

## LAS FORMAS DE ALFABETIZACIÓN CULTURAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

Resumen: El concepto de alfabetización ha ido transformando su significado, de un sentido literal a otro metafórico, para terminar en una propuesta de Educación Básica, lo que plantea el problema de las exigencias básicas culturales que plantea la alfabetización en el contexto de la Sociedad de la Información. Esta metamorfosis ha llevado a la expresión alfabetizaciones múltiples, implicando en el proceso alfabetizador muchas dimensiones. El análisis de la alfabetización llevaría a la reconstrucción histórica del proceso de incorporación cultural, tomando en cuenta tres contingencias culturales extraordinarias: la introducción del lenguaje oral y las culturas de oralidad, la introducción de la lecto-escritura y la aparición de las culturas que corresponden, la introducción de las tecnologías digitales y la aparición de la denominada Sociedad de la Información. La metamorfosis de la alfabetización demuestra que no puede llevarse a cabo sino como vigencia de las tres contingencias culturales.

*Palabras clave: Alfabetización, oralidad, lecto-escritura, Sociedad de la Información*

## THE FORMS OF CULTURAL LITERACY IN THE INFORMATION SOCIETY.

Abstract: The concept of literacy has transforming the meaning, to a literal meaning to another metaphorical, to finish in a proposal for basic education, which raises the problem of basic cultural requirements bay posed the literacy in the context of the information society. This metamorphosis has led to the expression multiple literacies, involving in the process literacy many dimensions. An analysis of literacy lead to the reconstruction of the historic process of cultural integration, taking into account three extraordinary cultural contingencies: the introduction of oral language and cultures of orality, the introduction of reading-writing literacy and the emergence of cultures that correspond to the introduction of digital technologies and the emergence of the so-called information society. The metamorphosis of literacy shows that can not be done but as force of the three cultural contingencies.

*Keywords: Literacy, orality, reading-writing, information society*

## LES FORMES D'ALPHABÉTISATION CULTURELLE DANS LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION.

Sommaire: Le concept d'alphabétisation s'est transformé d'un sens littéral à un autre métaphorique, pour se terminer en une proposition d'éducation basique, ce qui mène au problème des exigences culturelles basiques que pose l'alphabétisation dans le contexte de la société de l'information. Cette métamorphose a menée à l'expression d'alphabétisation multiple, impliquant dans le procès plusieurs dimensions. L'analyse de l'alphabétisation mènerait à la reconstruction historique du procès d'incorporation corporel, prenant en compte les contingences culturelles extraordinaires : L'introduction du langage oral et des cultures de l'oralité, l'introduction des technologies digitales et l'apparition de la dite Société de l'Information. La métamorphose de l'alphabétisation montre qu'il n'est possible de mené à bon dénouement cette conception que si les trois alternatives culturelles sont présentes.

*Mots clefs: Alphabétisation, oralité, lecture/ écriture, Société de l'Information.*

## LAS FORMAS DE ALFABETIZACIÓN CULTURAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

Joaquín García Carrasco  
carrasco@usal.es  
Universidad de Salamanca

### 1.- TODAS LAS COMUNIDADES HUMANAS SON Y HAN SIDO COMUNIDADES DE INFORMACIÓN.

Hoy se ha convertido en noticia la conquista del “mapa del genoma humano”, la transcripción de la secuencia de los 3.000 millones de letras que lo componen (secuencia de nucleótidos). Aunque este sistema se encuentra en la base de nuestra estructura corporal y del funcionamiento de nuestro organismo, vivimos dentro de otro sistema replicante<sup>1</sup>, un sistema que proporciona a los humanos identidad, reproducción y evolución en la cultura; en éste, a diferencia del otro, el humano puede participar con iniciativa y con extraordinaria habilidad. Precisamente las tareas y las prácticas de formación en contenidos culturales y de formación de identidad cultural constituyen el meollo de la crianza humana, de la educación. El proceso de crianza de los humanos conlleva, tutelados y cuidados vitales; y, además, iniciación en las prácticas de la comunidad, introducción en el *a, b, c-de la cultura*; ambas cosas están machihembradas en el modo de vida. Donde el ensamblaje parecía más evidente es en la escena de la familia labriega; el ingenio humano con la fuerza del músculo y la agudeza intelectual dirige el poder de la Tierra en la dirección del surco, cuida la sementera y el árbol frutal; con parecido cuidado, los mayores se esmeran en disponer las tareas y el afecto para que las crías *se incorporen* a la comunidad activa y así pervivir y disfrutar, puedan “más vivir” que decía Ortega y Gasset. Mirando aquel cuidado de la Tierra y sus términos, Cicerón llamó *cultura animi*<sup>2</sup> a la tutela que genera aptitud social; Virgilio, por idénticos motivos, la denominó *georgica animi*<sup>3</sup>, cultura de y en la mente: *iniciación en el a, b, c-de la cultura*, lo que los griegos habían denominado *paideia*<sup>4</sup>.

Nosotros, ahora, reservamos el concepto de cultura, en primera instancia, para el proceso de replicación del comportamiento a través de un proceso de incorporación socialmente mediado: *iniciación e incorporación cultural*. Desde que se produjo la contin-

gencia cultural de la escritura y de la lectura, la incorporación cultural ha terminado interpretándose como un proceso de *alfabetización*, de introducción a la cultura en sociedades con escritura. Nuestro problema, hoy, es comprender las funciones de la alfabetización cuando se han producido las innovaciones que corresponden a las ciencias y tecnologías del conocimiento, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Profundizar en la comprensión de estos acontecimientos en curso, implica profundizar en la comprensión de todo lo demás, *expandir la alfabetización*: hacia atrás, profundizando en la calidad de la comunicación oral; hacia el centro, enriqueciendo el hábito lecto-escritor; hacia delante, habilitando para la práctica cultural en el entorno tecnológico digital.

## 2.- LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN.

### 2.1. Aprender a hablar, a leer y a escribir.

En una primera aproximación, la más ingenua, parece que el habla funciona como el sistema natural que *traduce* el pensamiento, lenguaje oral, y la escritura como el *traductor* gráfico del habla, lenguaje escrito. En este sentido, son frecuentes las siguientes expresiones: “dime lo que piensas” y “pon por escrito lo que estás afirmando”.

Enseñar a hablar, habilidades conversacionales, y alfabetizar, desde una *competencia mínima*, equivale a entrenar, habilitar en el manejo de instrumentos humanos, que se aprenden de una vez por todas y no le queda otro progreso, con el tiempo y la práctica, que el del acicalamiento: hablar, leer o escribir correctamente.

Observando con mayor precisión, el habla interviene como instrumento asociado a la *intención*, en el sentido de propósito, y, por lo tanto, es un colaborador imprescindible para generar *acciones* (persuadir, delegar, prometer, condolerse, hacer confidencias). El habla y la escritura se amalgaman en la actividad humana contribuyendo a la estructura y la forma de las prácticas culturales y a la dignidad de la vida en la comunidad. Desde este otro punto de vista la alfabetización se ofrece con un significado semánticamente abierto a mayores niveles de elaboración y a misiones más elevadas de sentido y función.

Alfabetizar sería, en esta instancia, extender el poder de traducción que los seres humanos adquieren al hablar, ampliando su vocabulario de uso, y aplicar esa habilidad a la interpretación de los signos gráficos que representan, literalmente, palabras y oraciones que tienen sentido. Tal cosa es lo que se entiende cuando lo que se pregunta es: ¿usted sabe leer y escribir? Se está pensando en términos de mínimos, tanto en lo que se entiende por la competencia de habla, como por lo que se entiende por competencia lecto-escritora.

## 2.2. Comprender, interpretar y aprender al hablar, al leer y al escribir.

D.-R. Olson muestra cómo el mutuo entendimiento no depende sólo de factores de traducción, sino de complejos sistemas de *interpretación*, los cuales permiten, en muchas ocasiones, traspasar el significado literal de una oración hasta la correcta intención del hablante, o, en otros contextos relacionales, implantar la incomprensión, por principio. Por ejemplo, en el caso del niño que llama fea a una comida que no le gusta, los familiares no se anclan en el sentido literal y llegan con facilidad al desagrado o la inapetencia, según el caso. Por el contrario, el interlocutor prejuiciado, interpreta, por estar instalado en un prejuicio, dentro de su sesgo y es incapaz de sobreponerse a este condicionamiento. Llegar a la adecuada interpretación en contextos de habla requiere de trabajo colaborativo: dejarse entender y esforzarse en comprender. El éxito o el infortunio, en la realización de acciones de habla, depende de complejas *experiencias de los hablantes*. Estas mismas cuestiones de interpretación, no obstante la creencia en la transparencia de la literalidad, se encuentran en la búsqueda del significado en el texto escrito. Tanto el concepto de *indicar expresamente* (respecto al habla) y el de *significado literal* (respecto al texto), están imbuidos de atributos culturales y de convencionalismos. El lector ingenuo identifica el texto claro y comprensible con la seguridad que produce el acceso a un significado directo, contrapone esta presunción a la que corresponde a un texto hermético que califica de “ilegible” (“no hay quien lo lea”). El lector avezado, en cambio, sabe que la experiencia de la lectura contiene elementos de muy diversa índole y que esa experiencia le permite extender la propia comprensión y alcanzar desde ella mayor comprensión del mundo. Este segundo plantea la cuestión en términos de máximos. Entre uno y otro límite se desarrolla el proceso de *alfabetización funcional*.

Estas capas de significación a las que puede tener acceso el lector experimentado son objetivos del acto de leer. Se apuntan en términos como *estudio* o *relectura*. Olson afirma que “aprender a leer y escribir es aprender, no sólo a traducir, sino también a dar forma al pensamiento para asignar cada expresión a una intención”<sup>5</sup>. Esta asignación es de doble vía; una, la ejercita quien cumple el rol de autor, quien da pie con sus expresiones al pensamiento de otros; la otra vía, la toma quien atiende o lee y asigna significado, desde la actividad de sus propios adentros del entendimiento, a las expresiones que está interpretando. Son estas vías de asignación de significado las que llevan el proceso de la conversación y el de la lectura hasta el borde de una situación de cambio en la mente, es el límite a partir del cual la conversación o la “lección” (en el sentido de acción de leer) se transforman en procesos de formación.

Entrevistado A. J. da Veiga Neto acerca de esta cuestión respondió: “Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente como una relación de producción de sentido”. Con esta frase coloca sobre el tapete dos cuestiones centrales para mí, ahora: el rol formativo del ejercicio de la lectura y de la escritura, sin el cual carecería de sentido plantear sus efectos globales sobre la humanidad; y, en segundo lugar, se desvela el motivo por el que el término alfabetización, en vez de situarse mirando a la estricta habilitación para la interpretación de palabras y do-

cumentos redactados con los signos del alfabeto, extiende su aplicación a insinuaciones de diferentes campos de la cultura (“alfabetización + adjetivo”), que pregonan su utilidad como alimento para una mente que quiera comprender lo que está pasando, para poder vivir con conocimiento. Da Veiga Neto lo indica con claridad, en un texto que aduce J. Larrosa:

Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que quieren decirnos<sup>6</sup>.

Siguiendo esta pauta escribí yo el libro “Leer en la cara y en el mundo”<sup>7</sup>. Si no fuera por estas razones, el enunciado *Alfabetización digital* o *Alfabetización informacional* o sería sencillamente una frivolidad o una ingeniosa metáfora, para referirse al progreso de la destreza como usuario de las tecnologías de la información y la comunicación. La humanidad en su historia cultural ha pasado por tres grandes contingencias: adentrarse en la comprensión de los acontecimientos mediante las funciones mentales que ejercita el habla, profundizar la comprensión mediante las prácticas que posibilita la lectura y la escritura y, el reto actual, también consiste en extender la comprensión mediante las relaciones de producción del sentido posible, en el contexto de las *ciencias y tecnologías del conocimiento*. Ha sido la escritura la que ha proporcionado, como veremos, la mayor parte de la metáfora para la descripción de la experiencia humana de comprensión en la capa oral de la cultura, en la literal y, hoy pretende ayudar, junto a otras metáforas (como la metáfora del espacio), a calibrar la comprensión en la contingencia informacional.

Tomemos como testimonio de lo que hoy se entiende por alfabetización, la Resolución aprobada por la UNESCO en enero del 2002 (Res.56/116), que recoge referencias a multitud de documentos anteriores, la cual señala en el punto 7.

Reafirma que la alfabetización para todos es la esencia de la educación básica para todos y que la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial, para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr un desarrollo sostenible, la paz y la democracia.

Si la característica de la acción humana propiamente dicha es la de que se promueve desde el conocimiento, es la de actuar con conocimiento, se entiende que la habilidad en el manejo de los instrumentos con los que el conocimiento se genera, hayan de formar parte nuclear del proceso de formación. Desde este punto de vista, la formación puede ser expresada como el estado de alfabetización permanente: saber leer, decidir qué leer, sentir la llamada de libros olvidados, atender el sonido de las puertas que abren los textos y caminar desde sus jambas hacia adentro del entendimiento. Paul Lotus, poeta, matemático y experto en computadoras, llamaba en 1985 «alfabetización matemática» masiva a la habilitación en el manejo de calculadoras, con el objetivo de liberar la reflexión matemática de la servidumbre «seis-y-dos-son-ocho-y-ocho-dieciséis». Vislumbraba la computación como una tecnología para la liberación de la reflexión de las cadenas del cálculo, en profesiones en las que éste queama la mayor parte del tiempo, la



ingeniería, o en las que dibujar el espacio se convierte en el calvario de una profesión esencialmente creativa, como la arquitectura. Olson resume estos planteamientos diciendo que “la alfabetización provoca sus efectos a través del modo en que se conceptualizan el lenguaje y el significado”; el trato con el lenguaje y la relación productiva con el significado es el quehacer constante en todos los campos de conocimiento; la conclusión es directa: el quehacer de conocimiento, hoy, es un desarrollo constante del proceso de la alfabetización, un proceso de alfabetización permanente, una alfabetización a lo largo de la vida. Cualquier campo de conocimiento podría ser descrito como una forma particular de hablar, de leer-escribir, de tratar con los significados y de actuar con conocimiento. No extrañe, pues, que en muchos casos a todo esto se le siga llamando *alfabetización*, no precisamente por frivolidad, sino por situar la comprensión en el nivel de los términos de máxima.

### 3.- EL ESTATUTO DE LA MENTE DE LOS HUMANOS O LOS DOS TERRITORIOS DEL SENTIDO.

El análisis de la trama de procesos que constituye la *alfabetización cultural* no puede olvidar los materiales básicos con los que la experiencia humana se constituye, la fragua donde se fabrican las experiencias de las que se alimenta la experiencia cultural y en las que fermenta la creación cultural. Encontrar esos elementos básicos requiere la planificación de una *experiencia de alfabetización orientada*. Harold Bloom sintoniza con cuanto hemos indicado en el apartado anterior. Entiende la lectura como una praxis cuyo destino es el de mejorar las condiciones del “sopesar” y el “reflexionar”, mediante la colaboración con quienes, desde sus escritos han pulido un ofrecimiento de comprensión. El valor de la obra de Shakespeare, afirma, estriba en la “tremenda capacidad de comprensión” que en ella se ofrece. Tan transparente es la comprensión y tan nítidamente se ofrece al lector iniciado que, según Samuel Jonson uno de sus editores, “permitirían a un ermitaño hacerse una opinión de los asuntos del mundo y a un confesor predecir el curso de las pasiones”<sup>8</sup>. H. Bloom escribe su libro con la intención expresa de “enseñar a leer”. Este objetivo sorprendería al inexperto, que más bien lo calificaría de tratado de literatura. Lo que el libro enseña es a construir una experiencia de la lectura: una experiencia de lectura de la literatura. Es un texto para la *alfabetización literaria*. Éste es un riesgo que acecha, muchos confunden la práctica de leer, con la de leer literatura. Cuando en la calle me comenta alguien que está leyendo un libro, la inmensa mayoría de las veces se trata de una novela.

*El concepto de alfabetización*, aunque como hemos visto está indisolublemente unido al de formación, sitúa al alfabetizando en un ágora de infinitas confluencias, en un punto del que arrancan infinitos caminos, toma la formación sin prescripción, más bien la considera desde una perspectiva de inclusión en un mundo de experiencias que preservaron los libros. El alumno entiende que se aprende a leer, sin tener que discutir un ¿por qué?, todos aceptan que la inculcación de la lectura se encuentra *a priori* justificada, forma parte de un ciclo estudios, por obligación. Se tarda mucho en alcanzar a ver, y bastantes no llegan a verlo nunca, que se inyectó el leer en el hablar para poder comprender y po-



der, así inyectado, deliberar sobre las cosas que se piensa que se tienen que hacer. Para ello, la alfabetización propone leer en todas las direcciones; al principio, desde el libro se busca la formación; con la alfabetización conseguida, soy yo, intentando comprender esto o aquello, quien debe andar a la busca del documento; soy yo quien debe estar al acecho del libro y dispuesto a dejarse querer por los libros. Para eso están y por eso se necesitan las *bibliotecas*, y lo que los latinoamericanos llaman los *repositorios* de libros, de objetos de arte o de objetos de ciencia y tecnología, todos los museos; todos ellos son preservadores de experiencia, que invitan a la *lectura* de los objetos que preservan.

Situando la función de interpretación en el nivel exigente que proponemos y en cuya descripción hemos empezado a utilizar metafóricas de texto, *alfabetización*, no podemos dejar de advertir que el sentido se genera en la interpretación de, al menos, cuatro grandes géneros de fuentes (de fuentes de sentido): señales y signos, situaciones y acciones. Pero que, a ojos vista, el sentido lo encontramos y/o lo producimos en los dos grandes géneros de consecuencias que acarrearán aquellas fuentes: el género de las informaciones y el género de las emociones. De ahí que, sea cual sea el campo en el que se pretenda la comprensión o el entendimiento, cualquiera sea el concreto proceso de alfabetización, estaremos ante el requerimiento de comprender los signos de los acontecimientos y los padecimientos en los acontecimientos; tendrá tanto sentido hablar de la *alfabetización informacional* (alfabetización en diferentes campos de conocimiento), como hablar de la *alfabetización emocional*: alfabetización en los diferentes dominios donde, desde los sentimientos alcanzamos el valor de los acontecimientos, para que nuestras vidas no queden en nada. Indagar en la relevancia de adquirir información y en la conveniencia de enriquecer el sistema emocional requiere de la alfabetización en varias direcciones.

#### 4.- LA METAMORFOSIS DE LA ALFABETIZACIÓN.

##### 4.1. La alfabetización como habilidad en el manejo del alfabeto.

En la sociedad occidental se toma por lo común la escritura, sin mayor problema, como la forma gráfica de la lengua, y ya está dicho todo. Se afirma que lo segundo introduce una mejora en lo primero con la contundencia del aforismo: “las palabras vuelan, los escritos permanecen”. La escritura se muestra, sin crítica, como subordinada a la palabra, su complemento y remate. Decía Rousseau que limitarse a dibujar los objetos, es propio de salvajes; proponer signos que correspondan a palabras y oraciones, caracteriza a los pueblos bárbaros; lo genuino de los pueblos civilizados es el alfabeto<sup>9</sup>. Según este disparate, comenta J.-L. Calvet, los aztecas fueron un atajo de salvajes, los chinos continúan siendo unos bárbaros y, ya puestos, únicamente las lenguas que se escriben con el alfabeto latino serían propias de pueblos civilizados<sup>10</sup>.

Entre las culturas orales y las lectoescritoras se marcan las siguientes diferencias: (i) *diferencias en la consistencia* de la producción de comunicación, indicando que la producción oral es efímera, soporta la comunicación y el entendimiento mediante comuni-

caciones muy incompletas, que se rellenan y coronan con el reforzamiento de formatos comunicacionales no verbales (p. e. expresión de duda mediante gestos faciales, movimientos de cabeza, sonidos palatales y un ¿uuuummm?), en tanto que la comunicación por escrito es permanente, salvo algunas formas de escritura intencionalmente efímera (p. e. escribir en la arena, tatuarse el brazo), y sólo alcanza su sentido completo y la suficientemente nitidez si se encuentra correcta y completamente expresado; (ii) *diferencias situacionales* en las que aparecen variaciones en las funciones de una y otra versión comunicativa; p. e., la función que denomina H. Maturana “lenguajear del lenguaje”, característica y objetivo de las conversaciones (“tenemos que hablar”, “hablemos un rato”), lo que, por escrito, sería insufrible e inviable, incluso se afirma que determinadas conversaciones no pueden sino tenerse cara a cara (ni siquiera por teléfono); este es uno de los problemas funcionales del “chat”, si se pretende como sustituto de las conversaciones; (iii) *diferencias como consecuencia de la variación en la organización espacio temporal de la función de interlocución*; p. e. en la escritura es posible la comunicación no presencial.

#### **4.2. La continuidad comunicacional entre la oralidad y la escritura, la alfabetización como proceso integrado de habilidades prácticas y mentales.**

El proceso de alfabetización se entiende, hoy, como una continuidad de desarrollo de la capacidad de comunicación; pudiendo los actos de comunicación presentar versiones de seña, de oralidad o de escritura; entendiendo cada *versión* como una complejidad en el sentido más propio del término. Esta advertencia es tanto más importante cuanto, de hecho, el contexto comunicacional en el que el niño se desarrolla en nuestro entorno cultural es, por principio y desde el principio, una aleación de oralidad y lectoescritura. Hasta el punto de que propiamente hablando no encontraríamos en él analfabetos (ágrafos), sino como propone Illich, “alfabetos legos”<sup>11</sup>, gentes que, aunque no saben leer ni escribir, se desenvuelven en un mundo letrado.

Hoy se expande el proceso de alfabetización hasta alcanzar la competencia en la legibilidad-lectura del libro de la naturaleza y del libro Social; este proceso se promueve desde la metafórica del libro. La alfabetización se presenta como un quehacer interminable de leer para aprender, de leer para vivir. La alfabetización se instituye en plenitud si participa en el modo de vida, si se instituye como “habitus”, si se transforma en la herramienta del pensamiento.

Estimo que la acción de *alfabetizar* se expande y multiplica en la acción de iniciar en el arte de comunicar y atender, en el arte de hablar-escribir y atender-leer, de atendernos y entendernos, de aprender y enseñar como dos continuidades del mismo proceso.

Ud. y yo pertenecemos a una especie dotada de una admirable capacidad, la de formar ideas en el cerebro de los demás con exquisita precisión...Esa capacidad es el lenguaje. Con sólo hacer unos ruiditos con la boca, conseguimos que en la mente de otra persona surjan nuevas combinaciones de ideas<sup>12</sup>

El lenguaje, en cualquiera de sus formas, es capacidad de hacer; Pablo Freire solía decir: “el que tiene la palabra tiene el poder”. Y, si hacemos caso a Ortega y Gasset, para quien “vivir es quehacer”, en la comunicación está embutida una parte decisiva de la vida de la gente. Vivir es andar “lenguajeando”, en palabras de H. Maturana, la vida humana se mostraría con tanta propiedad en la circulación de la sangre, en el palpito muscular, en la comunicación neuronal, como en *el lenguaje del lenguaje*. Lenguajear consiste en una coordinación de coordinaciones de la comunicación, de manera que el poder comunicativo de uno funcione como mediador en la construcción de la mente, al modo humano, en los otros. La habilidad comunicacional de los humanos muestra su condición de hábiles mentalistas. En la “ontología del conversar” aparecen integrados elementos cuya composición constituyó un calvario para filósofos y científicos.

Pienso que, aunque lo racional nos diferencie de otros animales, lo humano se constituye, cuando surge el lenguaje en el linaje homínido a que pertenecemos, en la conservación de un modo particular de vivir el entrelazamiento de lo emocional y lo racional que aparece expresado en nuestra habilidad de resolver nuestras diferencias emocionales y racionales conversando.<sup>13</sup>

Si la competencia lingüística constituye el tránsito definitivo de la hominización, el ejercicio de la habilidad comunicacional constituye la mediación *radical para la humanización*, para la incorporación al sujeto de la humanidad de la humanidad. Tal competencia y habilidad adquiere importancia no como virtuosismo en la producción de sonidos con significado, que en esto pueden ir por delante los ruseñores, sino porque tal habilidad proporciona la capacidad de la *lectura-escritura de la mente de los otros*. Como recuerda J. M. Asensio<sup>14</sup> conversar, cabalgar juntos el paisaje del acontecimiento a lomos de la palabra y/o la seña, sigue siendo una actividad humana preferente. En Andalucía de quien intenta camelar, enamorando a alguien, se decía que “le habla”. La conversación es una práctica amable y placentera, asistir a una buena conversación, en ocasiones, puede resultar una delicia. En nuestros entornos culturales la iniciación a este arte del parlamento constituye el nivel primario en el *proceso de la alfabetización total*.

La aplicación de la función gráfica a la comunicación simbólica representa una continuidad en la continuidad evolutiva de la habilidad comunicativa<sup>15</sup>. Dentro de la advertencia de esta fuerte interconexión es como se programa, en la actualidad, la investigación y la comprensión de la comunicación escrita.

El desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo; es una adquisición de segundo orden. Igualmente, el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en las posibilidades del hablado, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptadas para el habla.<sup>16</sup>

No podemos comprender las transformaciones culturales en las que nos vemos envueltos, sin tomar en cuenta esta metamorfosis del proceso de alfabetización, ni sin advertir que se trata, con toda propiedad en todos los casos, de un *verdadero y auténtico proceso de recremento y evolución de la alfabetización*. La incorporación a los movimientos culturales que se originan en la Sociedad de la Información no obtienen todos los beneficios potenciales respecto a la construcción del sujeto si no tienen lugar en el interior de la dinámica de metamorfosis de la alfabetización, del contexto integrado de comunicación que define la Sociedad del conocimiento, como una continuidad de transiciones

entre la seña, el habla, la escritura y el *sistema multimedial* de formas de representación y tratamiento de la información, que proporcionan las ciencias y las tecnologías del conocimiento, asociadas a la informática y la telemática.

Estas transiciones en la continuidad de las contingencias comunicacionales constituye el fundamento por el que el la escritura produjo la *metafórica del libro*; ha sido, también, el argumento para la aplicación del concepto de alfabetización para referirse y aludir a todo proceso de comprensión en cualquier campo de conocimiento, en tanto que recurso propedéutico y pedagógico par la interpretación del mundo de la vida en tanto que sistema de acontecimientos, que deben ser “leídos e interpretados”. La introducción a la comprensión de la Sociedad de la Información, la comprensión del momento cultural de nuestro tiempo, la comprensión de nuestro espacio de acontecimientos, donde la computadora se ha integrado como instrumento para la preservación (almacenamiento) y el acceso a la experiencia acumulada, es aludida por muchos como *alfabetización informática*. Análogamente a la interpretación que hemos planteado de la alfabetización en general, constituiría un sesgo entender la alfabetización digital, como mera habilitación para el uso de un instrumento.

#### 4.3. La legibilidad del mundo.

Durante siglos la ciencia había estado convencida de que la naturaleza, no obstante las apariencias, para el ojo preparado, estaba escrita en el lenguaje de las matemáticas. En el frontispicio de la Academia de Platón y al inicio del libro de las Revoluciones de Copérnico figuraba el siguiente lema: *No debe entrar quien no sepa geometría*. Galileo (1564-1642) había afirmado: “Este libro (la naturaleza) está escrito en el lenguaje de la matemática. Sus personajes son triángulos, círculos y otras figuras geométricas sin cuya ayuda... uno vaga en vano por un oscuro laberinto”<sup>17</sup>. El secreto de la vida se desvelaría según Schrödinger (1887-1961)<sup>18</sup>, cuando se encontrara la forma en que los organismos responden a la segunda ley de la termodinámica, la clave la proporcionaría la mecánica cuántica. Únicamente en este nivel puede hacerse *legible*, como en un *texto* continuo la naturaleza del mundo visible y el espacio que configura; el “espacio no funciona como un hueco sino como un actor material y como el elemento primario del que surge cualquier otra entidad”<sup>19</sup>,..., “la naturaleza del espacio y la naturaleza del mundo visible se hallan indisolublemente unidas”<sup>20</sup>.

Si algo va quedando claro por doquier en la ciencia es que las categorías de realidad desbordan la vigencia excluyente de cada lenguaje en el que se puede contar la historia, como indicando que es imposible *leer o escribir* la realidad con una sola forma de escritura, o comprenderla desde una sola modalidad de alfabetización. La segunda claridad aparece por el camino de otra evidencia: los diferentes lenguajes en los que los seres humanos recapitulan la naturaleza proporcionan formas narrativas diferentes en las que deben ser alfabetizados.

Las líneas rectas y los círculos son únicamente formas puras, entes abstractos cuya existencia está ligada a condiciones de extrema sencillez y exactitud, lo que nunca acontece en la Naturale-

za...La enseñanza resulta clara: la Naturaleza no se adapta de forma precisa a nuestros modelos simples e introduce continuas variaciones en respuesta a múltiples demandas.<sup>21</sup>

Si antes el proyecto era alcanzar a leer la geometría y la estructura de la vida, ahora el empeño consiste en la cuidadosa lectura de la evolución y el comportamiento de la vida.

Como hemos podido comprobar, la propia metafórica del libro va proporcionando aquí y allá relevancias y facetas en el *proceso integral de la alfabetización*, tal y como debe ésta entenderse en el contexto construido por la metafórica del libro y la metamorfosis de la alfabetización. El análisis de la metafórica literaria del conocimiento nos deja abiertos a *diferentes formas de escritura* y a variantes no menos fundamentales de *diferentes procesos de alfabetización cultural* o de procesos culturales diferentes de alfabetización.

## 5.- EL CATÁLOGO DE LAS ALFABETIZACIONES Y LA ALFABETIZACIÓN CULTURAL.

### 5.1. La alfabetización como indagación mediante otras lecturas.

Frecuentemente, las lecturas que siguen las mismas roderas, terminan por encadenar el carromato de nuestro pensamiento. Personalmente creo que ha sido esta perspectiva, de leer encadenado a los temas, de leer desde un solo campo de conocimiento, la riada que socavó la garganta que separó las “dos culturas”, las humanidades y las ciencias. No se colmará la grieta si no es mirando hacia otro sitio, leyendo otras cosas, haciendo legibles otros acontecimientos. Este es el motivo por el que hoy se integra el programa de alfabetización con el plan de Educación Básica.

No es de extrañar que el catálogo de las alfabetizaciones no haga sino crecer: *alfabetización biológica, alfabetización etológica, alfabetización emocional, alfabetización matemática, alfabetización geométrica, alfabetización arquitectónica*...He jugado con “Google” y el catálogo no hace sino crecer.

### 5.2. Para que unos puedan alfabetizarse, otros deben diseminar del conocimiento científico, técnico, artístico. Unos han de aprender a leer y otros han de esforzarse en escribir.

Para que unos puedan transgredir los límites de la alfabetización, otros tienen que *divulgar*; para narrar la ciencia de manera que motive la lectura, el gremio científico debe valorar en lo que vale la diseminación de la ciencia y la tecnología, ya que la publicidad del conocimiento constituye la misión y la responsabilidad esencial de la ciencia, dentro de las comunidades culturales a las que sirve. Resulta, por lo tanto, que las revoluciones científicas no cierran el bucle de sus beneficios para la comunidad hasta que no se incorporan a los sistemas de enseñanza. Dicho con palabras que corresponden a las intenciones de nuestro documento, los conocimientos científicos no consolidan su valor cultural hasta que no alcanzan un estado de legibilidad que los proponga como objetivo en

un proceso de alfabetización, que bien pensado, tiene que durar toda la vida. Para lo cual, unos tienen que generar las ganas de leer, pero los otros tienen la responsabilidad de calibrar las habilidades del escribir.

Hemos proporcionado materiales conceptuales para entrar a plantearnos la versión del significado que adquiere la alfabetización en la Sociedad de la Información.

## 6.- EL MARCO DE LA ALFABETIZACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

Entre los enfoques desde los que se describe la Sociedad de la Información, está el que la contempla como la consecuencia de la dinámica tecnológica. La tecnología siempre estuvo en el foco de atención para la comprensión de la evolución de las culturas. De aquí, inmediatamente, creen algunos que la introducción a la comprensión de la Sociedad de la Información empieza por el manejo de las herramientas. Pero, fieles al planteamiento que hemos propuesto, acerca de la alfabetización como proceso cultural, dentro de una metáfora de la lectura, conviene que hagamos coherentes aquellas consideraciones con las aplicaciones de las mismas al momento cultural contemporáneo.

### 6.1. La cardinalidad de la tecnología en el proceso de humanización.

Muchos paleoantropólogos, coinciden en tomar la técnica como la categoría de actividad que pudo encontrarse en el origen mismo del proceso de humanización.

Hace pues 2,4 millones de años –no nos cansaremos de repetirlo– algunos primates empezaron a golpear piedras para fabricar instrumentos que usaban para cortar y triturar huesos. De esta manera, los homínidos del Plioceno africano podían cortar la envoltura de piel y grasa de los animales y conseguir su biomasa, así como llegar hasta el tuétano y obtener de él proteínas de alta calidad, sobre todo para los bebés y niños. Fue éste, sin duda, un avance extraordinario, una adquisición fundamental para el desarrollo de nuestro género.<sup>22</sup>

Muchos filósofos están de acuerdo con esta perspectiva. H. Bergson estaba convencido de que fue la inteligencia práctica que expresaba la creación de técnicas y la fabricación de artefactos la que llevó a la transición desde la mente animal a la competencia que denominamos inteligencia racional. Esta connivencia entre tecnología, modos de vivir y modos de pensar (modos de más vivir) se toma como nuestro principal rasgo de identidad.

En lo que concierne a la inteligencia humana no se ha subrayado bastante que la invención mecánica ha sido la dinámica esencial, que todavía hoy nuestra vida social gravita entorno a la fabricación y utilización de instrumentos artificiales, que las invenciones que jalonan la ruta del progreso han marcado, al mismo tiempo, la dirección. Apenas lo estamos percibiendo, porque las modificaciones de la humanidad cabalgan habitualmente sobre las transformaciones del utillaje.<sup>23</sup>

Según estas apreciaciones, debiera entenderse que en la raíz de la experiencia cultural se encuentra y se encontró la *alfabetización tecnológica*. M. Blondel, de quien procede el calificativo de *Homo faber*, a mi juicio con mayor precisión, aplicaba aquella intelligen-



cia práctica a todas las formas de artefactos y artificios mediante los cuales los hombres persiguen sus más variados objetivos, desde los artefactos mecánicos a los artificios que promueven las artes. M. Blondel concibe la inteligencia práctica

...aplicada a toda suerte de operaciones, desde las que modelan el barro hasta las realizaciones más altas del artista y el poeta. Meter las manos en la masa, esculpir una Minerva, encarnar la poesía pura en la materia preciosa de palabras evocadoras y cadenciosos sonidos, es en todos los casos ejercer el oficio de fabricación idealista que lleva a definir el hombre: *homo Faber*. El primer juego de niño, consiste en manejar las cosas para construir el apoyo o la morada de sus sueños. En los útiles más rudimentarios del lenguaje y la industria hasta las creaciones más libres del genio, en todas partes se encuentra la materia animada, transfigurada, sublimada por el obrero humano, dominado por el deseo de rehacer el mundo en propio beneficio, en vistas a la realización de un orden que responda mejor a sus aspiraciones.<sup>24</sup>

Este es un punto crucial de la alfabetización tecnológica en la Sociedad de la Información. Recuperar el sentido de *instrumento* para la tecnología, para que los grandes objetivos del entendimiento social asociados al diálogo, que desarrollaron las humanidades, se mantengan sosteniendo el *principio de humanidad*<sup>25</sup>. La deliberación sobre la tecnología debe promoverse, conscientes y responsables del riesgo de que la técnica, en vez de tomarse como *medio e instrumento*, tienda a convertirse en destino de la humanidad; el riesgo de que el esfuerzo creativo se conciba como “un avance de poder a poder”, que la libertad de investigación y el poder del entendimiento humano se cifren únicamente en la automatización del tránsito del poder a la aplicación<sup>26</sup>, olvidando el *principio de responsabilidad*<sup>27</sup>.

Nadie discute que la revolución tecnológica, generada por el desarrollo y aplicaciones de las tecnologías de la información y la telecomunicación, está modificando a un ritmo sin precedentes, las prácticas, la organización social y las formas de pensamiento de las comunidades humanas. Los tres volúmenes de la obra de M. Castells constituyen una auténtica enciclopedia de estas transformaciones<sup>28</sup>. En su torbellino ésta revolución remueve todo: está creando sorprendentes oportunidades y provocando tremendas extinciones. Ya se anuncia que en muy pocas generaciones, de las casi diez mil etnias culturales diferentes hoy identificadas, quedarán muy pocas, porque desaparecerán sus lenguas y lo que ellas mantenían en tanto que sistemas de preservación de experiencias colectivas. La mentalidad instrumental contribuye, a través del ejercicio de las funciones mentales, a la realización de prácticas, creación de espacios, elaboración de acciones comunicativas y el alumbramiento de mundos posibles<sup>29</sup>.

Aunque pueda discutirse que sea la inteligencia práctica técnica la que se encuentre en el origen de la humanización y tengamos que admitir que el desarrollo de las competencias sociales puedan haber jugado un papel más relevante que la tecnología, cosa que defiende junto con otros autores<sup>30</sup>, sigue siendo un hecho que el desarrollo del sistema tecnológico de una comunidad, en tanto que componente fundamental de sus prácticas, afecta profundamente a todo su modo de vida, tanto en el nivel de la acción como en el nivel simbólico o del pensamiento.



Un objetivo fundamental de la *alfabetización en la Sociedad de la Información*, estriba, como en todos los contextos culturales, en la comprensión de las oportunidades y riesgos del momento civilizatorio, ha de consistir en un nuevo ejercicio de lucidez.

## 6.2. El marco de la alfabetización tecnológica y la comprensión de las innovaciones en el sistema de comunicación.

Si la alfabetización lectoescritura debe llevar a comprender el mundo de cultura que se creó sobre el papel, la alfabetización en la Sociedad de la Información ha de comprender cuáles son los instrumentos básicos que generaron esta transición. Habitualmente se aluden bajo la expresión Tecnologías de la Información y de la Comunicación, cuyas bases definitivamente quedaron planteadas entre 1943-1954. Se pueden señalar las Conferencias Macy sobre *Cibernética* (financiadas por la fundación Josiah Macy)<sup>31</sup>.

Los ingredientes fundamentales de la propuesta tecnológica eran, descritos de manera somera: (i) Una teoría general acerca de la “señal”, no se puede decir con verdad que se tratara de una verdadera teoría de la *información*, en sentido coloquial, porque la tecnología trabajaba intentando resolver problemas de comunicación sin tomar en consideración en el mensaje el significado; la señal se entendía como estados en el sistema y secuencia de procesos *indicables* mediante un código binario. (ii) Un conjunto de lógicas con reglas para operar dentro de ese sistema binario, capaces de codificar el input de “indicación”, de operar con las señales (“computación”), y de decodificar la operación (“output”) de manera que pueda ser interpretada por un ser humano o por otra máquina<sup>32</sup> (*software*); hoy, hablamos en términos de tecnología de la familiaridad del entorno máquina o tecnología de las relaciones máquina usuario. (iii) Una tecnología de memoria para poder almacenar las informaciones; recordemos que todo sistema de comunicación lo habíamos considerado como preservador de experiencia, porque en todos los que el ser humano emplea en la creación cultural o en la incorporación cultural, la comunicación se encuentra vinculada a funciones de memoria; precisamente una de las ventajas de la escritura y de estas tecnologías está en la forma y en la estructura de su potencial de memoria; en uno y otro caso aprovechando propiedades físicas del soporte a la perennidad del mensaje, aumentando su accesibilidad y preservándolo para ulteriores operaciones. (iv) Una tecnología para la “teletransmisión”; si antes evitábamos emplear la palabra información, ahora es preceptivo evitar la de comunicación, por todo lo que anteriormente hemos comentado sobre comunicación en el contexto social; aquí estamos tratando de transmisión de señales, sin que para la operación sea relevante el sentido. (v) Una tecnología para la construcción del sistema capaz de llevar a cabo los procesos “(i), (ii) y (iii)” y de quedar “conectado” a una red de teletransmisión<sup>33</sup> (“*hardware*”).

## 6.3. Los hilos de las tramas de las culturas y los campos de la alfabetización tecnológica en la Sociedad de la Información.

La cultura puede ser analizada desde la perspectiva de *los hechos culturales objetivos* y/o desde la perspectiva del *significado*. Desde la *perspectiva del hecho* las culturas se presentan como quehaceres, actividades en proceso, y/o como realizaciones, productos acabados, como realidades en construcción y/o como productos de fábrica; la iniciación cultural se concibe en este marco de referencias como un proceso capacitante, habilitante, para la *participación* en quehaceres, para lo que se denomina vida activa y vida productiva, para ser mano de obra activa o productiva y actor participante. Durante la mayor parte de la historia de la humanidad tal iniciación paulatina se llevaba siempre a cabo mediante un proceso de aproximación constante a los propios contextos de práctica. No otro es el sentido de la máxima pedagógica: aprender a nadar, nadando, y a pescar, pescando, o el pragmático lema “aprender haciendo”. La cultura incorporada se muestra en la acción social y en la profesión del actor social. Esta perspectiva invita a promover el análisis de la cultura merodeando por un mundo de entes concretos: casas, inscripciones, libros religiosos, monumentos, códigos legales, sistemas y líneas de comunicación.

La cultura, pues, es esencialmente una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan la adaptación al medio ambiente. La cultura capacita al hombre con una ampliación adicional de su aparato anatómico, con una coraza protectora de defensas y seguridades, con movilidad y velocidad a través de los medios en que el equipo corporal directo le hubiera defraudado por completo. La cultura, la creación acumulativa del hombre, amplía el campo de la eficacia individual y del poder de la acción...<sup>34</sup>

Tiene esta perspectiva la ventaja de poder mostrar evidencias e introducir metodología empírica en los estudios, tanto de caso como comparativos, sobre culturas diferentes.

Cabe también considerar la cultura desde la *perspectiva del significado*. La denominada primera revolución cognitiva de los años 50 del pasado siglo, propuso instaurar el concepto de “significado” como término clave de la psicología. Ni los estímulos, ni las respuestas, ni la conducta observable, ni los procesos biológicos, sino el significado<sup>35</sup>. En esta perspectiva se toma como núcleo central la actividad simbólica mediante la cual los humanos descubren, describen e incorporan el significado, mientras notan y sienten el mundo; esta fue la propuesta de análisis de la cultura de autores como C. Geertz<sup>36</sup> o Nelson Goodman<sup>37</sup>.

Ambos puntos de vista muestran que el tejido cultural se compone con tramas de al menos cinco hilos, respecto a los cuales el proceso de incorporación cultural debe proporcionar indicios para la comprensión. Esto quiere decir que la cultura puede ser analizada en perspectiva de realidades o en perspectiva de signos y operaciones mentales con los signos. La *alfabetización* adquiere sentido cuando introduce, mediante la práctica en la habilidad instrumental, en las cinco grandes categorías temáticas, cuando inicia en operaciones mentales de al menos cinco grandes campos semióticos. En esos cinco grandes capítulos de temas se integran las dos perspectivas que hemos indicado: la *perspectiva de los hechos* y la *perspectiva de los significados*.

### 6.3.1. Primer capítulo: prácticas comunitarias.

Aquí la alfabetización tecnológica consiste en iniciar en la *habilitación* y en la *participación* en un contexto histórico y grupal, mediado por tecnologías digitales, siendo la situación de la práctica el marco que proporciona estructura y significado a lo que se hace, a lo que el contexto estipula que se tiene que hacer; de ahí que la práctica sea siempre, finalmente, práctica social<sup>38</sup> y materia en la que toma cuerpo el significado; alcanza su sentido cuando adquiere la condición de pública; la verdadera condición pública se establece cuando llega a ser, de una u otra manera, práctica compartida, práctica participada, cuando implica realmente a su público potencial. La participación en las prácticas implica al actor como un todo, como agente actuando y como agente conociendo; las prácticas, componentes estructurales de la cultura, están integradas por la *teoría*, que recoge su significación y su sentido, y por la *praxis*, que testimonia y representa al sujeto corporal de la acción; la práctica constituye *el proceso* en el que experimentamos la vida como algo significativo, para bien o para mal, y *el contexto* en el que testimoniamos nuestro compromiso moral con la vida, para bien o para mal. *Las culturas podrían ser descritas como sistemas de prácticas compartidas*. Las incidencias, las coincidencias y las contingencias culturales se manifiestan, en forma de numerosas, innovadoras, sorprendentes, *metamorfosis* de las prácticas comunitarias. La cultura aparece como un flujo permanente de prácticas, de nuevas posibilidades de práctica y de renovadas virtualidades de las prácticas, de infinidad de realidades en expectativa. Desde este capítulo, la alfabetización de una *alfabetización ocupacional*. Las culturas presentan aspectos que permiten identificarlas como sistemas de prácticas controvertidas<sup>39</sup>. Desde este aspecto la alfabetización en la Sociedad digital debe consistir en una introducción orientada para la realización de prácticas con sentido mediadas por la tecnología: uso de diferentes tecnologías en *prácticas de comunicación* (chats, blogs, Skype, correo...), uso de tecnologías en *prácticas de información* (buscadores, estrategias de indagación, catalogación de información, uso de tecnologías en *prácticas de colaboración* (wikis), uso de tecnologías en *prácticas docentes* (web-repositorios de recursos, plataformas y ambientes virtuales de enseñanza)...Las metas de la formación constituyen los principios de la alfabetización orientada, porque sigue vigente la meta de conseguir una ciudadanía madura activa y participativa. La alfabetización digital no tiene por objetivo introducir en el manejo del instrumento, sino el de iniciar en la participación en un sistema técnico para alcanzar vida participativa y plena.

### 6.3.2. *El segundo capítulo: discursos.*

Aquí la alfabetización consiste en una *habilitación* para pensar, para deliberar, para expresar, es al mismo tiempo proceso de concientización y proceso para la expresión. Como decía P. Freire, el que tiene la palabra tiene el poder. Tener la palabra es tener la conciencia de los acontecimientos y tener capacidad de expresión. La alfabetización es *habilitación* para la constante negociación del significado en la práctica compartida. En la negociación del significado intervienen tanto los intercambios lingüísticos, la acción comunicativa, como las relaciones sociales motivadas por valores afectivos y emocionales. Son pertinentes sobre la mesa de negociación, tanto el tema de la conversación, co-

mo los diferenciales emocionales asociados a los temas. El *discurso* al que nos referimos es tanto el que se contiene en los “textos” de la cultura, ya sean orales o escritos, el que contienen y conllevan los diseños de los artefactos culturales en su propia estructura, el discurso tácito del que va impregnada la praxis comunicativa y cooperativa, cambiante según las circunstancias de la vida, y el estado de cosas en la vida de quienes discurren. El discurso expresa y explicita la relación negociada entre los sujetos sociales respecto al significado de las prácticas a las que se afilian y con las que se comprometen, y los estados de cosas de los sujetos y de los grupos humanos respecto a las metas colectivas que las prácticas promueven. De ahí que la negociación del significado, que tiene lugar en todo intercambio comunicativo, y en toda participación en una práctica cooperativa, adquiera la forma de una doble hermenéutica: la hermenéutica del significado de las prácticas y la hermenéutica de los estados de sujetos respecto a las prácticas. Tales hermenéuticas se consuman, tienen éxito, son realizativas, cuando alcanzan el entendimiento social y distribuyen entre los individuos y los grupos humanos “el lugar” que las prácticas ofrecen. Las hermenéuticas deliberan sobre la incorporación y sobre la marginación, sobre la posición en el sitio y sobre la carencia de él. Constituye un infortunio, un fracaso, cuando los intercambios y las cooperaciones no logran salir del conflicto, cuando fracasa la negociación del significado, cuando la relación se ahoga en la confrontación<sup>39</sup>.

Desde éste hilo, *las culturas diferentes podrían ser descritas como sistemas cercados de conversaciones, como sistemas circunscritos de discursos*. La contingencia de la escritura y la contingencia tecnológica informacional adquieren su relevancia, porque hacen posibles nuevos espacios de comunicación, por contener la virtualidad de instaurar nuevas narrativas, por traer al dominio cultural del lector interlocutores procedentes de otros predios, con otras propuestas temáticas, con otros diferenciales emocionales. Por ejemplo, la contingencia del lenguaje hizo posible la narrativa mítica, la narrativa ritual, la narrativa ceremonial, la narrativa dramática. La contingencia escritora hizo posible la novela, el poema, la epopeya, el tratado, las religiones del libro, la multiculturalidad. La contingencia informacional esta haciendo posible las narrativas multimediales, los hipertextos, la posibilidad de poder mapear y leer el metafóricamente denominado “libro de la vida”, escrito con 3.000 millones de letras, con las que se representan los nucleótidos del ADN. Pero las narrativas que generan las contingencias culturales presentan el riesgo de constituirse en narrativas reductivas. Pongamos dos ejemplos que muestran las posibilidades de tránsito a la reducción y, al tiempo, proporcionan la intuición de cómo y por qué se produce el proceso.

Nuestra pasión son las hormigas, y nuestra disciplina científica la mirmecología. Como todos los mirmecólogos (no hay más de quinientos en todo el mundo), tendemos a ver la superficie de la Tierra de una manera muy especial, como una red de colonias de hormigas. Llevamos en nuestra cabeza un mapa global de estos pequeños e implacables insectos. Vayamos a donde vayamos, su ubicuidad y su naturaleza predecible nos hacen sentir como en casa, porque hemos aprendido a leer parte de su lenguaje y comprendemos algunos de los designios de su organización social mejor de lo que nadie comprende el comportamiento de nuestros colegas humanos. (Hölldobler-Willson, 1996, 13).

El primer ejemplo advierte de la tentación reductiva de ver el mundo como un hormiguero, aunque no sea lo que pretenda el autor; la perspectiva se reduce cuando su material de construcción es, p.e., el propio interés. El segundo ejemplo nos advertirá de la tentación de creer que trascendemos nuestro cuerpo cuando la tecnología informacional permite prescindir de él para que una máquina haga sus veces en *una* tarea, aparentemente desbordamos la pobre carne, pero, al final, reducimos la carne a circuitos sobre metal.

Cuerpos, cuerpos por todas partes. La filosofía, el pensamiento feminista, los estudios culturales y de la ciencia, todos parecen redescubrir el cuerpo. Puede que, en parte, esto se deba a las reflexiones sobre nuestra condición corporal que han despertado las diversas tecnologías del siglo veintiuno. Hoy por hoy nuestro alcance se ha extendido globalmente a través de Internet y nuestras experiencias se han visto transformadas. Puesto que hoy podemos entrar en el *ciberspacio* a través de primitivas máquinas de *realidad virtual*, caemos en la tentación de pensar que somos capaces de trascender nuestro cuerpo con tan solo simular que no dependemos de él. (Ihde, 2004, 13).

A este contexto de discurso lo denomina Ihde “tecnofantasmía”, una intersección entre la tecnología y los deseos humanos. Yo creo que esas transposiciones imprudentes, esos pasarse de la raya en el discurso, tienen lugar porque se pierde en la deliberación el realismo de lo realmente alcanzado y se deja uno llevar por las roderas sin ley del mero presentimiento. Cada quien es muy dueño de fantasear, soñar o delirar a su personal antojo; lo permite la capacidad humana de pensamiento fantástico, creerse lo que se sueña o lo que imagina la fantasía es paranoia, suburbio de la razón. Por eso la incorporación cultural no puede dejar de ser, a lo largo de toda la vida, un proceso de deliberación sobre los discursos; formar no puede dejar de ser introducir en el *a,b,c, de la deliberación*, alfabetizar, como dice F. Broncano, es un “pensamiento en condiciones”.

Cada experiencia singular es un *acaecimiento* que ocurre en un sujeto conocedor, el cual se considera a su vez como un sistema concreto que tiene expectativas y un acervo de conocimientos con dos consecuencias: (o) la deformación y (o) el enriquecimiento de la experiencia. (M. Bunge, 1976, 720).

En la Sociedad digital se están planteando discursos imponentes que requieren de la más atenta de las deliberaciones: el discurso sobre la mente y la posible reducción de la misma a mero sistema de cómputo, la invalidación de la psicología popular, la reducción de la corporeidad y de la vida a un sistema a un sistema cibernético dentro de una *antropología ciborg*<sup>40</sup>, el discurso de la globalización y el pensamiento único<sup>41</sup>. La alfabetización desde este hilo promueve introducción a la deliberación crítica sobre esos grandes discursos, porque, como en todas las grandes contingencias culturales, se generan enormes virtualidades y tienen lugar grandes extinciones de maneras de pensar, de maneras de vivir.

### 6.3.3. Tercer capítulo: objetos.

En este capítulo, la alfabetización se presenta como *información y entrenamiento*. Los filósofos dicen que nuestros discursos hacen referencia a objetos. Preferimos a ese término el de sistema concreto: los discursos humanos habitualmente tienen como refe-



rentes sistemas concretos. El motivo de la preferencia es, como dice M. Bunge, que los conceptos de nuestros discursos, especialmente los conceptos de nuestros mejores sistemas de proposiciones (teorías bien construidas), estipulan o dan cuenta de que tras la simplicidad de todos los entes, de todas las cosas concretas, hay estructura y complejidad. Precisamente la cultura asume como tarea mostrar la complejidad que subyace en los objetos, para que esta estructura que esconden se convierta en tema para el pensamiento o la acción. Planteados los objetos como tema pasan a ocupar un rol en el dominio psicológico y social donde los comprendemos como producidos y consumidos, manejados y poseídos, personalizados. *Las culturas podrían ser descritas como un sistema de información, comprensión, producción y manipulación de objetos*, cuyo ordenamiento (*rengement*) sigue los vaivenes de la propia cultura, en tanto que expresión de las relaciones entre el hombre y su mundo<sup>42</sup>; p.e., cuando el objeto se entiende como expresión del poder de creación de la mente el hombre se muestra como *artesano (homo faber)*, cuando el objeto, en nuestra época, se reconoce exclusivamente por su función, el hombre se muestra en él como *usuario*, y cuando se identifica exclusivamente por la singularidad del objeto, en abstracción de función y de uso, entonces estamos en el universo de los *objetos de consumo* y de los humanos consumidores, de los humanos consumidos por los objetos. La diferencia del modo de trato con las cosas, entre organismos y sujetos culturales, estriba en que estos últimos se relacionan con ellas desde *intereses de realidad* y no meramente desde *intereses de vitalidad*.

Las cosas pasan a ser objetos cuando, además de reconocerse por lo que pueden satisfacer en la vida, se reconocen por lo que pueden hacer posible; para la mente y para las manos aparecen como material para el *artificiente*, en ese momento se instituyen como objetos de consideración, como objetos-para la cultura<sup>43</sup>. Ante la mente de los humanos el mundo es un mundo de objetos; en él, el plan de uso que la mente aporta difumina la distinción entre lo natural y lo artificial. *Las culturas podrían ser descritas como sistemas de creación y manipulación de los objetos*<sup>44</sup>. La contingencia cultural actual está definida por una gama específica de objetos tecnológicos de diseño estructural bicefálico, cuyo arquetipo es el ordenador o computadora: lo define el diseño material (*hardware*) y el diseño funcional (*software*). Lo sorprendente de la contingencia se deriva tanto por lo ya tecnológicamente conseguido, como por la *virtualidad* de aplicaciones de la teoría y la tecnología que intuye el presentimiento; se comprueba cómo la introducción en el dominio vital de nuevos capítulos de objetos, con sus funcionalidades y aplicaciones potenciales, induce a remover las representaciones, los pensamientos y los discursos, por la vía de una metamorfosis de las prácticas; el beneficio práctico del objeto disgrega las comunidades en usuarios-no-usuarios, creando brechas generacionales de diverso tipo y obligando a *nuevas formas de alfabetización*. Había calado tan hondo el imaginario lectoescriptor, nos habíamos acostumbrado a manejar con tanta solvencia sus dominios de significación que, incluso cuando la contingencia cultural lo que introduce son objetos de tecnología peculiar, seguimos denominando *alfabetización informática* al entrenamiento en sus aplicaciones. Aunque no se pueda afirmar que nuestra realidad se ha informatizado, o que nuestro entorno ahora es ciberespacio, de este sueño nos despierta siempre el cuerpo, si podemos confirmar que el dominio vital de los humanos es

la biosfera y la tecnosfera. Del sentido de la alfabetización forma parte proporcionar oportunidad de acceso a *objetos de conocimiento*, cuya revelación se encuentra asociada a experiencias lectoras; esos objetos salen al paso transitando por los libros. *Las culturas se presentan como organizaciones estructuradas de sistemas concretos.*

#### 6.3.4. Cuarto capítulo: los imaginarios.

Aquí la alfabetización consiste en *calificación de las formas de representación*, en tanto que recursos mentales para el trato con la posibilidad, con la novedad y la sorpresa e incluso con la propia identidad personal y con la identidad de grupo. Si la mente opera-se únicamente a partir de señales, cada cosa en cada momento proporcionaría señalización diferente, el mundo como un todo sería intratable, por exigencias de memoria infinita. La ventaja de los humanos estriba en que tratan el mundo no por la apreciación directa de sus señales sino mediante interpretaciones mediadas por representaciones<sup>45</sup>. A través de la representación, tomamos distancia de los acontecimientos, podemos trabajar sobre ellos en su ausencia, a distancia, *in absentia*<sup>46</sup>. Después de que *se ha abstraído* su esquema, su guión, su patrón, su presencia, a partir de las señales que proporcionó el objeto, queda la representación. La abstracción es la fuente principal de *distancia* entre la mente autónoma y el dominio vital, es distancia que se establece entre la representación, que queda, y el acontecimiento, que ya ha pasado. La representación en la distancia de los hechos, puede adquirir la condición de herramienta para la consideración de otros nuevos, auxiliada del lenguaje, instituyéndose en *perspectiva*, otra función que promueve la estructura representacional. Es decir, la mente puede tratar el mundo, economizando, empleando esquemas representacionales elaborados en otras circunstancias (*distancia circunstancial*), lo que no es otra cosa que *pensar imaginando*, construyendo *híbridos de tránsito* vinculados al lenguaje y que denominamos metáforas<sup>47</sup>. Con ello, no queremos indicar que el pensamiento humano sea un trabajo ensimismado. Por el contrario, según aprecia Gómez de Liaño, la actividad creativa de la imaginación se activa como instrumento de comprensión, cuando un nuevo espacio o situación desde fuera reclama de la mente nueva interpretación.

El arte de la memoria de Simónides a Bruno se basa en la hipótesis, confirmada por la experiencia, de la capacidad que poseen los lugares para conservar y suscitar recuerdos. Los tratadistas supeditaron el valor mnemónico de las imágenes –a las que Bruno llama a veces *lugares adjetivos*– al del lugar, pues fuera de un ordenado sistema de lugares los simulacros de la memoria no pueden cumplir sus funciones asociativas, ni sirven tampoco como instrumentos para una reforma mágica del psiquismo, como la que proponía Bruno.<sup>48</sup>

En una tarea tan aparentemente directa como la de describir se está, por lo tanto, trayendo a la mano un universo metafórico. De ahí que las culturas podrían describirse como sistemas de transacciones entre realidades y mundos posibles, como sistemas de *imaginarios socializados*.

Es imprescindible desvelar las claves del Imaginario, auténtico foco de creatividad histórico social, fondo cultural desde el que la realidad se abre a múltiples llenados simbólicos que edulcoran la fatalidad...en que se debate la vida humana.<sup>49</sup>



La contingencia tecnológica digital presenta como uno de sus problemas para la alfabetización, la aparición de una jerga insólita, la necesidad de nuevas formas de alfabetización relacionadas con la cultura y la representación visual, con la toma de distancia adecuada, escepticismo, respecto al imaginario de la “ciberbole”, el imaginario hiperbólico que caracteriza la cultura digital y sus actividades y fenómenos epitectizados: lo “e-”, lo “@-”, lo “ciber-”, lo “tele-”, lo “info-”, y las “visiones epitectizadas” sobre futuros tecnológicamente hipertransformados, de los que la clave imaginaria es la “Sociedad virtual”<sup>50</sup>. La alfabetización se presenta con *funciones de desmitificación* y de desvelamiento de la elementariedad de la acción que tras la epitectización del vocabulario se esconde. La alfabetización muestra la enorme complejidad de la tecnología necesaria para que un dedo, en un clic, pueda llevar a cabo una tarea tan sencilla, como corregir la ortografía de un texto. La alfabetización en la sociedad digital es la pedagogía del usuario de la tecnología, la pedagogía de los ex-usuarios de la tecnología, y la pedagogía de los decepcionados de la tecnología.

Alfabetización desde este aspecto ha de consistir en la introducción en la deliberación sobre el imaginario digital y sus explosiones verbales.

#### 6.3.5. Quinto capítulo: los escenarios.

Desde este capítulo la alfabetización se presenta como iniciación a la acción dramática<sup>51</sup>. Tendría que ver con la *competencia interactiva de fondo*, que permite a los seres humanos integrarse constructivamente, realizativamente, en los escenarios de la vida cotidiana<sup>52</sup>. Dice relación a la *pragmática universal* de la interacción con la que han de comprometerse todas las culturas. *Las culturas podrían, desde esta perspectiva, definirse como sistemas de coordinación de comunidades de interacción* y cada comunidad como un sistema de coordinación de situaciones de acogida. Las instituciones de formación aparecerían como sistemas de acogida, escenarios, para el ejercicio de la pragmática de la incorporación cultural. La gran aportación de Vigotsky estriba en proponer, como perspectiva desde la que considerar la construcción de la identidad personal, la zona intersubjetiva de desarrollo potencial, situar como núcleo desde el que construir la inteligibilidad del proceso de formación, no la mente particular frente a los objetos del mundo, sino un escenario social.

En los escenarios culturales vienen a cuento no sólo las informaciones, sino también las emociones y los deseos, no sólo la curiosidad por el conocimiento, sino también la necesidad de inserción, los problemas de integración, la imperiosa necesidad de todo ser humano de encontrar habitación. Cada escenario se plantea dentro de límites físicos y en cada uno se genera tipos de vida social que le son característicos, se desenvuelven dentro de pragmáticas realizativas de la identidad o destructivas. Los seres humanos terminan de hacerse, se destruyen o son destruidos, quedan en nada, en el interior de escenarios, de ahí que se instituyan en dominios en los que nos embarga la *euforia* del dar de sí o en los que nos inunda la pena, la disforia, cuando en ellos no se encuentra salida.

Es terrible tener que afirmar que los focos de mayor violencia maligna se encuentran en los hogares familiares, junto con las cárceles, los burdeles y las calles de los embozados.

En este contexto dramático y de escenario la alfabetización no consiste únicamente en el manejo de informaciones, sino, sobre todo, en el manejo de impresiones. Coloquialmente nos referimos a ello, cuando exigimos *veracidad* y *autenticidad*, porque juega tanto lo que se da y lo que se expresa, como lo que emana y se da a entender. La alfabetización en este ámbito es comprensión y cuidado en el trato, conciencia y valoración del tacto, comprensión del valor de los rituales y de las puestas en escena, importancia de la presentación y el rol personal en el escenario público, explicitación y deliberación sobre las reglas de comunicación, atender a lo que cada uno muestra y valorar la importancia de “cómo uno cae”. Para que la hermenéutica y la pragmática de la comprensión de la persona en el escenario social sea plena, tendrá que ser entendida en lo que *da* con la “voz”, al tiempo que los demás habrán de quedar *impresionados adecuadamente*, por lo que de él emana desde su “rostro”. “Voz” representa todo el catálogo de mediadores comunicacionales; “rostro”, todo el espectro de indicios por los que emana lo que la gente denomina “el modo de ser” (actitudes, intenciones, deseos, sentimientos...), el presente modo de estar siendo. Es fácil advertir la importancia de este capítulo cultural en los escenarios de la vida cotidiana. Aconsejaríamos comprobar la importancia de un capítulo de la condición humana en la cultura, presentándose en los escenarios donde los temas de ese capítulo se encuentran esencialmente distorsionados: en este caso, leyendo la soledad, el abandono, el maltrato, la violencia doméstica y todas las situaciones en las que violentamente son desarraigadas las gentes de los escenarios en los que tratan de vivir y dar de sí.

La alfabetización desde este capítulo introduce en el reconocimiento de los diferentes escenarios en los que la tecnología digital se ha hecho presente, la presencia institucional de la tecnología. Porque al entrar la tecnología digital en los diferentes escenarios modifica las condiciones de vida en los dominios vitales. La tecnología digital está presente, posibilitando y condicionando la actividad, en las cocinas, en las salas de estar, en los centros de esparcimiento, en las plazas, en las calles, en las fábricas, en las empresas, en los laboratorios y en los centros de investigación...

Por todo lo indicado, la alfabetización como proyecto pedagógico sufre una metamorfosis irreversible en la sociedad actual, nunca más podrá entenderse como un proceso de aprender a leer y a escribir, porque ha pasado a la necesidad de ser un proceso de leer para aprender, un proceso de entrenamiento instrumental para deliberar, un proceso básico para aprender a vivir.

#### Notas:

[<sup>1</sup>] BLACKMORE, S. (2000): *La Máquina de los memes*. Barcelona, Paidós.

[<sup>2</sup>] Ad, II,5,13: “*Cultura animi philosophia est*”. Un excelente resumen de la evolución del concepto es el de SOBREVILLA, D. (1998): *Idea e Historia de la Filosofía de la Cultura en Europa e Iberoamérica. Un esbozo*. En Id. Editor: “Filosofía de la Cultura”. Valladolid, Ed. Trotta-CSIC; pp.37-53

- [<sup>3</sup>] VIRGILIO MARÓN, P. (1990): *Bucólicas; Georgicas; Apéndice Virgiliano*, Gredos, Madrid. Introducción General de J. L. Vidal, traducciones y notas de Tomás Ascensión Recio García y Arturo Soler Ruiz.
- [<sup>4</sup>] JAEGER, W. (1957 v. o. 1933): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica; p. 263 y ss.
- [<sup>5</sup>] OLSON, D.-R. (2004): Alfabetización y educación. Tres problemas para una teoría de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 27 (2), pp155-165.
- [<sup>6</sup>] LARROSA, J. (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica; p. 29.
- [<sup>7</sup>] GARCIA CARRASCO, J. (2007): *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.
- [<sup>8</sup>] Citado en BLOOM, H. (2000): *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama.
- [<sup>9</sup>] ROUSSEAU, J.-J. (1980): *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Madrid, Akal.
- [<sup>10</sup>] CALVET, J.-L. (2001): *Historia de la escritura, de Mesopotamia a nuestros días*. Barcelona, Paidós; p.13.
- [<sup>11</sup>] ILLICH, I. (1998): *Alegato en favor de la investigación de la cultura escrita legada*. En OLSON, D.R.-TORRANCE, N., "Cultura escrita y oralidad". Barcelona, Gedisa; p.43 y ss.
- [<sup>12</sup>] PINKER, S. (2001): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza Editorial; p.15.
- [<sup>13</sup>] MATURANA, H. (1995): *La realidad: ¿objetiva o construida?*. T.I. "Fundamentos biológicos de la realidad". Barcelona. *Anthropos*. Cap."Ontología del conversar", p.19.
- [<sup>14</sup>] ASENSIO, J. M. (2004): *Una educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós; p.56 y ss.
- [<sup>15</sup>] CARDONA, G. R. (1994): *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa.
- [<sup>16</sup>] CARTON, A. y PRATT, CH. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, Paidós; p.20.
- [<sup>17</sup>] Citado en DAVIES, K. (2001): *La conquista del genoma humano. Craig Venter, James Watson y la historia del mayor descubrimiento científico de nuestra época*. Barcelona, Paidós; p. 24.
- [<sup>18</sup>] SCHRÖDINGER, E. (2000 v.o. 1944): *¿Qué es la vida?*. Barcelona, Tusquets.
- [<sup>19</sup>] STEVENS, P.S. (1995 v.o. 1974): *Patrones y pautas en la naturaleza*. Barcelona, Salvat; p.4.
- [<sup>20</sup>] Id.id., p.10.
- [<sup>21</sup>] STEVENS, P.S. (1995 V.o. 1974); p. 42-43.
- [<sup>22</sup>] CARBONELL, E.- SALA, R. (2002): *O.c.*, p. 38.
- [<sup>23</sup>] BEGSON, H. (1907): *La evolución creadora*. Madrid, Espasa-Calpe; p.138.
- [<sup>24</sup>] BLONDEL, M. (1893) : *L'Action. I. Le problème des causes secondes et le pur agir*, vol. 1, París, PUF ; p. 55. (La traducción es nuestra)
- [<sup>25</sup>] GUILLEBAUD, J.-C. (2002): *El principio de humanidad*. Madrid, Espasa-Forum.
- [<sup>26</sup>] JONAS, H. (1997): *Técnica, medicina y ética. La práctica del principio de responsabilidad*. Barcelona, Paidós; p.15 y ss.
- [<sup>27</sup>] JONAS, H. (1995): *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder.
- [<sup>28</sup>] CASTELLS, M. (2000): *La sociedad red*. 3 vol. Madrid, Alianza Editorial.
- [<sup>29</sup>] BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- [<sup>30</sup>] GARCIA CARRASCO, J. (2004): La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los humanos. *Revista Española de Pedagogía*, Nº 228 , 30 pp. LXII, mayo-agosto, 2004; BRONCANO, F. (2004): Capacidades metarrepresentacionales y conducta simbólica. *Estudios de Psicología*, 25/2, 183-203.

- [<sup>31</sup>] Cahiers du Centre de Recherche en Epistemologie Appliqué, 7-9 (París). HEIMS, S. (1980): *John von Neumann and Norbert Wiener*. MIT press, Cambridge-Massachusetts. GARDNER, H (1988): *La nueva ciencia de la mente : Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós.
- [<sup>32</sup>] Un libro básico es el de KOSKO, B.(1995): *Pensamiento borroso*. Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- [<sup>33</sup>] La historia de este tipo de máquinas se puede leer en muchos libros. Uno introductorio es KOELSCH, F. (1995): *The Infomedia Revolution*. Notario, McGraw-Hill.
- [<sup>34</sup>] Texto de B. Malinowski (1931), perteneciente a la obra “Una teoría científica de la cultura”. EDASA, Barcelona; presentado en una antología de textos, para su comparación con otros documentos representativos sobre el concepto de cultura, en KAHN, J. S. (1975) *el concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama.
- [<sup>35</sup>] BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza; p.20
- [<sup>36</sup>] GEERTZ, C. (1995): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- [<sup>37</sup>] GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*. Madrid, Visor.
- [<sup>38</sup>]. “Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas” (Wenger, 2001, p.71 y ss.).
- [<sup>39</sup>] BENHABIB, S. (2006): *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Katz Editores.
- [<sup>40</sup>] WENGER, E. (2001): *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- [<sup>41</sup>] AGUILAR GARCIA, T. (2008): *Ontología ciborg: el cuerpo en la nueva socioedad tecnológica*. Barcelona, Gedisa.
- [<sup>42</sup>] SANMARTIN BARROS, I. (2007): *Entre dos siglos. Globalización y pensamiento único*. Madrid, Akal.
- [<sup>43</sup>] BAUDRILLARD, J. (1968) *Le système des objets*. París, Gallimard.
- [<sup>44</sup>] RICOEUR, P. (1981) : *El discurso de la acción*. Madrid, Cátedra.
- [<sup>45</sup>] En todos los sentidos que incluye el significado de la palabra disposición en la lengua castellana: colocar, poner las cosas en orden y situación conveniente; deliberar, prevenir, preparar lo que ha de hacerse con ellas; ejercitar sobre las cosas facultades de dominio, valerse de ellas, utilizarlas, prepararlas y disponerlas para implicarlas en una acción que busca una meta.
- [<sup>46</sup>] RIVIERE, A. (2002): Sobre la multiplicidad de las representaciones. Un viaje por los vericuetos del pensamiento. Madrid, E. Médica Panamericana. Obras Escogidas, T. I- pp. 22-45.
- [<sup>47</sup>] KUPER, A. (1996): *El primate elegido. Naturaleza humana y diversidad cultural*. Barcelona, Dra-kontos, p. 86.
- [<sup>48</sup>] BUSTOS, E. de (2000): *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- [<sup>49</sup>] GOMEZ DE LIAÑO, I. (1999): *El idioma de la imaginación. Ensayos sobre la memoria, la imaginación y el tiempo*. Madrid, Tecnos, p.354.
- [<sup>50</sup>] MAILLARD, CH. (1992): *La creación por la metáfora. Introducción a la razón-poética*. Barcelona, Anthropos.
- [<sup>51</sup>] WOOLGAR, S. (2005): *¿Sociedad virtual? Tecnología, ‘ciberbole’, realidad*. Barcelona, UOC, cap.1.

- [<sup>52</sup>] GOFFMAN, E. (1997 v.o. 1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- [<sup>53</sup>] HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, p. 161.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

GARCÍA CARRASCO, Joaquín (2009). Las formas de la alfabetización cultural en la sociedad de la información. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_garcia\\_carrasco.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_garcia_carrasco.pdf)  
ISSN: 1138-9737