." *Research in African Literatures* 30, no. 2 (1999): 42–65.
- Wilson, Brenda. "Literacy in the Global Village." Paper presented at The Book Conference: Save, Change, or Discard; Tradition and Innovation in the World of Books, Boston, October 21, 2006.
- Horning, Alice. "Reading across the Curriculum as the Key to Student Success." Paper presented at The Book Conference: Save, Change, or Discard; Tradition and Innovation in the World of Books, Boston, October 20, 2006.
- Bawden, David; Robinson, Lynn; Anderson, Theresa; Bates, Jessica; Rutkouskiene, Igne; and Vilar, Polona. "Towards Curriculum 2.0: Library/Information Education for a Web 2.0 World." *Library and Information Research* 31, no. 99 (2007): 14–25.
- Myers, Brian. "Minds at Play." *American Libraries* (May 2008): 54–57.
- Hjørland, Birger. *Information Seeking and Subject Representation: An Activity-Theoretical Approach to Information Science*. Westport, CT: Greenwood, 1997.
- Fletcher, Janet. "Information Literacy Is Dead?" Paper presented at Information Online: 2007 Australian Library and Information Science Association meeting,

- Sydney, January 31, 2007. http://www.information-online.com.au/docs/Presentations/information_literacy_is_dead_final_paper.pdf.
- Lloyd, Annemaree. “Learning to Put Out the Red Stuff: Becoming Information Literate through Discursive Practice.” *Library Quarterly* 77, no. 2 (2007): 181–98.
- Gibson, Craig. “Introduction.” In *Student Engagement and Information Literacy*, edited by Craig Gibson, pp. vii–xiv. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2006.
- Maughan, Patricia Davitt. “The Winds of Change: Generation Y, Student Learning, and Assessment in Higher Education and Their Implications for Information Literacy Instruction.” In *Student Engagement and Information Literacy*, edited by Craig Gibson, pp. 68–103. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2006.
- Association of College and Research Libraries, ACRL President’s Program. “The Em116 THE LIBRARY QUARTERLY peror Has No Clothes: Be It Resolved That Information Literacy Is a Fad and Waste of Librarians’ Time and Talent.” Paper presented at the American Library Association annual meeting, New Orleans, June 26, 2006.
- Goody, Jack, and Watt, Ian. “The Consequences of Literacy.” In *Literacy in Traditional Societies*, edited by Jack Goody, pp. 27–68. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Goody, Jack. “Literacy and the Non-literate.” *Times Literary Supplement* (May 12, 1972), 539–40.
- Goody, Jack. “Introduction.” In *Literacy in Traditional Societies*, edited by Jack Goody, pp. 1–26. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Goody, Jack. “Democracy, Values, and Modes of Representation.” *Diogenes* 52, no. 2 (2005): 7–18.
- Ong, Walter J. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Routledge, 2002.
- Goody, Jack. *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Fox-Genovese, Elizabeth. “‘What Oft Was Thought, but Ne’er So Well Expressed’: From Oral Culture to the Written Text, Again.” In *Literature as a Unifying Cultural Force and Comparative Studies in Non-Western Literatures: A Retrospective*, edited by Anne Paolucci, pp. 22–32. Wilmington, DE: Council on National Literatures, 1999.

- Olson, David R. "Learning to Mean What You Say: Toward a Psychology of Literacy." In *Literacy, Society, and Schooling: A Reader*, edited by Suzanne De Castell, Allan Luke, and Kieran Egan, pp. 145–58. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Olson, David R. "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing." *Harvard Educational Review* 47, no. 3 (1977): 257–81.
- Olson, David R. "Talking about Text and the Culture of Literacy." In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Bronwyn Davies and David Corson, pp. 1–9. Vol. 3. Boston: Kluwer Academic, 1997.
- Olson, David R. "Literacy and Objectivity: The Rise of Modern Science." In *Literacy and Orality*, edited by David R. Olson and Nancy Torrance, pp. 149–64. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Feldman, Carol Fleisher. "Oral Metalanguage." In *Literacy and Orality*, edited by David R. Olson and Nancy Torrance, pp. 47–65. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Olson, David R. "Literacy as Metalinguistic Activity." In *Literacy and Orality*, edited by David R. Olson and Nancy Torrance, pp. 251–70. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Botticini, Maristella, and Eckstein, Zvi. "Jewish Occupational Selection: Education, Restrictions, or Minorities?" *Journal of Economic History* 65, no. 4 (2005): 922–48.
- Lloyd-Jones, Hugh. "Becoming Homer." *New York Review of Books* (March 5, 1992), 52–57.
- Weber, Max. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Edited by H. H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford University Press, 1946.
- Weber, Max. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Scribners, 1958.
- Derrida, Jacques. *Of Grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Corrected ed. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.
- Kittay, Jeffrey. "Thinking through Literacies." In *Literacy and Orality*, edited by David R. Olson and Nancy Torrance, pp. 165–73. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Weil, Danny. "Critical Multicultural Literacy: Problematizing a Multicultural Curriculum Based on Reading." In *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, edited by Joe L. Kincheloe and Danny Weil, pp. 273–78. Westport, CT: Greenwood, 2004.

- Hynd-Shanahan, Cynthia; Holschuh, Jodi Patrick; and Hubbard, Betty P. “Thinking like INFORMATION LITERACY 117 a Historian: College Students’ Reading of Multiple Historical Documents.” *Journal of Literacy Research* 36, no. 2 (2004): 141–76.
- Dondis, Donis A. *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, MA: MIT Press, 1974.
- Dillon, Andrew, and Gabbard, Ralph. “Hypermedia as an Educational Technology: A Review of the Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control, and Style.” *Review of Educational Research* 68, no. 3 (1998): 322–49.
- Dillon, Andrew. “Designing a Better Learning Environment with the Web—Problems and Prospects.” *CyberPsychology and Behavior* 3, no. 1 (2000): 97–102.
- Lankshear, Colin, and Knobel, Michele. “New Literacies in Everyday Life and the ‘Stuff’ of New Literacies.” Keynote address at the Digital and New Literacies Seminar, University of Tampere, Finnish Society on Media Education, and the Paolo Freire Research Center, Tampere, Finland, October 15, 2007. http://he-wewearblogging.blogspot.com/2007_10_01_archive.html.
- Crippen, Timothy, and Seyfrit, Carole L. Review of *Class Struggle* [anti-Monopoly board game], by Bertell Ollman. *Contemporary Sociology* 8, no. 3 (1979): 492–93.
- Coy, Michael W. “Tugen Monopoly: Capitalism and Conflict in the Mountains of Kenya.” *Anthropology and Humanism Quarterly* 13, no. 2 (1988): 40–47.
- Opel, Andy. “Monopoly, the National Parks Edition: Reading Neo-liberal Simulacra.” In *Enviropop: Studies in Environmental Rhetoric and Popular Culture*, edited by Mark Meister and Phyllis M. Japp, pp. 31–44. Westport, CT: Praeger, 2002.
- Held, David. *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley: University of California Press, 1980.
- Middle States Commission on Higher Education. “Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation,” 2002. 11th ed. <http://www.msche.org/publications/Characteristicsbook050215112128.pdf>.
- California State University Information Competence Project. “Information Competence in Specific Disciplines: Introductory Competencies in Specific Disciplines,” 2001. <http://www.lib.calpoly.edu/infocomp/specific.html>.
- Mihailidis, Paul. “Media Literacy in Journalism/Mass Communication Education: Can the United States Learn from Sweden?” *Journalism and Mass Communication Educator* 60, no. 4 (2006): 416–28.

- Council of Chief State School Officers, Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. "Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment, and Development: A Resource for State Dialogue," 1992. <http://www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf>.
- American Library Association, Association of College and Research Libraries, STS Task Force on Information Literacy for Science and Technology. "ACRL/Standards and Guidelines: Information Literacy Standards for Science and Engineering/Technology," 2006. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/infolitscitech.cfm>.
- Pence, Jeffrey; Doy, William; Hamilton, Elizabeth; Horne, Jennifer; and Pingree, Geoff. "Information Literacy Proposal: Cinema Studies Program; Five Colleges of Ohio, Integrating Information Literacy into the Liberal Arts Curriculum—Proposals, Oberlin College," 2002. <http://www.denison.edu/collaborations/ohio5/grant/development/pence.html>.
- D'Angelo, Barbara J. "Using Source Analysis to Promote Critical Thinking." *Research Strategies* 18 (2001): 303–9.
- Gordon, Rachel Singer. "Generational Journeys." *Library Journal* (February 15, 2005): 42.
- McDonald, Robert H., and Thomas, Chuck. "Disconnects between Library Culture and Millennial Generation Values." *EDUCAUSE Quarterly* 29, no. 4 (2006). <http://www.educause.edu/apps/eq/eqm06/eqm0640.asp?bhcpp1>.
- Sweeney, Richard. "Millennial Behaviors and Demographics and Millennial Behaviors and 118 THE LIBRARY QUARTERLY Higher Education Focus Group Results," 2006. <http://www.library.njit.edu/staff-folders/sweeney/>.
- Wand, Patricia, et al., American University Library. "The Academic Library in 2010: A Vision; Report of Symposium 2010, March 14–15, 2005." <http://www.library.american.edu>.
- Weiler, Angela. "Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory." *Journal of Academic Librarianship* 31 (January 2005): 46–53.
- Association of College and Research Libraries. *The Power of Personal Persuasion: Advancing the Academic Library Agenda from the Front Lines; An ACRL Toolkit*. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2006. <http://www.acrl.org/marketing>.
- Abram, Stephen, and Luther, Judy. "Born with the Chip." *Library Journal* (May 1, 2004): 34–37.

- Cuban, Larry. *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press, 1985.
- Buckingham, David. “The Electronic Generation? Children and New Media.” In *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*, edited by Leah Lievrouw and Sonia Livingstone, pp. 77–78. London: Sage, 2002.
- Rutenbeck, Jeff. “Bit by Bit: Hypercomplexity and Digital Media Studies.” Paper presented at the annual iDMAa/IMS Conference, Miami University, Oxford, OH, April 2006.
- Sisario, Ben. Review of *The Perfect Thing: How the iPod Shuffles Commerce, Culture, and Coolness*, by Steven Levy. *New York Times Book Review* (December 10, 2006), p. 23.
- Hirsch, E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage, 1987.
- Adler, Mortimer J. *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Macmillan, 1982.
- Bennett, William J., ed. *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*. New York: Simon & Schuster, 1993.



Creación de Archivos y Bibliotecas Virtuales

Desde la digitalización de materiales bibliográficos hasta la asignación de metadatos y su implementación en la red, conforme a la normativa internacional.

Productos para crear Bibliotecas Digitales y Virtuales

DIGIBIB 7.0

Solución avanzada para la creación de Bibliotecas Digitales y la Gestión Bibliotecaria Multilingüe.

DIGIARCH 2.0

Sistema digital de descripción y gestión archivística. Descripción en ISAD(G) y EAD 2.0.

DIGIDIR 2.1

Directorio para Archivos, Bibliotecas y Museos con generación automática de estadísticas y sistemas de información geográfica (GIS).

OASIs-PMH 2.0

Sistema integrado de recolección de diversos esquemas de metadatos:

- DCMI sin cualificar
- MARC 21
- SWAP
- EAD
- mod_OAI
- DRIVER 2.0.

ADAPTACIÓN A EUROPEANA (FASE DANUBIO)

Implementación del esquema ESE 3.3 (Europeana Semantic Elements) y EDM 5.2 (Europeana Data Model) Adaptado a la Agenda Digital Europea 2020.

DIGITALIZACIÓN AVANZADA

Con asignación dinámica de metadatos.

ORACLE
PARTNERNETWORK



- **Recolección en la Web para Entidades e Instituciones de Memoria en OAI-PMH y Dublin Core cualificado con ESE 3.3**
- **Consultoría y mappings a EDM 5.2.1 (Europeana Data Model)**
- **Bibliotecas digitales que permiten la creación, recuperación y recolección de metadatos (MARCXML, DCMI y RDF y RDFs)**
- **Archivos Web que facilitan la creación, recuperación y recolección de metadatos (EAD 2.0 y EAC 2010)**
- **Servidor adicional de SRU/OpenSearch para Europeana**
- **Adaptación del repositorio OAI para la transmisión de instancias RDF según ORE**
- **Repositorios Institucionales DIGIPRESV para Preservación Digital a largo plazo mediante PREMIS 2.1 y OAIS ISO 14721**
- **Intercambio de metadatos en METS 1.9 (diferentes Profiles) integrando todos los esquemas de metadatos**
- **Creación de METSRights para el control de los derechos de autor**
- **Reconocimiento Óptico de Caracteres OCR y generación dinámica de ALTO (Analyzed Layout and Text Object)**
- **Generación e integración de registros SKOS mediante MARC21(Up.12)/RDA**
- **Creación de eBooks o libros digitales en formatos: ePub y Mobipocket.**
- **Adaptación de DIGIBIB a Linked Open Data**

RDF



SRU

<ead>



MOBIPOCKET
Reader



ePUB

Validación en el Data Providers de la Open Archives Initiative. Genera un Sitemap para Google.

C/ Claudio Coello, 123. Madrid. Tel.: 915 81 20 01. digibis@digibis.com

www.digibis.com

