

ENERO/ABRIL, 2009, VOL.
23, NÚM. 47, MÉXICO,
ISSN 0187-358X

Investigación Bibliotecológica

ARCHIVONOMÍA, BIBLIOTECOLOGÍA E INFORMACIÓN



Investigación Bibliotecológica

Vol. 23, Núm. 47, enero/abril, 2009, México, ISSN: 0187-358X



Contenido

INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, VOL. 23, NÚM. 47, ENERO/ABRIL, 2009, MEXICO, ISSN: 0187-358X

COMENTARIO

- **La reflexión epistemológica en Bibliotecología: necesidad, modas y arquetipos en el imaginario colectivo** 7-11
Miguel Ángel Rendón Rojas

ARTÍCULOS

- **Contenido educativo en el aprendizaje virtual** [Educational contents in virtual learning] 15-44
Roberto Garduño Vera
- **Evaluación comparativa de la accesibilidad de los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas** [Comparative accessibility assessment of Web spaces in Spanish and American university libraries] 45-66
Laura Caballero-Cortés; Cristina Faba-Pérez y Félix de Moya-Anegón
- **Políticas de información en las universidades públicas estatales 1990-1999 en el contexto del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios** [Information policies in public state Mexican universities, 1990-1999 within the context of the National Council for Library Matters] 67-89
Egbert Sánchez Vanderkast
- **Las bibliotecas, imprentas y librerías en las guías de forasteros y obras relacionadas de la ciudad de México** [Libraries, printing houses and bookshops in foreigners' guides and other related works in Mexico City] 91-128
Noé Ángeles Escobar; Janet J. Díaz Aguilar; Xavier Romero Miranda y Miguel Sosa
- **Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria** [Conceptual evolution of alphabetization in information based on multiple alphabetization in a library science and educational perspective] 129-160
Miguel Ángel Marzal
- **¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?** [What is to read? What is reading?] 161-188
Elsa Ramírez Leyva
- **Los usuarios y las webs de los archivos históricos nacionales: el caso del Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Portugal)** [Webs and national archives users: the case of Arquivo Nacional de Torre do Tombo (Portugal)] 189-212
Amalia Más Bleda y Celia Chaín Navarro
- **El museólogo como profesional de la información en Santa Catarina, Brasil** [The museologist as an information professional in Santa Catarina, Brazil] 213-231
Hermes José Graipel Junior y Miriam Vieira da Cunha
- **Epistemología social y estudios de la información** 235-240
Pilar Moreno Jiménez [por Felipe Meneses Tello]
- **La historia o la lectura del tiempo** 241-245
Roger Chartier [por Idalia García]
- **Aquí se imprimen libros: la imprenta en la época del Quijote** 247-251
José Manuel Lucía Megías [por Idalia García]

RESEÑAS



Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información / ed. por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. -Vol. 1, No. 1 (ago. 1986)-.-: Universidad Nacional Autónoma de México, CUIB, 1986-V.: Semestral 2008-V.: Cuatrimestral ISSN 0187-358X

Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información. Revista cuatrimestral, número 47, vol. 23, enero/abril de 2009. Es editada por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, de la Universidad Nacional Autónoma de México. ISSN: 0187-358X. Certificado de Licitud de Título No. 6187, Certificado de Licitud de Contenido No. 4760, expedidos el 29 de noviembre de 1991. Reserva al Título en Derechos de Autor No. 236-92, expedido el 25 de febrero de 1992. Toda correspondencia debe enviarse a Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F., teléfonos 5623 0325 y 5623 0326, Fax 5550 7471; E-mail: revista@cuib.unam.mx **Suscripciones:** En la República Mexicana por un año (tres números) \$ 690.00 M.N. Números sueltos: \$ 200.00 M.N. (cada uno). Costo en el extranjero, suscripción por un año \$ 62.00 U.S. Dlls. Números sueltos: \$ 27.50 U.S. Dlls. (cada uno). Para el extranjero habrán de adicionarse los gastos de envío. E-mail: promopub@cuib.unam.mx. Edición a cargo de: Mtra. Zindy Elizabeth Rodríguez Tamayo; formación: Mtro. Mario Ocampo Chávez; revisión especializada: Lic. Francisco Xavier González y Ortiz; diseño de cubierta: Mtro. Mario Ocampo Chávez. Se autoriza su reproducción total o parcial si se cita la fuente. Cada autor es responsable del contenido de su propio texto. La edición consta de 300 ejemplares impresos en papel couché mate de 115 grs. Se terminó de imprimir en el mes de abril de 2009, en Ediciones Nueva Visión S.A. de C.V. ubicados en Juan A. Mateos No. 20 México, D.F.

REVISTA INDIZADA EN:

- Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT
- LISA
- ISA
- CLASE
- INFOBILA
- SSCI

Esta revista cuenta con su **versión electrónica:**
• <http://www.ejournal.unam.mx>

EDITORES ACADÉMICOS

DR. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO

DR. ROBERTO GARDUÑO VERA

DR. JUAN JOSÉ CALVA GONZÁLEZ

CONSEJO EDITORIAL

DR. ALDO DE ALBUQUERQUE BARRETO
Cordenador de Ensino e Pesquisa do IBICT
Ministério da Ciência e Tecnologia

M.Sc. SARAY CÓRDOBA GONZÁLEZ
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mtro. ARIO GARZA MERCADO
El Colegio de México

DR. HESHMATALLAH KHORRAMZADEH
El Colegio de México

DR. JOSÉ LÓPEZ YEPES
Universidad Complutense de Madrid

DRA. ESTELA MORALES CAMPOS
Universidad Nacional Autónoma de México

MTRA. MARTHA ALICIA PÉREZ GÓMEZ
Universidad de Antioquia

DR. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
Universidad Nacional Autónoma de México

DR. EMILIO SETIÉN QUESADA
Biblioteca Nacional José Martí

DR. ERNESTO DE LA TORRE VILLAR (†)
IIH-Universidad Nacional Autónoma de México

ML. RUBÉN URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO
Universidad de California

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO:

INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, Vol. 23, Núm. 47, enero/abril, 2009, México, ISSN: 0187-358X

Amalia Más Bleda

FPU del MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación).
E-mail: amaliamas@um.es.

Celia Chain Navarro

Documentación de la Universidad de Murcia. España.
E-mail: chain@um.es.

Egbert Sánchez Vanderkast

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, Torre II de Humanidades, Piso 12, Circuito Interior, Cd. Universitaria, Col. Copilco Universidad, Deleg. Coyoacán, C.P.: 04510, México, D.F., Tel.: (55) 5623 0349
E-mail: egbert@servidor.unam.mx

Elsa M. Ramírez Leyva

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, Torre II de Humanidades, Piso 11, Circuito Interior, Cd. Universitaria, Col. Copilco Universidad, Deleg. Coyoacán, C.P.: 04510, México, D.F., Tel.: (55) 5623 0348
E-mail: eramirez@servidor.unam.mx

Félix de Moya-Anegón

Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad de Granada
Campus Cartuja, Colegio Máximo, 18071 Granada, España.
E-mail: felix@ugr.es

Hermes José Graipel Junior

Museo Universitario de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
E-mail: hermesgraipe@yahoo.com.br

Janet J. Díaz Aguilar y Xavier Romero Miranda

Programa de Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM-FFL-CUIB.
E-mail: jdaaidol@hotmail.com
E-mail: romixa10@yahoo.com.mx

Laura Caballero-Cortés y Cristina Faba-Pérez

Departamento de Información y Comunicación, Universidad de Extremadura
Plaza Ibn Marwan, La Alcazaba, 06071 Badajoz, España.
E-mail: cfabper@alcazaba.unex.es

Miguel Ángel Marzal

Biblioteconomía y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid
c/ Madrid, 128 (28903 Getafe-España)
Teléfono: 91-6249219 - 918561251
Fax: 916249212
E-mail: mmarzal@bib.uc3m.es

Miguel Sosa

Sección de Metodología y Teoría de la Ciencia, Cinvestav, México.
E-mail: msosa@cinvestav.mx.

Miriam Vieira da Cunha

Ciencias de la Información de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.
CNPq, Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.
E-mail: vieiradacunha.miriam@gmail.com

Noé Ángeles Escobar

Biblioteca Daniel Cosío Villegas, El Colegio de México.
E-mail: nangeles@colmex.mx

Roberto Garduño Vera

Coordinador del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información.
Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, Torre II de Humanidades, Piso 11, Circuito Interior, Cd. Universitaria, Col. Copilco Universidad, Deleg. Coyoacán, C.P.: 04510, México, D.F., Tel.: (55) 5623 0345
E-mail: garduno@servidor.unam.mx

La reflexión epistemológica en Bibliotecología: necesidad, modas y arquetipos en el imaginario colectivo

El hecho de la necesidad así como la importancia de los estudios epistemológicos en Bibliotecología actualmente no se discuten. Prueba de ello son las diferentes publicaciones, seminarios, coloquios, investigaciones que se han venido realizando en los últimos años. Por sólo mencionar algunos podemos citar la publicación de un número especial en 2005 en el *Journal of Documentation* en su volumen 61, Número 3, sobre *Library and Information Science and the philosophy of Science* dirigido por Birger Hjørland; el Seminario *Pesquisa em Ciência da Informação: Epistemologia, Metodologia e Práticas*, organizado por el Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) en 2007; y el encuentro *Thinking Critically: Alternative Perspectives and Methods in Information Studies*, organizado por el Center for Information Policy Research, School of Information Studies of University of Wisconsin-Milwaukee, en mayo de 2008.

El interés y la necesidad de estos estudios tienen su origen en el desarrollo e introducción de diversas tecnologías en los procesos de producción, conservación, tratamiento, transmisión y uso de la información, lo que ha generado cambios en el ámbito informativo-documental de las últimas décadas; y por cuestiones económicas que convierten la información en una mercancía y al profesional de la información en un productor de plusvalía lo suficientemente hábil dentro de la sociedad actual, capitalista, desarrollada, neoliberal, denominada “sociedad de la información” como eufemismo para disfrazar esa formación económico-política.

Los beneficios que la reflexión epistemológica en Bibliotecología ofrece son, entre otros, la fundamentación de la disciplina

que estudia el fenómeno informativo-documental, su objeto de estudio, sus límites e identidad. Así como la posibilidad de comprender el porqué de la existencia de diferentes enfoques y nombres como Biblioteconomía, Bibliotecología, Bibliotecología y Estudios de la Información, Ciencia de la Información, Ciencias de la Información, Ciencias de la Información Documental, Informática (en el sentido de Mijáilov), Documentación, Ciencias de la Documentación, etcétera. De igual modo, una vez que se han comprendido los significados de los términos anteriores es posible valorarlos, compararlos y adherirse a uno de ellos de manera congruente y fundamentada. Simultáneamente los estudios epistemológicos otorgan la oportunidad de construir y fundamentar el cuerpo teórico de la disciplina, esto es, sus conceptos y teorías, de manera sólida, clara, precisa, sin ambigüedades y sin dejarse atrapar o seducir por “modas” cambiantes en terminología. Finalmente este tipo de investigaciones contribuyen a comprender el fenómeno de la inter, multi y transdisciplina, ya que al encontrar una identidad de la disciplina, es posible entrar en interrelación con otras disciplinas sin diluirse o confundirse con ellas.

Así pues, la necesidad e importancia de los estudios epistemológicos en Bibliotecología son obvios, sin embargo existe el peligro al tratar esta temática de seguir modas o enmarcarse en ideas preconcebidas que han pasado a formar parte del imaginario colectivo. Esto acontece por ejemplo cuando se habla de “paradigma científico”, o cuando se concibe la ciencia bajo el modelo positivista como un conocimiento totalmente objetivo, obtenido por un método empírico-matemático que descubre leyes naturales universales.

Es común escuchar en reuniones académicas la noción “cambio de paradigma” cuando se constatan las transformaciones en el mundo informativo-documental y su manera de estudiarlo: aparición del “objeto de información” en contraposición con el “documento”; de la “biblioteca virtual”, “electrónica”, “digital”, en lugar de la “biblioteca tradicional”, etcétera. El problema de este tipo de abordaje es que se pasa por alto, en primer lugar, la indefinición y ambigüedad de lo que es *paradigma*, cuestión que el mismo Kuhn reconoció. Ya en 1965, Margaret Masterman señaló que el término *paradigma* era utilizado en la obra de Kuhn con veintiún significados distintos. Y en

segundo lugar, también se olvida el concepto kuhniano de *incommensurabilidad entre paradigmas*, esto es, la idea de una total ruptura entre paradigmas y su imposibilidad de compararlos, por lo que hablar de “cambios de paradigmas” implica una ruptura con la historia pasada, con el capital de conocimientos acumulados para empezar una nueva historia que nada tiene que ver con la Biblioteca de Alejandría, con los sabios bibliófilos y bibliógrafos, o con los conocimientos aportados por bibliotecólogos reconocidos. Hecho que no acontece, en sentido estricto, porque parcialmente prevalece una tradición científica heredada del pasado y una conciencia de ser parte de esa historia.

Otra idea sobre lo que es la ciencia, enclavada firmemente en el imaginario colectivo de algunos miembros de la comunidad epistémica bibliotecológica, es la afirmación positivista de que ésta es un conocimiento obtenido por un método único que comprueba, mide y verifica. Además de ser un conocimiento de leyes generales y totalmente objetivo. Así pues, si no se utiliza un método científico empírico-matemático, si no se descubren leyes y si no hay una objetividad absoluta, de acuerdo con esa idea, no hay ciencia. Por lo que se busca, a toda costa, obtener datos empíricos con la aplicación de encuestas, cuestionarios, entrevistas, para después dibujar gráficas de diferentes formas y colores y verificar hipótesis; se investigan afanosamente leyes dentro del campo bibliotecológico; y por último se busca la objetividad total. Si no se llega a realizar lo anterior, se concluye que la Bibliotecología no tiene el grado de científicidad.

Sin embargo esas ideas no son del todo ciertas, es un hecho que no todas las ciencias usan el método empírico de comprobación de hechos —existen otros métodos científicos como el hermenéutico, el fenomenológico, el histórico, entre otros—; ni descubren leyes generales —en ocasiones el conocimiento sirve para comprender, y no por eso pierde su estatus científico. Las ciencias sociales y humanas son un ejemplo de ello. Por su parte la objetividad de la ciencia ha sido criticada por la sociología del conocimiento de Karl Mannheim, Norbert Elias, Robert Merton y el mismo Thomas Kuhn. Los científicos no son ángeles que estén interesados sólo en la búsqueda y descubrimiento de la verdad, sino seres humanos con sus defectos y virtudes. En las comunidades científicas existen luchas de poder, intereses creados, grupos, pasiones, amistades y enemistades, etcétera.

La entrega del Premio Nobel de Medicina 2008 nos hizo recordar un ejemplo de esta lucha de intereses. Como es sabido el premio se otorgó a los franceses Luc Montagnier y Françoise Barré-Sinoussi como descubridores del virus del sida y se olvidó al norteamericano Robert Gallo. Durante mucho tiempo se mantuvo una disputa sobre la paternidad del descubrimiento. Hubo acusaciones de robo, de plagio y de mentiras. Para resolver la discusión, en 1987, intervinieron actores para nada científicos, sino políticos: el entonces presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan, y el Primer Ministro francés, Jacques Chirac, quienes firmaron el acuerdo de presentar a Montagnier y Gallo como codescubridores del VIH y de paso repartirse ambos gobiernos al 50% el dinero ingresado por los test creados para detectar el virus en la sangre. No sólo la fama, sino también el dinero jugaban un papel importante en esta disputa, lo que muestra que no únicamente el amor a la verdad, el deseo de conocer es lo que mueve a los científicos.¹ Una tarea olvidada y que queda por realizar en Bibliotecología son esos estudios epistemológicos que tomen en cuenta el factor humano para comprender el desarrollo y el estado actual de la teoría bibliotecológica. Se ha creído que los únicos elementos integrantes del “paradigma científico” son conceptos, ideas, teorías; sin embargo también existen elementos extrarracionales.

Así pues, a modo de conclusión, podemos afirmar que durante la reflexión epistemológica se deben eliminar las ideas preconcebidas, abrir la visión a otras formas de hacer ciencia, no sólo la positivista, y a reconocer la influencia del factor humano en la actividad científica. Esa apertura puede dar cabida a diferentes enfoques y acercamientos epistemológicos, desde el ya mencionado positivista, hasta otros muy distintos como el pragmatista, el hermenéutico, el materialista dialéctico, el constructivista, el estructuralista, el crítico, el sociológico, en fin, cualquier planteamiento que ayude a fundamentar el cuerpo teórico de la Bibliotecología. Lo importante, a nuestro juicio, es que sea un conocimiento que resuelva cuestionamientos, se encuentre debidamente fundamentado, no cierre el horizonte interpretativo y

1 En 1991 Gallo reconoció que ‘su virus’ procedía de una muestra recibida del Instituto Pasteur, donde trabajaba Montagnier y habría tenido lugar una contaminación accidental de sus muestras con las francesas, por lo que no había actuado con mala intención.

promueva el diálogo, la crítica y la reflexión. Esto último es lo que permitirá el ulterior desarrollo de la disciplina en los nuevos contextos que presenta este siglo XXI.

Miguel Ángel Rendón Rojas

A R T Í C U L O S

Contenido educativo en el aprendizaje virtual

Roberto Garduño Vera *

*Artículo recibido:
3 de julio de 2008.*

*Artículo aceptado:
28 de octubre de 2008.*

RESUMEN

El desarrollo de contenidos educativos orientados hacia el aprendizaje virtual ha generado un importante movimiento relacionado con la aparición de propuestas e iniciativas que buscan incidir en los contenidos educativos. Este artículo aborda temas relacionados con las iniciativas que están emergiendo en relación con los recursos educativos digitales abiertos; con algunas modalidades de tal contenido educativo, y con la organización y el uso de estos contenidos en la educación virtual. Estos asuntos son de gran interés para la investigación y la educación, por lo que organismos como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otras instituciones de educación superior los

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
garduno@servidor.unam.mx

consideran como prioritarios para alcanzar sociedades más igualitarias en lo que se refiere a la educación.

Palabras clave: Recursos educativos abiertos. Contenido y aprendizaje virtual. Modalidades del contenido educativo. Organización de contenido educativo.

ABSTRACT

Educational contents in virtual learning

Roberto Garduño Vera

The development of educational content oriented towards virtual learning has generated an important movement that has brought about some proposals and initiatives which seek to influence those contents. This paper deals with themes related with open digital educational resources; some modalities of such educational contents, and with organization and the use of this kind of contents in virtual education. These educational and research matters are of great interest to institutions like UNESCO, OECD, and other higher education organizations which consider these as priority areas for attaining more equalitarian societies about education.

Keywords: Open educational resources; Contents and virtual learning.

INTRODUCCIÓN

La educación virtual ha evidenciado que los contenidos educativos representan uno de los elementos indispensables para el aprendizaje por su indiscutible utilidad en los procesos de la comunicación educativa. Por ello, la comprensión de lo que implica el aprendizaje a distancia ha sido un requisito indispensable para desarrollar contenidos que cumplan con los requerimientos de la comunicación educativa vía redes de teleproceso, la interacción, la navegación y el diálogo académico remoto entre los actores del aprendizaje virtual.

En los primeros años del siglo que vivimos, la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) ha enriquecido las maneras de realizar dichas tareas

ayudándose de la convergencia tecnológica relacionada con el desarrollo de recursos educativos y las estrategias para realizar aprendizajes a distancia. Así, el uso intensivo de tecnologías incide en los objetivos y los temas de estudio, por lo que la identificación y el tratamiento de los mensajes académicos representan tareas de mucho valor, pues requieren ser estructurados tomando en cuenta marcos psicopedagógicos y las características de los medios tecnológicos que portan contenidos educativos.

Asimismo el empleo de modelos educativos y tecnológicos dirigidos a desarrollar contenidos para la educación presupone acudir al conocimiento y la aplicación de principios normativos derivados de las teorías del aprendizaje que pretenden hacer más eficiente su elaboración y potenciar su uso. Una característica relevante de los contenidos educativos que se tienden a emplear en la educación virtual es su flexible estructuración pedagógica en tanto que su finalidad consiste en reforzar los aprendizajes y formar alumnos con destrezas que les permitan asumir los requerimientos del aprendizaje individual y en colaboración. Por ello, la búsqueda de un conocimiento significativo implicaría por lo menos tomar en cuenta que los recursos educativos deben tener un ordenamiento lógico, ser relevantes y propiciar en el alumno la investigación documental, y la investigación de campo o de laboratorio complementaria a dichos recursos.

Por tanto se debe procurar hacer llegar al estudiante un discurso académico acorde con el aprendizaje, y contemplar las diversas posturas de distintos autores sobre determinados fenómenos con el fin de incitar al alumno a reflexionar y a buscar mayor información sobre los temas en los que requiera profundizar. Porque el aprendizaje tiene mayor valor cuando el alumno es capaz de crear ideas, sustentar reflexiones profundas y desarrollar y resolver problemas así como adquirir destrezas que lo hagan útil a la sociedad en la disciplina a la que pertenezca. Por ello la elaboración de contenido educativo le exige a quien lo desarrolle una alta especialización en los temas que éste trabaje, en el manejo de teorías del aprendizaje, y destreza en el uso de tecnologías de apoyo a la comunicación educativa virtual. Y debe saber también identificar métodos de aprendizaje exitosos, técnicas y herramientas para desarrollar y difundir tales contenidos y el conocimiento de las distintas presentaciones que éstos pueden tener, a la vez que elegir las más idóneas atendiendo a esa propuesta educativa para la cual se desarrollará tal contenido.

Es igualmente indispensable tomar en cuenta el entorno educativo porque éste se relaciona con la institución, los docentes que generan contenidos, los tutores que utilizan nuevas formas de comunicación educativa, y con los alumnos a distancia quienes pueden utilizar novedosas estrategias de aprendizaje y comunicación educativa. Así el aprendizaje virtual conlleva una importante reivindicación de las

teorías educativas que se aplican en los procesos de aprendizaje, aquellas que postulan el aprendizaje virtual en forma tanto individual como grupal, y que tienen un papel relevante en este ámbito debido a que ya no es simplemente una cultura digital sino una producción digital la que está inmersa tanto en los contenidos como en los aprendizajes en escenarios virtuales.¹

Todo ello ha generado nuevas propuestas para orientar el desarrollo de contenidos educativos y nuevas maneras para lograr su posicionamiento en espacios virtuales de aprendizaje. Por ello han surgido iniciativas y requerimientos que piden desarrollar y organizar tales recursos, así como la necesidad de proponer taxonomías que faciliten la clasificación de los diversos recursos educativos y de que por los distintos actores del aprendizaje a virtual, expliquen sus características y posibilidades de uso

INICIATIVAS EMERGENTES SOBRE LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES ABIERTOS

Investigar sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA u OER por sus siglas en Inglés) ha sido una iniciativa de la UNESCO atendiendo a uno de sus propósitos relacionado con la educación; y también la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha colaborado de manera intensa en la investigación dirigida a los REA porque coincide con el objetivo de la UNESCO de promover la educación para incidir en el desarrollo de sociedades más democráticas. En este sentido, se entiende la relevancia que adquieren los recursos educativos abiertos en tanto que inciden en el uso gratuito que pueden hacer de ellos las sociedades a través de las TICT con propósitos educativos y de investigación.

El interés de la UNESCO en este tipo de recursos se inició oficialmente a raíz de la reunión que tuvo lugar en el 2002, en la cual se enfatizó que su objetivo principal no consistía sólo en fomentar los recursos educativos abiertos, sino también en ofrecer información sobre este movimiento para que individuos o instituciones analicen la conveniencia de incorporarse o hacer uso de ellos. El contenido de los REA debe ser de alta calidad, para que los actores del aprendizaje y la investigación puedan tener acceso a los contenidos de distintas universidades de reconocido prestigio y que los académicos promuevan la colaboración interna en cuanto al control de la calidad, pues la

1 Jordy Micheli Thirión y Sara Armendáriz Torres, "Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 34 (4), Núm. 136, Octubre-Diciembre de 2005, pp. 95-105.

idea es que todos puedan utilizar los contenidos educativos que generen los diversos profesionistas.²

Así, se entiende que un

recurso educativo digital [debe estar] disponible en forma libre y abierta para educadores, estudiantes y auto-didactas para ser usado y reutilizado en actividades relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.³

El movimiento sobre los REA asume que estos recursos incluyen tres indicadores principales:

1. *contenido educativo* que puede derivar de cursos completos, partes de un curso, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, colecciones y artículos de revistas;
2. *herramientas tecnológicas* como *software de soporte* para el desarrollo de contenido, uso, reuso y liberación de contenido educativo, investigación y organización del contenido, contenido y sistemas de administración, herramientas para el desarrollo de contenido y comunidades de aprendizaje en línea, y
3. recursos complementarios, los cuales se relacionan con licencias de propiedad intelectual para promover la publicación abierta de contenidos, diseño de las mejores prácticas y localización y recuperación de contenido.

Tal iniciativa pretende romper barreras y lograr el uso libre de estos recursos. Este movimiento es atendido por la (OECD)⁴ a través de su Centro para la Investigación en Educación y la Innovación (CIERI, o CERI por sus siglas en inglés). Los logros obtenidos hasta el momento se reflejan en sendos reportes en torno al “E-aprendizaje”⁵ en la educación superior: 1. E-learning: Partnership Challenge (OECD, 2001) y 2. E-learning in Tertiary Education,

2 Susan D’antoni, “Recursos educativos abiertos y contenidos para la educación superior abiertos” [en línea], en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (una publicación de la Cátedra UNESCO, de e-learning de la UOC), Vol. 4, n.1, 2007 [consulta, 17 Octubre, 2007]. disponible: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/dantoni.html>

3 *Ibidem*, p. 30.

4 Los países miembros de la OCDE participantes en casos de estudio fueron: Australia, Canadá, Dinamarca, Francia, Japón, México, Suecia, España, Inglaterra y Estados Unidos de América.

5 El E-learning o aprendizaje electrónico consiste en “el desarrollo de contenidos a través de cualquier medio electrónico, incluyendo Internet, Intranet, extranet, satélites, cintas de audio y video, televisión interactiva y CD-ROM”. Urdan, T. y C. Weggan, Citados por Carlos Marcelo García [et al.] *Formando teleformadores: diseño y desarrollo de un curso online utilizando WebCT*. [en línea], [consulta: 9 de Agosto 2008], disponible: <<http://s.es/idea/mie/pub/marcelo/Formando%20Teleformadores.pdf>>

Where do we Stand? (OECD 2005).⁶ El reporte numeral 2 concluye que la educación virtual o E-learning se encuentra en constante aumento principalmente en cuanto a educación superior; cada institución manifiesta características propias en sus modelos virtuales que van desde propuestas integrales en línea hasta propuestas mixtas. Las propuestas modulares reflejan una apropiada metodología para realizar los aprendizajes a distancia y los objetos de aprendizaje prometen revolucionar las pedagogías y bajar los costos de su desarrollo. Muchos de estos aspectos son analizados en el reporte de la OCDE el cual, además, incorpora preguntas como las siguientes.

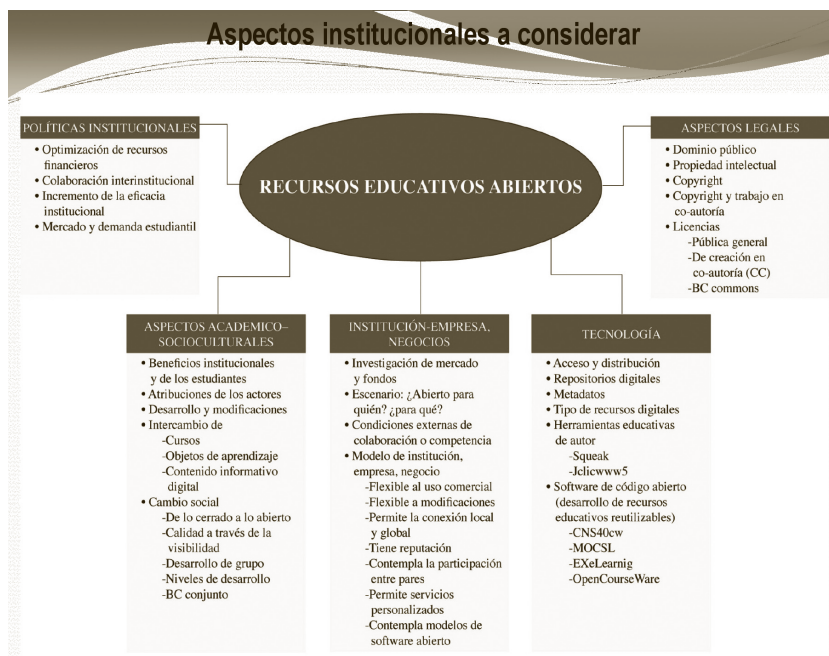
- ¿Qué tan sustentable puede ser el costo beneficio al desarrollar modelos e iniciativas sobre recursos educativos abiertos?
- ¿Cuáles son los aspectos de la propiedad intelectual y los derechos de autor ligados al desarrollo de iniciativas relacionadas con los sobre recursos educativos abiertos?
- ¿Cuáles son los incentivos y las barreras que tienen las universidades y su personal para desarrollar y liberar sus contenidos a través de recursos educativos abiertos?
- ¿Cómo pueden los usuarios acceder y utilizar las iniciativas sobre recursos educativos abiertos?

La importancia de dichos recursos radica en que una de sus finalidades es desarrollar contenidos educativos de uso gratuito para las sociedades a través de tecnologías de vanguardia con fines educativos y de investigación. Para ello es indispensable institucionalizar las iniciativas al respecto, y correspondería a las instituciones de educación superior planear las estrategias y decisiones en los marcos nacional, internacional y en niveles intermedios. Lo anterior beneficiaría la educación y la investigación relacionadas con el desarrollo de contenidos educativos abiertos, lo cual traería repercusiones altamente benéficas para las universidades, la investigación educativa y los actores implicados en las propuestas educativas realizadas en escenarios virtuales.

Debido a la reciente aparición del movimiento sobre recursos educativos abiertos muchos sectores educativos se encuentran discutiendo los problemas que esto acarrea. Los estudios que hasta el 2008 ha realizado la OCDE, sobre tal problemática destacan cinco indicadores que pueden afectar el desarrollo de este tipo de proyectos, éstos son los siguientes: 1. políticas institucionales; 2. aspectos académicos y socioculturales; 3. características del mercado

6 *Giving Knowledge for free: the emergency of open education resources*, Organization for Economic Cooperation and Development, Centre for Education Research and innovation, 2007, p. 3.

consumidor de recursos educativos abiertos; 4. aspectos tecnológicos; y 5. restricciones legales. Los elementos componentes de cada indicador se muestran en el siguiente esquema.



La problemática relacionada con el movimiento sobre recursos educativos abiertos en el 2008 se identifica con diversas instituciones que se han interesado en dicho movimiento. Un logro importante al respecto lo registra la Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos de Norteamérica a través de MEDLINE. La consulta a esta base de datos aumentó considerablemente al empezar a tener acceso abierto,⁷ con lo que su uso de acceso restringido fue sustancialmente modificado. Así, MEDLINE de acceso abierto fracturó el esquema de restricción e instauró una nueva forma de uso libre en relación con la literatura científica, situación que se orientó al justo uso de la información en beneficio de los diversos usuarios.

7 En el 2002 aparece el Open Society Institute, que generó la iniciativa de acceso abierto en Budapest, y en el 2003 la declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en las Ciencias y las Humanidades (DOAKS por sus siglas en Inglés). Asimismo la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información incluyó el acceso abierto en su declaración de principios y su plan de acción. Estas iniciativas han alentado la generación de iniciativas en el campo de la educación, como el movimiento sobre recursos educativos abiertos (REA, uOER por sus siglas en inglés).

También el MIT Open CourseWare (OCW)⁸ es una publicación gratuita de contenidos educativos generados para los cursos en el MIT, y por su parte MERLOT⁹ se asume como un sistema libre y abierto para conectar colecciones en línea que sean de utilidad para los actores del aprendizaje de nivel superior, y planea continuar con su programa cooperativo, explorar diversos modelos de negocios y desarrollar un plan sustentable que ayude a resolver las necesidades tecnológicas y académicas de los actores del aprendizaje de diversas instituciones. Por su parte CAREO (Campus Alberta Repository of Educational Objects o Repositorio de Objetos Educativos del Campus Alberta)¹⁰ se concibe como un repositorio de objetos educativos y contempla nuevas teorías pedagógicas y propuestas relacionadas que apoyen el desarrollo de objetos de aprendizaje. También el proyecto LOR-VCILY¹¹ (Learning Objects Repository o Repositorio de Objetos de Aprendizaje VCILY) desarrollado por la University of Mauritius ha generado una biblioteca digital de objetos de aprendizaje, y su principal interés consiste en que investigadores y tutores de la Universidad tengan la posibilidad de agregarle a la biblioteca sus objetos de aprendizaje, pedagogías relacionadas con dichos objetos, comentarios y referencias a ligas que contengan objetos de aprendizaje o recursos educativos en general.

Por su parte el proyecto Open e-Learning Content Observatory Services (OLCOS) (Servicios del Observatorio de Contenidos de Aprendizaje Virtual Abierto) es una acción transversal del programa de *e-learning* europeo, y ha producido una hoja de ruta con orientaciones y recomendaciones para los responsables en la toma de decisiones educativas sobre cómo fomentar el desarrollo y uso de recursos educativos abiertos. Y también el artículo de Geser Guntram “Prácticas y recursos de educación abierta: la hoja de ruta OLCOS 2012” proporciona una visión de este contexto, explica por qué se le da prioridad a prácticas educativas abiertas, y presenta algunos de los impulsores/facilitadores e inhibidores de las prácticas y los recursos educativos abiertos.¹²

El consorcio OLCOS considera que los recursos de educación abierta son un elemento importante de las políticas que quieren aprovechar la educación

8 MIT Open CourseWare (OCW) [en línea], [consultada: 28 de mayo 2008], disponible en: <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>

9 Merlot, [en línea], [consulta: 30 mayo 2008] disponible <http://www.merlot.org/>

10 CAREO, Campus Alberta Repository of Educational Objects [en línea], [consulta: 31 Mayo 2007], disponible en: <http://www.careo.org/>

11 LOR-VCILY University of Mauritius, MERLOT [en línea], [consulta: 31 de Mayo 2008], disponible en: <http://www.vcampus.uom.ac.mu/lor/>

12 Guntram Geser, “Prácticas y recursos de educación abierta: la hoja de ruta OLCOS 2012” [en línea], en “Contenidos educativos en abierto”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (RUSC), 2007, Vol. 4, núm. 1, pp. 4-13, [consulta: 20 de Octubre 2007], disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>

y el aprendizaje permanente para la sociedad del conocimiento. No obstante, también pone de relieve que para alcanzar ese objetivo es crucial promover la innovación y cambiar las prácticas educativas. En particular, dicho proyecto advierte que la entrega de recursos educativos abiertos al aún modelo dominante de transferencia de conocimiento centrada en el docente, tendrá poco efecto en lo que se refiere a dotar a los actores del aprendizaje virtual de las aptitudes, conocimientos y habilidades necesarias para participar con éxito en la economía y la sociedad del conocimiento.¹³

Con respecto a México se destaca el prototipo del patrimonio público de recursos educativos basado en una red institucional y un repositorio distribuidor de objetos de aprendizaje, proyecto que es realizado por la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto de Investigaciones Eléctricas (IIE) y el Laboratorio Nacional de Informática Avanzada A.C. (LANIA). Sus objetivos se relacionan con

[...]la creación de un almacén de recursos didácticos que puedan usarse y reutilizarse por la comunidad CUDI. [Comisión de Universidades para el Desarrollo de Internet2]. Así, se ha buscado la definición de un modelo pedagógico básico que incluya procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la existencia de un patrimonio común de recursos educativos organizados como objetos de aprendizaje y redes de objetos de aprendizaje, la especificación e implementación de la plataforma y estándares para el desarrollo del prototipo del patrimonio común de objetos de aprendizaje, que se derivan del modelo pedagógico seleccionado, el diseño e implementación del prototipo de patrimonio común de objetos de aprendizaje, que pueda servir como base para el desarrollo posterior del patrimonio de la comunidad CUDI y la difusión del prototipo en la comunidad CUDI como base para la creación de un patrimonio común de objetos de aprendizaje.¹⁴

Sin duda los resultados de esta investigación, generarán resultados de mucho valor para la educación virtual y presencial en México y el mundo.

Otro proyecto representativo es la *Biblioteca Digital de Materiales Didácticos de la UNAM (BIDI-Madi)*.¹⁵ Su desarrollo se debe a que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con académicos altamente calificados y con recursos tecnológicos de apoyo para desarrollar material

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Prototipo de patrimonio público de recursos educativos basados en una red institucional y un repositorio distribuido de objetos de aprendizaje, participantes, Ma. Elena Chan Núñez, [y otros], p.3.

¹⁵ *Biblioteca Digital de materiales didácticos de la UNAM*, Comisión de Materiales Didácticos, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, México, UNAM, Virtual Educa 2005. p.4

didáctico original y apropiado a la población estudiantil en las diversas modalidades educativas. La BIDI-Madi posee valiosas colecciones de materiales didácticos las cuales han requerido ser organizadas para facilitar su consulta.

Esta iniciativa surgió como parte del trabajo colegiado y multidisciplinario desarrollado por la Comisión de Materiales Didácticos (COMADI) generada en el seno del Consejo Asesor de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Dicha comisión ha tenido como propósito diseñar, desarrollar y mantener la Biblioteca Digital mencionada.

Las iniciativas descritas con anterioridad consideran que el movimiento de acceso abierto a los recursos educativos debe ser promovido a través de Internet, y que el contenido de éstos debe ser recuperado en forma ágil y sin las restricciones que representan los derechos de propiedad intelectual. En los últimos años este movimiento ha logrado un crecimiento significativo debido a la incorporación a Internet de artículos de revistas electrónicas científicas, materiales didácticos y objetos de aprendizaje. También ha logrado una mayor atención en los medios educativos debido al interés de autores de contenido, usuarios de información y al desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, que han facilitado la publicación de contenidos educativos digitales para hacerlos de inmediato accesibles a nivel mundial.

Naturalmente el creciente uso de las TIC en el aprendizaje virtual es complejo, por lo que sus resultados más significativos se notarán a largo plazo y en el marco de la revolución tecnológica que viene transformando a toda la sociedad. En un futuro cercano, el desarrollo de la telemática y la Web semántica, entre otras tecnologías, facilitarán aún más la transmisión vía redes de teleproceso de recursos educativos en tiempo real. Estos propósitos se perfilan en la tecnología de punta relacionada con los recursos educativos abiertos.

Por lo anterior, se dice que Internet y la Web semántica ofrecerán en un futuro cercano mayores posibilidades para diseñar de recursos educativos en beneficio del aprendizaje en escenarios virtuales de aprendizaje, y para la investigación educativa. Esto pone de manifiesto que la incorporación de las TIC en la educación virtual es el requerimiento de una adecuación teórica dirigida sobre todo a desarrollar conceptos y definir estructuras y normas que nos permitan desarrollar contenidos educativos que garanticen el aprendizaje y la adquisición de conocimientos de calidad por parte del alumno a distancia.

El surgimiento del movimiento sobre recursos educativos abiertos ha generado mucho interés en distintos medios educativos y de investigación de diferentes países, un ejemplo de gran relevancia son las iniciativas explicadas arriba mismas que se ilustran en seguida:



ALGUNAS MODALIDADES DEL CONTENIDO EDUCATIVO

El desarrollo de contenidos educativos implica tener presente los resultados de aprendizaje que se pretenda lograr en los alumnos participantes a distancia, esto implica que el contenido debe contemplar estrategias para desarrollar actividades de aprendizaje y métodos para evidenciar los logros obtenidos a fin de facilitar su evaluación. Al mismo tiempo los contenidos educativos deben contemplar la identificación del conocimiento que sea indispensable para el alumno a fin de que genere destrezas que lo hagan útil en la sociedad y en el grupo profesional al cual pertenezca. Asimismo se insiste con mucha frecuencia que es indispensable corroborar que tales elementos sean pertinentes para alcanzar el perfil del egresado.

Así, la teoría sobre el desarrollo de los contenidos educativos indica la conveniencia de considerar la propuesta educativa de que se traten éstos de forma holística, tomando en cuenta la vinculación temática que tengan las partes que estructuran el plan de estudios, los requisitos de ingreso y egreso del programa y aquello que evidencie la asimilación del conocimiento que se pretende que el sujeto aprenda, mediante la evaluación. La evidencia de

la evaluación en el aprendizaje se fundamenta en resultados como los que se enuncian aquí abajo:

Productos elaborados con base en la información

Éstos facilitan evaluar el grado de apropiación de la información sugerida por el docente, sobre todo la relacionada con la capacidad de análisis, de síntesis y de conclusión. Entre estos productos destacan reseñas, ensayos, cuadros sinópticos, análisis de contenido, etcétera.

Con este tipo de productos se evidencia que el estudiante trabajó con la información y la organizó en determinada manera. [con lo cual] se pueden identificar capacidades o habilidades cognitivas como la síntesis, el análisis y la valoración de los contenidos.¹⁶

Productos elaborados para corroborar la aplicación de la información

Con éstos el sujeto se fundamenta en las fuentes informativas, pero desarrolla propuestas, analiza situaciones reales, resuelve casos y presenta un informe de investigación o un proyecto específico. En esta clase de productos no sólo se verifica el manejo de contenido, sino también las habilidades cognitivas relacionadas con las transferencias de información, toma de decisiones, sentido crítico, deducción, inducción, etcétera.¹⁷

Estos aspectos corroboran el grado de aprendizaje logrado, pueden mostrar si las habilidades programadas se alcanzaron y si hubo pertinencia en los contenidos y actividades de aprendizaje. La evaluación adquiere mayor sentido si se toma en cuenta el perfil de los egresados, el cual determina las destrezas que se espera alcancen los estudiantes con base en los contenidos, actividades, fuentes de información y productos elaborados por aquellos.

En las propuestas educativas a distancia, las actividades citadas arriba cuentan con el apoyo estratégico de materiales didácticos integrados a partir de fuentes de información y guías de aprendizaje elaboradas *ex profeso*. A su vez, las fuentes de información se desarrollan utilizando diversas modalidades como las que a continuación se presentan:

16 Ma. Elena Chan Núñez [*et al.*], "Guía para la elaboración del paquete de materiales didácticos orientados al aprendizaje independiente", en *Estudio Independiente*, México, ILCE, 1997, pp. 264-265.

17 *Ibidem*, pp. 264-265.

Selección y compilación de información

Consiste en seleccionar aquellos materiales existentes [aclarando que puede ser cualquier tipo de material o la combinación de varios: impreso, auditivo, visual o de software, multimedia, etcétera] cuya función es la transmisión informativa de los contenidos señalados en el programa, considerando que esa compilación no contempla limitación para la búsqueda bibliográfica en otras fuentes como parte de las actividades de investigación documental que tendría que realizar el alumno a distancia.

Uso de publicaciones comerciales

Se editan para atender a destinatarios con necesidades e intereses diversos, por lo cual es importante hacer un análisis muy crítico en la selección de este tipo de fuentes con el fin de que realmente sean de utilidad como material de estudio.¹⁸

Lo anterior se ha convertido en una tarea compleja debido a la aparición de las publicaciones digitales, las cuales requieren de una selección muy rigurosa para ser realmente de utilidad en programas virtuales; además habrá que considerar que el costo de estas publicaciones es generalmente alto y que su selección exige mucha atención y tomar en cuenta por lo menos lo siguiente: la pertinencia tomando en consideración la propuesta educativa específica y los costos de su adquisición, y los costos agregados que requieren las tecnologías para que tales publicaciones puedan ser utilizadas por los alumnos a distancia.

La antología

Consisten en la recopilación de documentos selectos y relevantes para el estudio de un campo temático específico. Su elaboración exige el análisis y la selección de documentos de distintas fuentes documentales, así como un ordenamiento determinado. Este tipo de obra la realizan profesionistas especializados en la propuesta educativa de que se trate, idealmente se recomienda que se forme un grupo interdisciplinario o multidisciplinario para garantizar la relevancia de los contenidos y el desarrollo de las actividades de aprendizaje que conduzcan al alumno a distancia a la práctica del estudio independiente.

18 *Ibidem*, pp. 268-269.

Diseño de contenido ex profeso

Esta actividad resulta ser de mucha exigencia debido a que habrá que desarrollar el contenido desde su génesis por lo que es usual que uno o varios especialistas en el campo específico de la propuesta educativa o del curso en cuestión, elaboren este tipo de contenido a petición de los responsables del programa académico. En muchos casos el grupo se conforma de profesionistas interdisciplinarios o multidisciplinarios atendiendo a lo elaborado del contenido, a su diseño gráfico y al éxito que se espera alcanzar de él.

Programas tutoriales

La enseñanza virtual utiliza tutoriales con la idea de explotar las facilidades de cómputo en los procesos de aprendizaje individual o de grupo, tal propósito es de sumo interés por la facilidad de operar tutoriales en un sinnúmero de computadoras, lo que propicia así la interactividad entre los contenidos del aprendizaje y los alumnos. Las facilidades de las TIC han hecho posible que los tutoriales estén disponibles en Internet.

Sin embargo la comunicación entre usuario y tutorial exige la programación de la interfaz que hace posible la interacción entre el alumno y los contenidos por aprender. El diseño de la interfaz hombre-máquina requiere pensar en las relaciones entre ergonomía (hombre-máquina) a nivel de hardware y de software (programación y comunicación). La ergonomía en el hardware se refiere a la selección de los dispositivos de entrada/salida y al diseño de formas de uso, suministro y obtención de resultados a partir de la computadora. En este sentido, la ergonomía en programación se aplica a la especificación de los elementos del procesador y de las tareas de soporte. La ergonomía en la comunicación informática alude al diseño de los ambientes por donde transitará el alumno. Así, con base en la interfaz, la comunicación se realiza a través de la interactividad mediante elementos textuales, gráficos y sonoros.

Hasta hoy un porcentaje importante en el desarrollo de software educativo corresponde a los llamados tutoriales. Estos programas intentan reproducir la forma de enseñanza basada en el diálogo con un tutor, a través de preguntas que propicien la reflexión en el alumno, para que construya por sí mismo las respuestas correctas y obtenga conocimientos significativos a partir del aprendizaje de los contenidos objeto de estudio. Así, las actividades se controlan con la computadora, a partir de la cual resulta factible implantar esquemas de aprendizaje complejo y de mejor adaptación para el alumno, y utilizar interfaces para el diagnóstico y la corrección de errores en las fases de respuesta y reaprendizaje, lo cual evita que se acumulen los errores.

En la producción de tutoriales se emplean diversas estrategias, sin embargo éstas son válidas si se logra un buen programa de esta naturaleza, en cuyo caso éste debe permitir, según Vaquero Sánchez, alcanzar una serie de objetivos pedagógicos fundamentales:

1. Tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos.
2. Ofrecer orientación inmediata a las respuestas, de acuerdo con el principio de actividad, y tratar de captar la atención del alumno.
3. Sustituir al docente en las tareas más rutinarias, para permitirle dedicar más tiempo al alumno [...].¹⁹

El enfoque cognitivo difiere del conductista en que su objetivo es una descripción cualitativa de los procesos involucrados en la conducta cognitiva del individuo. Esta descripción se materializa en programas de cómputo que simulan aspectos de la conducta del sujeto, especificándose en estas simulaciones tanto las estructuras de datos, como los algoritmos con los que se reproducen los procesos cognitivos del ser humano.

Los programas de este tipo basados en inteligencia artificial suelen adoptar la forma de tutoriales en los que el alumno toma la iniciativa. Además, la comunicación con la computadora se realiza en un subconjunto más o menos amplio del lenguaje natural. Las diferencias de mayor evidencia con respecto a los programas tutoriales convencionales, radican en que en su diseño conduce a que el alumno proporcione la respuesta correcta mediante una serie de estímulos. En cambio, un programa tutorial inteligente intenta simular alguna de las capacidades cognitivas del alumno y utilizar los resultados de esta simulación como base en las decisiones pedagógicas que debe tomar.²⁰

En cuanto al modo de aprendizaje existe la tendencia actual a producir tutoriales que aprovechan las técnicas de control de la iniciativa, desde las totalmente conductistas hasta las de libre iniciativa del alumno, que incluyen con representación y explotación de todo tipo de conocimientos. Los resultados del paradigma constructivista en la investigación psicopedagógica e informática son alentadores porque permiten vislumbrar nuevos enfoques del aprendizaje y la representación de contenidos.

19 Antonio Vaquero Sánchez, "Las TIC para la enseñanza, la formación y el aprendizaje" [en línea], [consulta:18 de junio 2008], disponible: <<http://www.ati.es/PUBLICACIONES/novatica/1998/132/anvaq132.html>>

20 *Ibidem*.

Simulaciones y micromundos

Esta denominación corresponde al concepto de entornos libres en los que el control de la totalidad del proceso de aprendizaje le corresponde al alumno, a diferencia de los tutoriales, en los cuales la computadora controla gran parte del proceso de aprendizaje. En este tipo de software, la máquina se usa para crear un entorno simulado o un micromundo que el alumno debe descubrir o aprender a utilizar, mediante la exploración y la experimentación de ese entorno. En estos programas, la computadora funge como herramienta a disposición del alumno para potenciar el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Para los investigadores que defienden este enfoque

la revolución educativa se basa tanto en la capacidad de la computadora para procesar conocimiento, como en los cambios que su utilización [...] puede provocar en la mente del alumno.²¹

Así, los educadores han advertido que la simulación en el proceso de aprendizaje es imprescindible, principalmente cuando se trata de generar habilidades en determinados aspectos disciplinarios, por ejemplo, el desarrollo de habilidades en la catalogación y clasificación de recursos digitales, el diseño de sistemas de metadatos, el desarrollo de estructuras de tesauros, manejo de estructuras de lenguajes de marcado, etcétera.

Hipertexto – hipermedia

Las técnicas de creación de programas educativos basados en hipertexto y en hipermedia indican que para alcanzar el objetivo en el proceso de aprendizaje se necesita acceder adecuada y oportunamente a la información y al conocimiento. Se comenta que el aprendizaje a través de hipermedia es eminentemente constructivista, lo cual determina que el alumno tenga iniciativa para explotar entornos de conocimiento en presentaciones atractivas y dinámicas; sin embargo, Vaquero objeta que:

el acceso libre a la información contenida en un entorno de hipermedia presenta el problema de que el alumno se pueda perder, sin saber por dónde proseguir su inerrante de acceso a dicha información.²²

21 *Ibidem.*

22 *Ibidem.*

Sin embargo, esta afirmación alienta a los diseñadores de hipertexto e hipermedia a buscar soluciones tecnológicas y de lógica algorítmica que eviten construir un laberinto, en lugar de un sistema estructurado de acuerdo con el aprendizaje que se persiga, lo cual implica pensar en el diseño y en múltiples ligas que faciliten llegar al conocimiento de manera lógica y consistente. Los sistemas de esta naturaleza apuntan otros especialistas, constituyen un excelente laboratorio para las teorías cognitivas y para encontrar nuevos problemas en los que se centra la investigación en ciencia cognitiva, algunos, de hecho, se relacionan con el aprendizaje constructivista. Se observa en la actualidad que las tecnologías del hipertexto e hipermedia han logrado aplicaciones muy interesantes para la educación virtual.

En suma, se entiende que el creciente uso de las TIC en la enseñanza virtual es complejo, por lo que los resultados que se esperen de aquéllas deben ser a largo plazo y en el marco de la revolución tecnológica que transforma a toda la sociedad. La tendencia actual en la educación virtual es que la información con valor académico de apoyo a la enseñanza se halle disponible en Internet. Aun así, la información se requiere para múltiples propósitos sociales, siendo uno de los principales, la educación.

Diversos autores sostienen que, en un futuro cercano, el desarrollo de la telemática facilitará más la transmisión vía redes de teleproceso de multimedios en tiempo real. Sobre esto, Loyo Varela ha señalado lo siguiente:

con la utilización de agentes cooperativos implantados en computadoras, multimedios y [...] sistemas de enseñanza asistida por computadora, se incrementará la participación interactiva y la interacción directa de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.²³

Estos propósitos se perfilan en la tecnología más reciente relacionada con objetos de aprendizaje.

Objetos de aprendizaje

En la elaboración de objetos de aprendizaje es determinante tomar en consideración que la calidad académica y pedagógica que se pretenda lograr en los productos finales, su alcance y complejidad, estará influenciada por los recursos humanos y la disponibilidad financiera, asimismo el hecho de contar con especialistas de distintas disciplinas puede garantizar el logro de contenidos

23 C. Loyo Varela y V.G. Sánchez. "La telemática y la educación a distancia" [en línea]. En: *Soluciones Avanzadas*, Vol. 4, no. 24, ago. 1995 [consulta: 10 de Marzo 2008] Disponible: <<http://www.lania.mx/nivel2/divulgacion.html>>

de mayor calidad y versátiles. Así, en función de la propuesta educativa, el autor de objetos de aprendizaje procederá a su desarrollo. Lo anterior indica que este autor deberá tener o en su caso desarrollar, diversas competencias, debido que se requiere estructurar un perfil, que no necesariamente ha requerido en otros momentos el desarrollo de material didáctico para la educación a distancia, tal perfil contempla los siguientes requerimientos:

1. Capacidad para identificar problemáticas educativas relevantes a partir de una determinada disciplina, y para proponer soluciones encaminadas a resolver situaciones educativas específicas de la disciplina en cuestión en los marcos regional, nacional, local o global.
2. Destrezas para el desarrollo de contenidos tomando en consideración, cuando proceda, su tratamiento multi, inter y transdisciplinario.
3. Capacidad y conocimiento para incorporar contenidos educativos en los objetos de aprendizaje.
4. Conocimiento de una pedagogía autogestiva que conduzca a la creación de estrategias de aprendizaje orientadas a la reflexión, la síntesis y la capacidad conclusiva.
5. Capacidad para crear objetos de aprendizaje que sean reutilizados a través de redes locales de amplio espectro y en diversos contextos, carreras o áreas de conocimiento.
6. Interés para evaluar las prácticas docentes y gestionar innovaciones psicopedagógicas y tecnológicas pertinentes para poder desarrollar y usar de objetos de aprendizaje.
7. Apertura para los aportes que se hacen desde otras disciplinas hacia la propia.
8. Capacidad para lograr interacción entre el usuario del objeto de aprendizaje y el objeto mismo por medio de recursos digitales; y para adecuar los contenidos que serán utilizados por diferentes estudiantes en diferentes contextos.
9. Capacidad para traducir en instrucciones psicopedagógicas los contenidos presentes en los objetos de aprendizaje.²⁴

El desarrollo de tales competencias por parte de los autores de objetos de aprendizaje implica tomar en cuenta que el valor de mayor relevancia que puede tener el desarrollo de objetos de aprendizaje radica en que su contenido pueda ser reutilizado en entornos de red; con ello tales objetos incorporan un

24 Cf. José Navarro Cendejas y Luis Fernando Ramírez Anaya, *Objetos de aprendizaje: formación de autores con el modelo redes de objetos*, México, U. de GVIRTUAL, 2005, p.43.

valor agregado inédito. Sin embargo es necesario que el autor de contenido tenga un conocimiento fundamental sobre los estándares educativos involucrados en el desarrollo y uso de objetos de aprendizaje, así como sobre las tecnologías de vanguardia involucradas.

Objetos informativos digitales

Se entiende por objeto informativo digital

cualquier unidad de valor [informativo] o descripción de contenido, datos textos, mundo URML (lenguaje de modelación de realidad virtual), imagen, texturas, movimiento, conducta o transformación.²⁵

Con lo anterior se puede inferir que cualquier recurso digital, como podrían ser pinturas, películas, bases de datos, imágenes, fotografías, catálogos públicos en línea de texto completo, sitios Web, etcétera, podría considerarse como objeto digital. Esto adquiere sentido si nos referimos a Internet, la cual se caracteriza por ser un enorme depósito de información cuyo potencial de uso para la enseñanza en línea por lo que toca a recursos didácticos es de mucho valor. Sin embargo, los autores de objetos de aprendizaje deben proponer como complemento de estos objetos, otros objetos informativos digitales que puedan enriquecer el aprendizaje en línea.

Cabe destacar que la riqueza informativa que puede tener la Internet se tiene que hacer llegar al estudiante con una planeación apropiada a los objetivos del aprendizaje; de lo contrario esos recursos significarían para el alumno un alud de información que redundaría, ante tal copiosidad, en una escasa utilidad. Por eso es preferible cuidar que los recursos informativos estén previamente bien identificados, seleccionados, depurados y organizados, de tal forma que funcionen más como bien un complemento de los OA desarrollados para determinado programa o curso.

Al mismo tiempo conviene reflexionar sobre las estrategias para transformar documentos informativos digitales o digitalizados en objetos de aprendizaje, lo cual podría realizarse a partir de recursos digitales existentes que incorporaran objetivos, actividades de aprendizaje, parámetros de evaluación y etiquetación en XML, antes de transformarse en unidades de aprendizaje reutilizables. Es así como los autores de objetos de aprendizaje identificarían los recursos digitales de mayor relevancia para hacer la propuesta educativa

25 Alex Galloway, “¿Qué son los estudios digitales?”, [en línea], [consulta: 15 de mayo 2006], disponible: <<http://aleph-arts.org/pens/digitalstud.html>>

en cuestión o, en su caso, organizar estos recursos en bibliotecas digitales, repositorios de objetos de aprendizaje, y en sistemas de metadatos de usos múltiples a través de redes de teleproceso.

Tales entidades de organización del contenido educativo representan valores agregados que apoyan el ideal tecnológico de un universo documental organizado en forma automática, más acceso abierto a las sociedades en las que la información circularía libremente. El acceso al saber para todos los sujetos sociales requiere de bibliotecas [u otras formas de organización normalizada] en el universo digital.²⁶

La biblioteca se desempeñaría entonces como centro de acopio, conservación y generación de servicios de información, y adquiriría nuevas formas debido a la dimensión que ha adquirido la comunicación educativa en red para integrar procesos de escritura, editoriales, el desarrollo de colecciones digitales y la organización de todo esto de acuerdo con normas internacionales.

Lo anterior evidencia la necesidad de que los recursos educativos estén organizados con fundamento en estándares bibliotecológicos y tecnológicos porque el propósito de éstos es facilitar su recuperación y la transmisión de flujos de contenido educativo a otras entidades interesadas en ellos. Tal propósito debe acudir a los beneficios que una infraestructura tecnológica adecuada puede lograr si cuenta con organización y eficiencia dirigidas a incidir en un amplio acceso a la información por medio de modelos novedosos de recuperación documental múltiple, como el modelo de metadatos; naturalmente habría que cuidar que tal organización documental ofrezca al usuario información relevante y confiable.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDO EDUCATIVO A TRAVÉS DE METADATOS

A lo largo de las épocas y en cualquier sociedad, el propósito de normalizar la información ha sido sistematizar colecciones documentales que faciliten su recuperación y aseguren el control bibliográfico nacional, local o universal. En este contexto, tales propósitos tienen aún vigencia en los albores del siglo XXI, pues la normalización como proceso científico orientado a la organización de contenido educativo se ha potenciado y enriquecido con el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) debido a que propician procesos ágiles, facilitan el control de calidad y posibilitan los flujos de información en entornos globales.

26 *Palabras en Juego, Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*, [en línea], / coordinadores Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta, C & F Éditions, 2005, [consulta: 08 de agosto 2007], disponible: <http://www.vecam.org/article697.html>

Como siempre, la tecnología persigue la transformación creativa de la realidad. Sus logros

[...] pueden ser evaluados estimando su calidad en términos de su eficacia orientada en cuanto a la recuperación de los objetivos de información buscados. También puede considerarse, esto en términos de eficiencia, cuando se establece la relación entre costos y efectos que llevan a una economía de medios.²⁷

En este sentido, se puede señalar que los sustentos de la eficiencia han estado presentes en los últimos años en las actividades de la organización y recuperación de la información.

Las tecnologías aparecidas en los últimos años determinan la evidencia más notoria de este asunto a partir de la generación de herramientas para hacer el análisis formal de la organización de contenidos educativos, prueba de lo cual es la generación de bibliotecas digitales y sistemas de metadatos cuyas estructuras, en diversos casos, se han basado en el formato MARC 21, en el Núcleo de Dublín (ambos basados en estructuras de lenguajes de marcado como XML) y más recientemente en el modelo de Objetos de Aprendizaje de Metadatos (LOM por sus siglas en Inglés). Tal situación se advierte en diversas bibliotecas digitales, en repositorios de objetos de aprendizaje y en bibliotecas especializadas en contenido educativo. Dichas herramientas normativas han sido generadas por diversas instituciones y empresas de reconocimiento internacional y por distintas naciones del mundo.

Así, las TIC son necesarias para organizar, alimentar, recuperar e intercambiar contenidos ya que al conectar los sistemas locales con los mundiales, hace que tales sistemas sean más sensibles ante factores de calidad normativa y ante aquellos productos documentales integrados en bibliotecas digitales, repositorios o sistemas de metadatos. Por tanto la realización de tareas documentales de índole descriptiva está actualmente sometida a las limitaciones que pueden ocasionar normas complejas. Es por ello que hacia finales del siglo XX y los primeros años del siglo XXI se han desarrollado y se siguen gestando normas flexibles que garanticen la calidad en la descripción de contenidos educativos y de normas genéricas que puedan ser utilizadas por los autores de tales contenidos.

Es importante resaltar que las tecnologías no les proporcionan las normas al análisis documental, por más que sí apoyan su estandarización y difusión, pues las normas propias del análisis documental son científicas. De este modo

27 Antonio Bereijo Martínez, Bases conceptuales del análisis documental: la calidad de objetivos, procesos y resultados, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, *Boletín Oficial del Estado*, 2002, p.117.

los estándares sin duda hacen acto de presencia en los procedimientos tecnológicos²⁸ debido a que contribuyen de manera importante a impulsarlos en cuanto a la organización de los contenidos educativos. En este sentido, si la normalización facilita ordenar lo disperso con el propósito de recuperar productos tangibles, en este caso objetos de aprendizaje u otros tipos de contenidos educativos, entonces habrá que reconocer los beneficios de su utilidad.²⁹

Así, la normalización contempla una multiplicidad de conceptos y una variedad de fenómenos existentes o planeados, y esto determina límites de unificación y simplificación en la organización documental. Con la normalización es factible identificar las constantes de un fenómeno dado y precisar su manejo en forma consistente con el fin de identificar soluciones unívocas. En este sentido, organizar los contenidos educativos en forma normalizada implica optimizar el uso de normas, los procedimientos de análisis de contenido, el almacenamiento, la recuperación de los mismos y también su intercambio en escenarios virtuales. Todo conocimiento y todo proceso dirigido a la organización normalizada de contenidos educativos son aportes que los sujetos del acto educativo a distancia apreciarán debido a las facilidades que puede propiciar tal organización al recuperar apropiadamente dichos contenidos.

La necesidad de contar con especialistas en las disciplinas es cada vez más evidente debido, entre otros aspectos, al constante desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, las cuales continúan creando nuevas formas de generar y organizar la información y el conocimiento. Los actores de proceso del aprendizaje reclamarán con mayor énfasis la organización apropiada de contenidos educativos con el propósito de tener el mayor éxito en los procesos que requiere su recuperación. Y también los flujos de información interinstitucionales necesitan de esa organización con el fin de incidir en programas de cooperación relacionados con la transferencia de contenido educativo.

En suma, las maneras de acceder y recuperar tales recursos disponibles a través de la Internet ya se han hecho evidentes. La denominada Red ha generado nuevas formas para diseñar sistemas de metadatos y bibliotecas digitales. Así, las finalidades que persigue la organización normalizada de contenidos educativos es la expresión de una necesidad humana por contar con los medios para acumular, organizar, recuperar y transmitir el saber y el conocimiento.

En los primeros años del siglo que vivimos se ha acentuado el interés, en distintas comunidades académicas, por generar sistemas de metadatos orientados hacia la administración, el acceso y el uso de colecciones integradas,

28 *Ibidem*, p.120

29 *Ibidem*, p.12

tomando en cuenta que éstos pueden proporcionarles a los usuarios finales de metadatos en red, facilidades para acceder a los contenidos educativos. Por ello los metadatos deberán indicar los elementos necesarios para que los usuarios determinen la pertinencia de estos contenidos, considerando los datos descriptivos fundamentales a fin de identificar y certificar la autenticidad y la calidad de los contenidos educativos y las temáticas que éstos cubren. También pueden los metadatos proporcionar puntos de acceso adicionales a dichos contenidos a través de vínculos que los relacionen con otros recursos informativos semejantes. No obstante las condiciones que deben reunir los sistemas de metadatos y la utilidad que puedan tener en el aprendizaje de cualquier disciplina, su función general deberá cubrir por lo menos con los siguientes requerimientos:

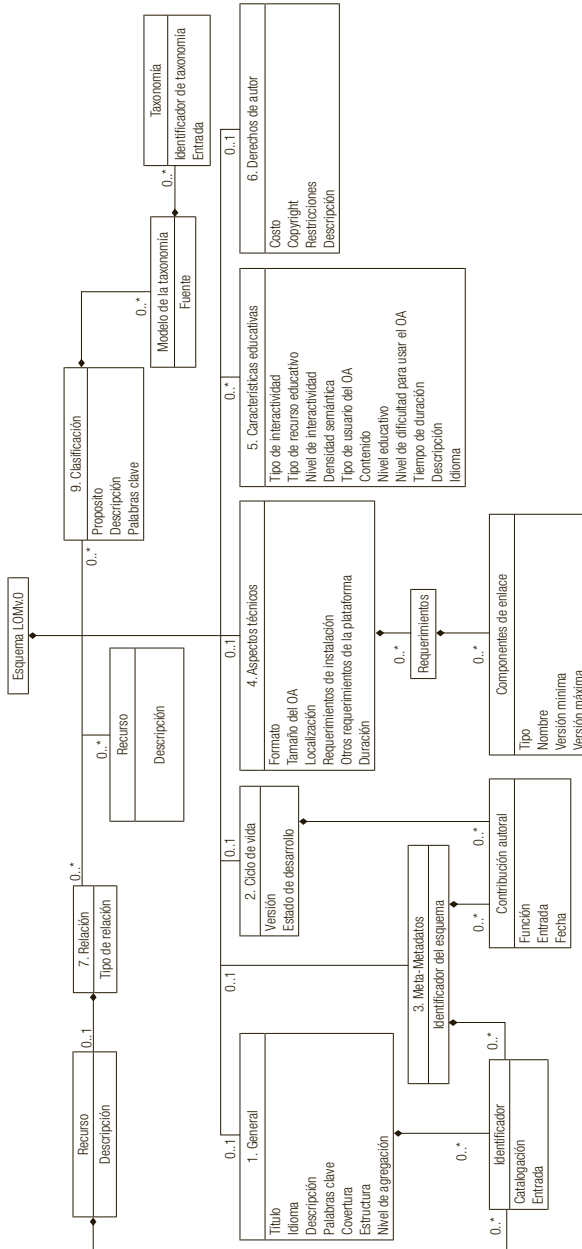
- Usar estándares educativos orientados a normalizar los procesos tecnológicos.
- Diseñar sistemas, procesos y servicios relacionados.
- Generar una organización y administración flexible orientadas hacia el control de la calidad de los contenidos educativos y los servicios derivados.
- Diseñar interfaces de usuario de fácil manejo para recuperar contenidos educativos.
- Contemplar facilidades tecnológicas para almacenar documentos educativos de texto completo.
- Diseñar servicios interactivos en los que exista una separación física entre el bibliotecario y los actores del aprendizaje.
- Facilitar el desarrollo de colecciones digitales de contenido educativo que sirvan como instrumento para que los sujetos del acto educativo a distancia puedan navegarlas y consultarlas.
- Facilitar la transferencia de documentos digitales vía telecomunicaciones para tener la disponibilidad inmediata del contenido educativo en texto completo.
- Generar vínculos que interrelacionen contenidos educativos de temática comunes a través de redes de teleproceso.
- Facilitar el acceso y la recuperación de contenidos educativos a través de interfaces dinámicas.
- Contar con los apoyos tecnológicos para reutilizar y agregar contenidos educativos para distintas propuestas educativas y de investigación.
- Integrar recursos educativos de acceso abierto.
- Cuidar los derechos de autores y editores para evitar problemas con la libre circulación de contenidos educativos.

Cabe destacar que tanto la recuperación de recursos de acceso abierto como lo relacionado con los derechos de autor, pueden convertirse en el corto plazo en servicios se suma importancia para los sujetos del acto educativo a distancia. Sin embargo, para los autores de contenido educativo el servicio sobre derechos de autor es indispensable porque ya se han presentado problemas legales entre algunos organismos educativos, editores y autores; conviene que dichos derechos no sean ignorados.

Así pues, la generación de metadatos tiene principalmente dos orientaciones: 1. Metadatos generados por profesionales en organización documental, como son bibliotecarios, documentalistas y archiveros y; 2. Metadatos generados por autores de contenido educativo. En el primer caso domina el uso de normas y esquemas internacionales con el propósito de asegurar la estandarización de metadatos estructurados para incidir en su intercambio y uso internacional. En el segundo caso el autor de contenido almacena su producción digital en forma libre o bajo un esquema sencillo previamente diseñado. También puede apreciarse que la gestión de metadatos se ha convertido en una mezcla compleja de procesos manuales y automatizados sustentados en TIC, lo cual requiere de la participación de distintos profesionistas a fin de obtener metadatos de alta calidad. Así, han surgido diversos modelos que intentan proponer la mejor lógica para desarrollar sistemas de metadatos, como el que se presenta en la página derecha, el cual está fundamentado en los Metadatos para objetos de aprendizaje (LOM por sus siglas en inglés).

Los sistemas de metadatos buscan localizar necesidades relevantes de ellos mismos, como su flexibilidad para formalizar vínculos, establecer enlaces entre recursos informativos digitales afines con el propósito de facilitar su recuperación a través de redes, e integrar en forma homogénea contenidos educativos complementarios a los aprendizajes. Por ello es conveniente planear sistemas de metadatos que tengan con un enfoque integrador con el propósito de formar infraestructuras de información realmente ricas y útiles para los actores del aprendizaje a distancia. Organizar en forma normalizada recursos informativos a gran escala, localizarlos, controlarlos y establecer usos múltiples para ellos, puede representar tareas muy complejas; por lo tanto, una actividad primordial de los especialistas en organización documental será determinar las normas apropiadas, los elementos fundamentales que han de contener los diversos tipos de contenido educativo, y sugerir las tecnologías más recientes que aseguren el desarrollo de sistemas de metadatos de alta calidad.

MODELO DE UN SISTEMA DE METADATOS PARA OBJETOS DE APRENDIZAJE (LOMv1.0)



Atributos: 0.1 integra datos en forma obligatoria.

0 puede contener más de un dato.

0* no puede contener mas de un dato.

Fuente, Esquema basado en: Imagen: LOM base schema.png [en línea]

http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:LOM_base_schema.png

CONCLUSIONES

Las diversas iniciativas relacionadas con el desarrollo y uso de contenido educativo abierto han fomentado el valor de la cooperación dentro del marco de la internacionalización educativa, con ello se revalora a las instituciones y a los sujetos del acto educativo. Resalta el alumno debido a la tendencia de contemplar el hecho de que al estudiante se lo considere como el eje del proceso educativo, gestor de su propio crecimiento intelectual y profesional, y organizador de tiempos y espacios para estudiar sus contenidos educativos, lo cual implica oportunidades para ser creativo, reflexivo y analítico. En este sentido, el uso de recursos educativos abiertos puede incidir en que los alumnos en escenarios virtuales fomenten sus habilidades de investigación y adquieran una mayor actitud crítica para seleccionar la información que requieran en su programa de estudio.

Al desarrollar contenidos educativos orientados hacia la educación virtual se debe tener en mente que las tecnologías presentan alternativas competitivas en la edición y entrega de contenidos, en la comunicación educativa y en la recuperación de recursos informativos relevantes para el aprendizaje a distancia; por ello resulta indispensable planear dichoso aspecto con el fin de asegurar resultados óptimos. Cabe resaltar que la estructura informativa de la educación virtual que se fundamenta en tecnologías de información y comunicación, determina diversas posibilidades de comunicación educativa con el alumno, controles académicos versátiles, y el desarrollo de diversos tipos de contenido educativo basados en estructuras de hipertexto y multimedia.

La innovación tecnológica relacionada con los contenidos de aprendizaje ha requerido la generación de un conjunto de estándares educativos para que éstos puedan ser desarrollados, organizados, recuperados, transmitidos vía redes de teleproceso y reutilizados por los actores del aprendizaje virtual. El hecho de que tales estándares educativos no incluyan de manera específica aspectos psicopedagógicos, más que una debilidad puede considerarse como una oportunidad para los desarrolladores de contenido educativo, pues de este modo pueden proponer o generar teorías que incidan en el aprendizaje significativo en escenarios virtuales, en beneficio de las disciplinas y de los alumnos a distancia.

El discurso del contenido educativo digital generado por el autor, tiene mayor uso cuando se encuentra en línea y es una herramienta que estructura contenidos flexibles, manipulables, reutilizables, y cuenta con ligas a otros objetos de contenido transferibles a través de Internet. Su estructura puede incorporar vínculos en diversos sentidos. Los elementos que constituyen esta

herramienta la convierten en un objeto inacabado, lo que propicia una reescritura del mismo atendiendo a los objetivos de la propuesta educativa específica.

La organización normalizada de contenido educativo representa una oportunidad para la bibliotecología porque se encuentra frente a un fenómeno novedoso que exige métodos de organización y recuperación complejos. En consecuencia habrá que buscar, a través de ellos, los diferentes elementos bibliográficos, de contenido y psicopedagógicos que puedan ser ligados de manera interna al propio contenido o en forma externa con otros contenidos educativos disponibles en bibliotecas digitales, sistemas de metadatos o repositorios de objetos de aprendizaje. Esta posibilidad debe potenciar su uso y beneficiar a los actores del proceso de enseñanza a distancia empleando vínculos de referencias, y avanzar de un recurso informativo a otro navegando por los datos bibliográficos y a través de los contenidos educativos. Al mismo tiempo habrá que tomar en consideración los métodos de organización y los mecanismos tecnológicos complementarios para que los contenidos educativos puedan ser reutilizados y posteriormente, docentes y alumnos generen, como autores, nuevas versiones de contenido de utilidad para el aprendizaje a distancia.

En la actualidad se observa una tendencia dirigida a que el alumno construya su propio conocimiento apoyándose en los contenidos educativos, lecturas complementarias, actividades de aprendizaje individuales y colectivas, y su participación en actividades planificadas y sistematizadas orientadas a propiciar en él ejercicios mentales que lo orienten en la construcción de su propio conocimiento. En este sentido, autores de contenido, bibliotecarios y otros especialistas en información tienen mucho que aportar en beneficio de la flexibilidad del currículum, de los contenidos educativos y de las estrategias de aprendizaje que benefician a los alumnos a distancia del presente siglo.

Es evidente que la investigación y la educación en bibliotecología deben incidir en el estudio de tales asuntos, debido a que tanto las bibliotecas tradicionales como las digitales pueden nutrirse de los avances que han permitido los recursos educativos abiertos, las nuevas propuestas legales relacionadas con el derecho de autor en escenarios virtuales para incorporar los beneficios relacionados con el uso de recursos informativos digitales de obras protegidas puestas en línea, y la generación de novedosos servicios informativos digitales, los cuales ya están siendo requeridos por la educación virtual.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Adell, Jordi, Educación en Internet: el aula virtual [en línea], [consulta: 7 de Julio 2008], disponible en: <http://www.tau.org.ar/base/educacion/aulavirtual.htm>
- Bereijo Martínez, Antonio, Bases conceptuales del análisis documental: la calidad de objetivos, procesos y resultados, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, *Boletín Oficial del Estado*, 2002, pp.117-124.
- Biblioteca Virtual de la Universitat Oberta de Catalunya, [en línea], [consulta: 8 de Julio 2008], disponible en: http://64.4.20.250/cgi-bin/linkrd?lang=ES&lah=91ec949_c7a0a828118f6f408f0ec7632&lat=1005868878&hm_action=http%3a%2f%2fbiblio%2euoc%2ees.
- Biblioteca Digital de materiales didácticos de la UNAM*, Comisión de Materiales Didácticos, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, México, UNAM, Virtual Educa 2005, 14, (publicada en CD-ROM).
- CAREO, Campus Alberta Repository of Educational Objects, [en línea], [consulta, 31 de Mayo 2007], disponible: <http://www.careo.org/>
- Centre for Educational Research And Innovation. OECD. Giving Knowledge for Free: the emergence of open educational resources, [en línea], OECD, 2007, [consulta, Octubre del 2007], disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf>
- Chan Nuñez, M. E. *et al.*, Guía para la elaboración del paquete de materiales didácticos orientados al aprendizaje independiente, en *Estudio Independiente*, México, ILCE, 1997, pp. 259-282.
- D'antoni, Susan, Recursos educativos abiertos y contenidos para la educación superior abiertos [en línea], en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (Una publicación de la Cátedra UNESCO, de e-learnig de la UOC), Vol. 4, núm. 1, 2007, [consulta: 17 Octubre 2007], disponible: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/dantoni.html>
- Enciclopedia de pedagogía, España, Espasa, 2002, p.1039.
- García, Carlos Marcelo [*et al.*], Formando teleformadores: diseño y desarrollo de un curso online utilizando WebCT, [consulta: 9 de Agosto 2008] disponible en <<http://s.es/idea/mie/pub/marcelo/Formando%20Teleformadores.pdf>>
- Gértrudix Barrio, Manuel, *et al.*, Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales, [en línea], en "Contenidos educativos en abierto", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. (RUSC)*, Vol. 4, núm. 1 2007 pp. 14-25, [consulta: Octubre 2007], disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>

- Galloway, Alex, “¿Qué son los estudios digitales?”, [en línea], [consulta: 15 Mayo 2006], disponible: <<http://aleph-arts.org/pens/digitalstud.html>>
- Geser, Guntram, Prácticas y recursos de educación abierta: la hoja de ruta OLCOS 2012”. “Contenidos educativos en abierto [en línea], en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (RUSC), vol. 4, núm. 1 2007, pp. 4-13, [consulta: Octubre 2007], disponible: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>
- Giving Knowledge for free: the emergence of open education resources*, Organization for Economic Cooperation and Development, Centre for Education Research and innovation, 2007, 143p.
- Goldstein, Mabel, Derechos de autor, Buenos Aires, Ediciones la Rocca, 1995, 736 p.
- Golstein, Paul, El copyright en la sociedad de la información / int. y trad. María Luisa Llobregat Hurtado, Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante, 1999, 205 p.
- Loyo Varela, C. y V.G. Sánchez, “La telemática y la educación a distancia”, [en línea], en *Soluciones Avanzadas*, Vol. 4, núm. 24, 1995, [consulta: 10 de Marzo 2008], disponible: <<http://www.lania.mx/nivel2/divulgacion.html>>
- Lor-Vcilty University of Mauritius, MERLOT, [en línea], [consulta: 31 de Mayo 2008], disponible: [http://www.vcampus.uom.ac.mu/lor/Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching](http://www.vcampus.uom.ac.mu/lor/Multimedia%20Educational%20Resource%20for%20Learning%20and%20Online%20Teaching) [en línea], [consulta. 31 de Mayo 2008], disponible en: <http://www.merlot.org/>
- MERLOT, [en línea], [consulta, 30 de Mayo 2008], disponible. <http://www.merlot.org/>
- MIT Open CourseWare (OCW) [en línea], [consulta: 28 de Mayo 2008], disponible, <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>
- Palabras en Juego, Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información [en línea], coordinadores Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta, C & F Éditions, 2005, [consulta: 8 de Agosto 2007], disponible: <http://www.vecam.org/article697.html>
- Pernías, Pedro y Manuel Marco, Motivación y valor del proyecto OpenCourseWare: la universidad del siglo XXI [en línea], en Contenidos educativos en abierto. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (RUSC), Vol. 4 núm. 1, 2007, pp. 48-57, [consulta: Octubre 2007], disponible, <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>
- Propiedad intelectual y contenidos abiertos reutilizables [en línea]. [consulta, Octubre 2007], disponible: <http://copyleft-contenidos-abiertos.blogspot.com/>

- Prototipo de patrimonio público de recursos educativos basados en una red institucional y un repositorio distribuido de objetos de aprendizaje, participantes: Ma. Elena Chan Núñez, Universidad de Guadalajara; Jorge Martínez Peniche, DGSCA-UNAM; Rafael Morales Gamboa, Instituto de Investigaciones Eléctricas; Víctor G. Sánchez Arias, Laboratorio Nacional de Informática Avanzada A.C., Reporte de Investigación, México, [s.n.] 2004. 38 p.
- Sicilia, Miguel Ángel, Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos [en línea], en Contenidos educativos en abierto, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (RUSC) Vol. 4, núm. 1, 2007, pp. 26-35, [consulta: Octubre 2007], disponible: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/mo-nografico.pdf>
- Thirión, Jordy Micheli y Sara Armendáriz Torres, Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 34 (4), núm. 136, Octubre-Diciembre de 2005, pp. 95-105.
- UNAM, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. [Educación a distancia: aproximación definitoria], México, CUAED, UNAM, 2005, (documento de trabajo del Consejo Asesor de la CUAED).
- UNESCO, Consejo Ejecutivo, Contribución de la UNESCO a la cumbre mundial sobre la sociedad de la información, París, UNESCO, 2003, 222 p.
- Vaquero Sánchez, Antonio, “Las TIC para la enseñanza, la formación y el aprendizaje”, [en línea], [consulta: 18 de Junio 2008], disponible: <http://www.ati.es/PUBLICACIONES/novatica/1998/132/an-vaq132.html>
- Voutssás Márquez, Juan, *Bibliotecas y Publicaciones Digitales*, México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2006, 338 p., (Colección Tecnologías de la Información)



Evaluación comparativa de la accesibilidad de los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas

Laura Caballero-Cortés
Cristina Faba-Pérez *
Félix de Moya-Anegón **

Artículo recibido:
2 de octubre de 2008.
Artículo aceptado:
8 de diciembre de 2008.

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación es analizar y comparar el grado de cumplimiento de determinadas pautas de accesibilidad web en dos grupos de espacios web que pertenecen a una misma tipología conceptual: “Bibliotecas Universitarias”, pero que forman parte de dos realidades geográficas, sociales y económicas diferentes: España y Norteamérica. La interpretación de los resultados pone de manifiesto que es posible utilizar técnicas webmétricas basadas en las características de accesibilidad web para contrastar dos conjuntos de espacios web cerrados.

* Las dos autoras pertenecen a la Universidad de Extremadura, España.
(cfabper@alcazaba.unex.es)

** Universidad de Granada, España. felix@ugr.es

Palabras clave: Accesibilidad Web, bibliotecas universitarias; España, Norteamérica

ABSTRACT

Comparative accessibility assessment of Web spaces in Spanish and American university libraries

Laura Caballero-Cortés; Cristina Faba-Pérez and Félix de Moya-Anegón

The main objective of this research is to analyze and compare the degree in which certain Accessibility Guidelines comply with two groups of web spaces which belong to the same conceptual typology: “University Libraries”, but conform two different geographic, social and economical realities —Spain and the United States. Interpretation of results reveals the possibility of using web metrics techniques based on Web accessibility characteristics in order to contrast two categories of closed web spaces.

Keywords: Web accessibility; University libraries; Spain; United States

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia del incremento de los recursos electrónicos y de las dudas de los usuarios finales acerca de la calidad última de ciertos documentos, surge la necesidad de medir y valorar numerosos aspectos de Internet entre los que se encuentra la Accesibilidad de sus recursos. Por ello, desde mediados de la década de 1990, se están aplicando los modelos y métodos informétricos al ámbito de Internet, y más concretamente, a la World Wide Web, y se ha desarrollado un nuevo ámbito de investigación conocido como Cibermetría o *Cybermetrics* (Cybermetrics, 1997) y Webmetría o *Webometrics* (Almind e Ingwersen, 1997), respectivamente.

Desde los primeros atisbos de la Web 1.0., el número de páginas, sedes y sitios Web (términos que agrupamos bajo la denominación de “espacios web” —Smith, 1999; Faba-Pérez, Guerrero-Bote y Moya-Anegón, 2003a, 2003b, 2004, 2005—) aumentó de manera espectacular, y la utilización de Internet pasó a formar parte de los intereses comerciales de las empresas para

darse a conocer mundialmente. En consecuencia, se comenzó a darle mayor importancia a la presentación atractiva del contenido que a la accesibilidad del mismo. Sin embargo, la llegada de la Web 2.0 —también denominada “Web social” y cuyo máximo esplendor se produjo en torno al año 2006— más centrada en la participación del usuario y en el desarrollo de servicios y herramientas como la Wikipedia o los Blogs, le concedió a la Accesibilidad Web el lugar que le correspondía.

Según el World Wide Web Consortium (W3C)

hablar de Accesibilidad Web es hablar de un acceso universal a la Web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios.

En la actualidad, cuando ya se habla de la Web 3.0. o “Web semántica”, la Accesibilidad Web continúa siendo un ámbito muy estudiado y analizado, tanto a nivel general (Bailey y Burd, 2005, 2006; Lazar y Greenidge, 2006) como en campos específicos, como es el caso de las Unidades Informativas Virtuales (Lilly y Van-Fleet, 2000; Golub y Lazić, 2002; López-Marín, Méndez-Rodríguez y Sorli-Rojo, 2002; Acctiva, 2004; Petrie, King y Hamilton, 2005; Yakel, 2005; González-Flórez, 2006) y, en particular, las Bibliotecas Universitarias (Craven, 2000; Schmetzke, 2002, 2003, 2005; Spindler, 2002; Térmens-Graells, Ribera-Turró y Sulé-Duesa, 2002, 2003; Providenti, 2004).

Aunque tradicionalmente la Accesibilidad Web se ha asociado a las personas con discapacidad (Henry, 2002; Casado-Martínez, Mor-Pera y Sabaté-Jordí, 2006), actualmente, debido a los progresos tecnológicos recientes, los problemas de Accesibilidad Web se extienden más allá de los usuarios con discapacidad o con otro tipo de dificultades de acceso, abarcando a la generalidad de los mismos (Tim Berners-Lee, 2000, citado en López-Marín, Méndez-Rodríguez y Sorli-Rojo, 2002; Hassan-Montero y Martín-Fernández, 2004). Por consiguiente, podemos decir que la Accesibilidad Web implica facilitar un acceso universal a la Web, que posibilite su utilización por el mayor número posible de usuarios, independientemente de las discapacidades físicas, sensoriales y cognitivas que presenten, del equipo físico o hardware y de los programas o software que estén usando, y de las condiciones derivadas del contexto de uso.

El presente trabajo analiza y compara el grado de cumplimiento de determinadas Pautas de Accesibilidad Web en dos grupos de espacios web que pertenecen a una misma tipología conceptual: “Bibliotecas Universitarias”, pero que forman parte de dos realidades geográficas, sociales y económicas diferentes: “España y Norteamérica”, aplicando sobre ellas una tipología de técnicas webmétricas basadas en la Accesibilidad Web.

La hipótesis de partida para comparar ambos grupos de espacios web es que si se considera que Norteamérica adelanta en tecnología a España, entonces los espacios web de las bibliotecas universitarias norteamericanas deberían cumplir mejor las Pautas de Accesibilidad Web que las españolas (Economist Intelligence Unit, 2006).

MATERIAL Y MÉTODO

El número de espacios web que componen la población de estudio está formado por un total de 188 (66 espacios web de bibliotecas universitarias españolas y 122 de bibliotecas universitarias norteamericanas).

En el caso de España, las fuentes utilizadas para recopilar las bibliotecas universitarias han sido los Directorios electrónicos proporcionados por REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias) y RedIris (Red Académica y de Investigación Nacional). Con respecto a las bibliotecas universitarias norteamericanas, la ARL (Association of Research Libraries) dispone de un listado completo de bibliotecas universitarias y de bibliotecas de instituciones de investigación norteamericanas, de donde se han tomado sus direcciones URL. En ambos casos, la razón principal por la que se han seleccionado dichas fuentes ha sido la oficialidad de las mismas.

La población objeto de estudio (188 espacios web) se ha conformado tras descartar del análisis las bibliotecas universitarias que no disponen de una biblioteca que asuma las funciones de biblioteca central o las que presentan errores de conexión. En total, han sido excluidas once bibliotecas españolas y una norteamericana.

Sobre la población final aplicamos una tipología de técnicas webométricas basadas en las características de Accesibilidad Web. Estas técnicas usan diversos modelos centrados en estándares, normas o guías que permiten evaluar determinadas características de los espacios web con el fin de comprobar si se puede acceder a ellos independientemente de las circunstancias de las personas que acceden, para lo cual utilizan herramientas de validación automáticas —a veces complementadas con la revisión humana— y esto asegura la objetividad de los resultados.

La herramienta utilizada en este caso para la extracción automática de los errores asociados a las características de Accesibilidad Web de nuestra población ha sido TAW, el Test de Accesibilidad Web desarrollado por la Fundación CTIC (Centro Tecnológico de la Información y de la Comunicación) y financiado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España, y las guías empleadas como modelo de características han sido las “Pautas de

Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0 (WCAG 1.0)” sobre las que se basa la herramienta TAW para la realización de los análisis. Estas pautas fueron establecidas en 1999 por el World Wide Web Consortium (W3C) a través del grupo de Accesibilidad Web WAI (Web Accessibility Initiative) y actualmente están siendo actualizadas a partir de la publicación —en mayo de 2007— del Borrador de Trabajo de Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 2.0. <<http://www.w3.org/TR/WCAG20/>>. Las Pautas de Accesibilidad Web (WCAG 1.0) se estructuran en 14 guías divididas en una serie de puntos de verificación, y a su vez, cada punto de verificación tiene asignado uno de los tres niveles de prioridad. Los tres niveles de prioridad establecidos no tienen la misma importancia con respecto al impacto que puede provocar en los diferentes usuarios posibles:

- La prioridad 1 es para los puntos de verificación que el diseñador web “tiene” que satisfacer, y es un requerimiento básico para que algunos grupos de usuarios puedan acceder a la información del documento.
- La prioridad 2 es para los puntos de verificación que el diseñador web “debe” satisfacer, de otra forma, uno o más grupos encontrarán dificultades en acceder a la información del documento. Satisfacer este punto eliminará importantes barreras de acceso a los documentos web.
- La prioridad 3 es para los puntos de verificación que el diseñador web “puede” satisfacer, y aunque puede haber grupos que encuentren alguna dificultad para acceder a la información, satisfacer este punto mejorará la Accesibilidad de los documentos.

Se han considerado los tres niveles de prioridad para la revisión de los conjuntos de espacios web objeto de estudio, además de los problemas de tipo automático y manual detectados por la herramienta TAW. Los informes TAW diferencian los problemas automáticos —que son aquellos que la herramienta TAW tiene la certeza de que incumplen las pautas—, de los problemas manuales —que son los problemas que debería comprobar el desarrollador o diseñador web—.

En el proceso de recolección de los datos se han generado un total de 28 matrices para el global de datos estudiados (en cada matriz, las filas corresponden a los 66 y 122 espacios web de bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas, respectivamente, y las columnas de cada una de las 14 guías a los puntos de verificación de cada una de ellas —diferenciando los de tipo manual y automático—).

El procedimiento que hemos usado para hallar los resultados ha sido el cálculo del promedio sobre cada punto de verificación de cada guía en el conjunto

de los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas, por una parte, y en el conjunto de los espacios web de las norteamericanas, por otra. Previamente, para asegurar la objetividad de los resultados, habíamos puesto en relación la vulneración o problemas encontrados en cada punto de verificación de cada biblioteca universitaria con el número de páginas halladas en su espacio web introduciendo, por consiguiente, una variable (el número de páginas) que nos permitía relativizar el número de problemas encontrados en cada biblioteca universitaria teniendo en cuenta su tamaño.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la metodología descrita, se muestran en los gráficos siguientes en los que se representa el promedio y/o el porcentaje del promedio de los puntos de verificación o problemas de Accesibilidad Web que le corresponden a cada conjunto de espacios web proporcionalmente. Se comparan los resultados de las bibliotecas universitarias españolas frente a las norteamericanas en cuanto al incumplimiento de las “Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0 (WCAG 1.0)”. La presentación se realiza a dos niveles: de forma general, comparando los resultados acerca de los problemas de Accesibilidad Web en las tres prioridades y en las guías, y de modo detallado, mostrando los problemas de Accesibilidad concretos de cada una de las guías, puntos de verificación y los problemas de tipo manual y automático en cada prioridad.

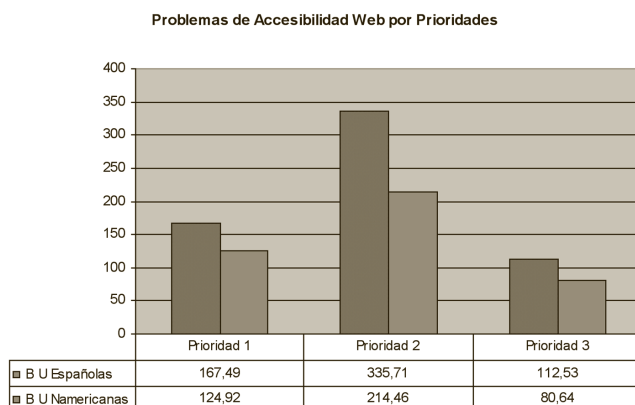


Fig. 1. Problemas de Accesibilidad Web según las Prioridades

La *Figura 1* muestra el promedio de los problemas de Accesibilidad Web en los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas según sus prioridades. El promedio total de problemas asciende a 1.035,75 (615,73 para España y 420,02 para Norteamérica, lo que representa un 59% y un 41%, respectivamente, en la vulneración de características de Accesibilidad Web). Como se observa en la *Figura 1*, los valores del promedio muestran en ambos grupos de espacios web que los puntos de verificación de prioridad 3 son los que menos se vulneran (podríamos decir que son “los mejores”), seguidos por los puntos de prioridad 1 y finalmente los de prioridad 2. Evidentemente, ya que sería muy difícil hablar de un resultado óptimo (donde no se hubiera violado ningún punto de verificación), lo ideal hubiera sido que el orden en el cumplimiento de las pautas de accesibilidad fuera el de sus prioridades; es decir, la prioridad que debería haberse vulnerado menos debería haber sido la 1, seguida de la 2 y, en último lugar, la 3.

Problemas de Accesibilidad Web según las Prioridades (porcentual)

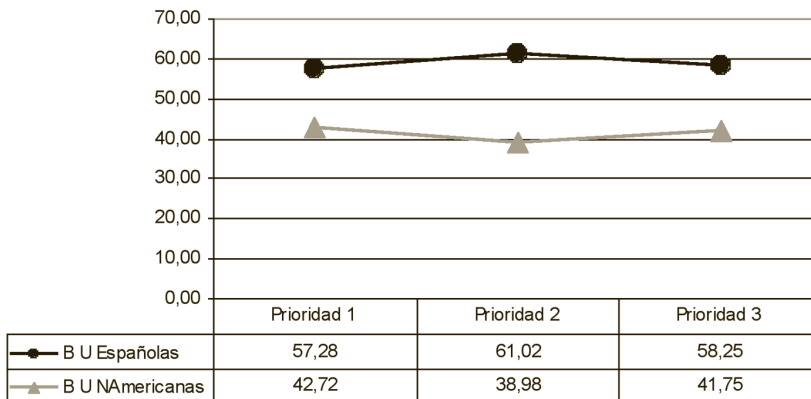


Fig. 2. Porcentaje de problemas de Accesibilidad Web según las Prioridades

En relación a la comparación proporcional entre ambos grupos de bibliotecas en el cumplimiento de las pautas, la *Figura 2* muestra que el conjunto español supera proporcionalmente en el número de problemas al conjunto de espacios web de bibliotecas norteamericanas en las tres prioridades, siendo más acusada dicha diferencia negativa para España en el caso de la prioridad 2 (61% España y 39% Norteamérica).

Como cada uno de los tres niveles de prioridad está asignado a cada uno de los puntos de verificación de las 14 guías, se presenta la siguiente *Tabla 1* y *Figura 3* en las que se agrupan, respectivamente, el promedio de problemas y

los porcentajes proporcionales del promedio de los problemas de ambos conjuntos de bibliotecas según cada guía (denominada “pauta” en las “Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0”).

Tabla 1. Promedio de problemas según las Guías

Guías	B U Españolas	B U NAméricas
G 1	88,40	52,03
G 2	49,22	34,17
G 3	99,44	61,11
G 4	9,40	8,07
G 5	106,53	51,86
G 6	51,71	43,88
G 7	3,92	8,11
G 8	13,31	14,90
G 9	12,38	6,89
G 10	44,31	34,66
G 11	109,81	44,54
G 12	1,35	5,65
G 13	13,76	43,47
G 14	12,18	10,68
Total	615,73	420,02

Problemas de Accesibilidad Web según las Guías (porcentual)

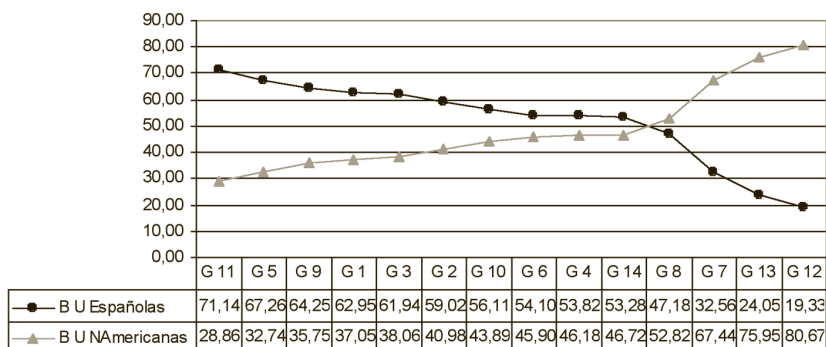


Fig. 3. Porcentaje del promedio de problemas de Accesibilidad Web según las Guías

La *Figura 3* nos muestra que, en general, las bibliotecas universitarias españolas tienen un porcentaje mayor de problemas que las norteamericanas, excepto en las guías 8, 7, 13 y 12, relacionadas con la accesibilidad directa de las interfaces incrustadas (guía 8), con el control sobre los cambios de los contenidos tiempo-dependientes (guía 7), con la información de contexto y

orientación (guía 13) y con los mecanismos de navegación (guía 12). Como podemos observar, en la guía 8 las bibliotecas universitarias españolas representan el 47,18% de los problemas, en la guía 7 el 32,56%, en la guía 13 el 24,05% y en la guía 12 el 19,33% de los mismos. Por el contrario, las guías más vulneradas por los espacios web de bibliotecas universitarias españolas son la 11 (71,14%) (relacionada con el uso de las tecnologías y pautas WC3) y la 5 (67,26%) (que se relaciona con la creación de tablas). Aunque podríamos considerar desafortunado el hecho de que el conjunto español mejore al norteamericano solo en guías cuyos problemas no son prácticamente de prioridad 1 (de los 20 puntos de verificación que acumulan las guías 7, 8, 12 y 13, sólo 3 puntos son de prioridad 1, lo que supone el 15%), hay que tener en cuenta que las guías que incumple de manera significativa (11 y 5) afortunadamente tampoco presentan un porcentaje demasiado elevado de puntos de verificación de prioridad 1 (30%).

A modo de sinopsis podemos decir que de las 14 guías, el conjunto de bibliotecas españolas, proporcionalmente, mejora al conjunto norteamericano en 4 (guías 7, 8, 12 y 13) (puesto que presenta porcentajes <50% respecto a las bibliotecas norteamericanas), mientras que el conjunto norteamericano mejora al español en 10 guías.

La *Tabla 2* y la *Figura 4* muestran, respectivamente, el promedio de problemas y los porcentajes del promedio de problemas de ambos conjuntos de bibliotecas en la prioridad 1.

Tabla 2. Promedio de problemas en la Prioridad 1

Prioridad 1				
Manual/ Automático	Guías	P.Verificación	BU Españolas	BU NAméricas
M	1	1.1.	49,08	47,09
A	1	1.1.	38,84	4,57
M	1	1.2.	0,08	0,0003
	1	1.3.	0,00	0,000007
	1	1.4.	0,00	0,000007
	2	2.1.	1,31	2,70
	4	4.1.	1,31	2,70
	5	5.1.	14,23	8,67
	5	5.2.	14,28	8,67
	6	6.1.	19,49	12,28
	6	6.2.	5,41	7,45
A	6	6.2.	0,04	0,00
M	6	6.3.	12,79	14,77
A	6	6.3.	0,00	0,46

M	7	7.1.	1,31	2,70
	8	8.1. a	6,65	7,45
	9	9.1.	0,08	0,00004
	11	11.4.	1,31	2,70
	12	12.1.	0,00	0,00
	14	14.1.	1,31	2,70
Total	11	20	167,49	124,92

La Figura 4 (página siguiente) representa el porcentaje del promedio de problemas de prioridad 1 para ambos conjuntos de datos. Como se observa, el grupo de bibliotecas españolas vulnera en mayor proporción que las norteamericanas los puntos de verificación 6.2., 1.1. (automáticos) y 9.1., 1.2., 5.2., 5.1. 6.1. y 1.1. (manuales). En este último elemento de verificación 1.1. (manual) se produce prácticamente un punto de inflexión y los espacios web de las bibliotecas españolas comienzan a incumplir las pautas de prioridad 1 en menor proporción que las norteamericanas. En este punto 1.1. (manual) los porcentajes de vulneración son muy próximos en ambos conjuntos (51,03% para España y 48,97% para Norteamérica). Las consecuencias de su incumplimiento son que los lectores de pantalla, así como los navegadores “sólo texto”, no ofrecen información sobre las imágenes (puesto que no despliegan gráficos) y por lo tanto, es importante que el código fuente ofrezca alternativas textuales para cualquier tipo de gráfico que actúe o sirva como enlace.

Destacan especialmente los puntos de verificación 1.3., 1.4. (problemas manuales) y 6.3. (automático) vulnerados por los espacios web de las bibliotecas universitarias norteamericanas pero no por las españolas. Los dos primeros puntos son problemas de tipo manual y afectan a las presentaciones multimedia, y el punto 6.3. exige que las páginas sigan siendo utilizables cuando se desconecten o no soporten los *scripts*, *applets* u otros objetos programados. En contraposición, también sucede a la inversa, ya que los espacios web de las bibliotecas españolas incumplen el punto de verificación 6.2 (de tipo automático, relacionado con los contenidos dinámicos) pero no así las norteamericanas.

El aspecto más significativo es que la guía 12 en el punto de verificación 12.1. manual (que obliga a ponerle título a cada marco para facilitar su identificación y navegación) no es vulnerado por ninguno de los dos conjuntos de espacios web, debido a que es una práctica muy extendida para el diseño de páginas web. Las guías 3, 10 y 13 no son representadas porque en la prioridad 1 no tienen asignados puntos de verificación (lo que significa que estas guías no son un requerimiento básico para el cumplimiento de las Pautas de Accesibilidad (WCAG 1.0)).

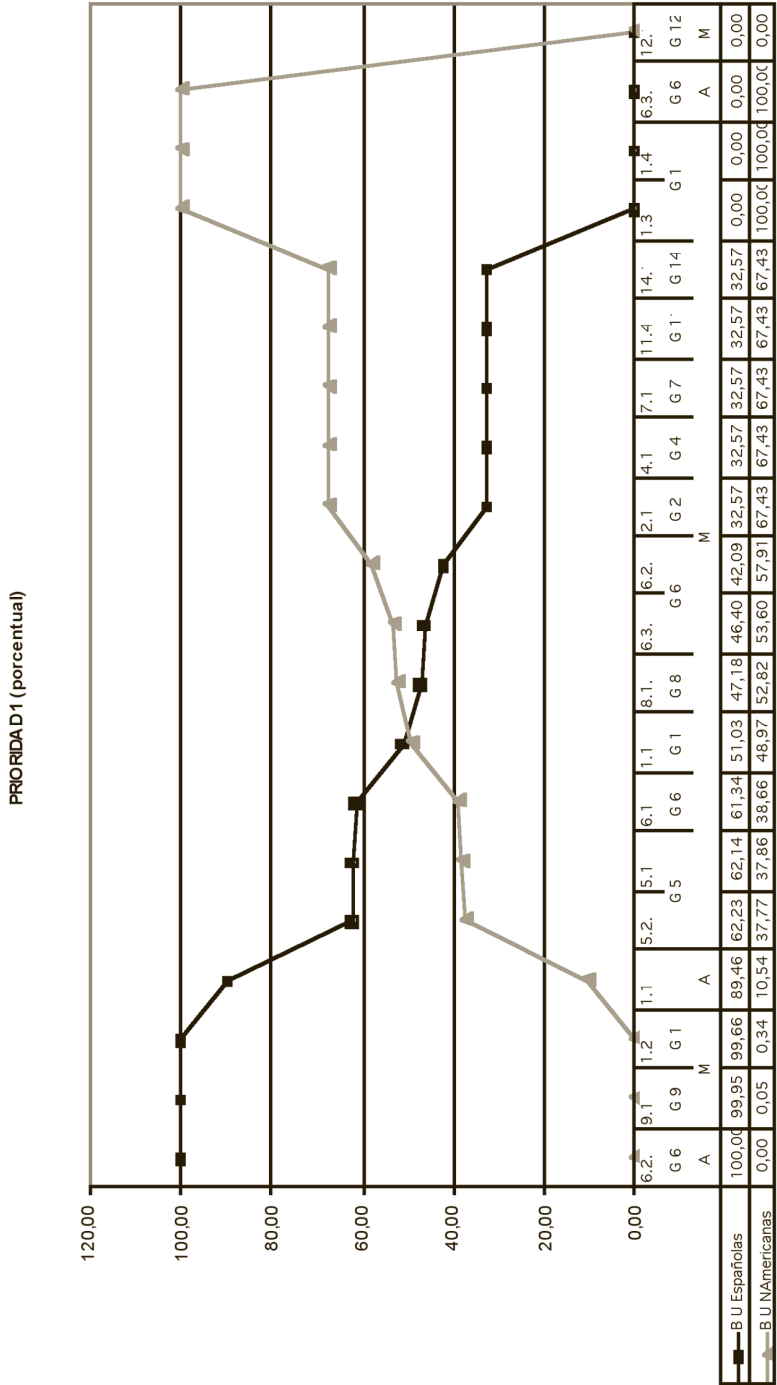


Fig. 4. Promedio de problemas de Accesibilidad Web en la Prioridad 1

A modo de sinopsis con respecto a la prioridad 1, podemos decir que de los 19 puntos de verificación manuales y automáticos que se incumplen en la prioridad 1 (todos excepto el 12.1.) el conjunto de bibliotecas españolas, proporcionalmente, mejora al conjunto norteamericano en 11 de los 19 puntos de verificación de la prioridad 1 (puesto que presenta porcentajes <50% respecto a las bibliotecas norteamericanas), mientras que el conjunto norteamericano mejora al español en 8 puntos de verificación. Ahora bien, si nos fijamos en los promedios no porcentuales (Tabla 2), el número de problemas totales del conjunto español en las guías en la prioridad 1 es mayor (167,49) que el norteamericano (124,92).

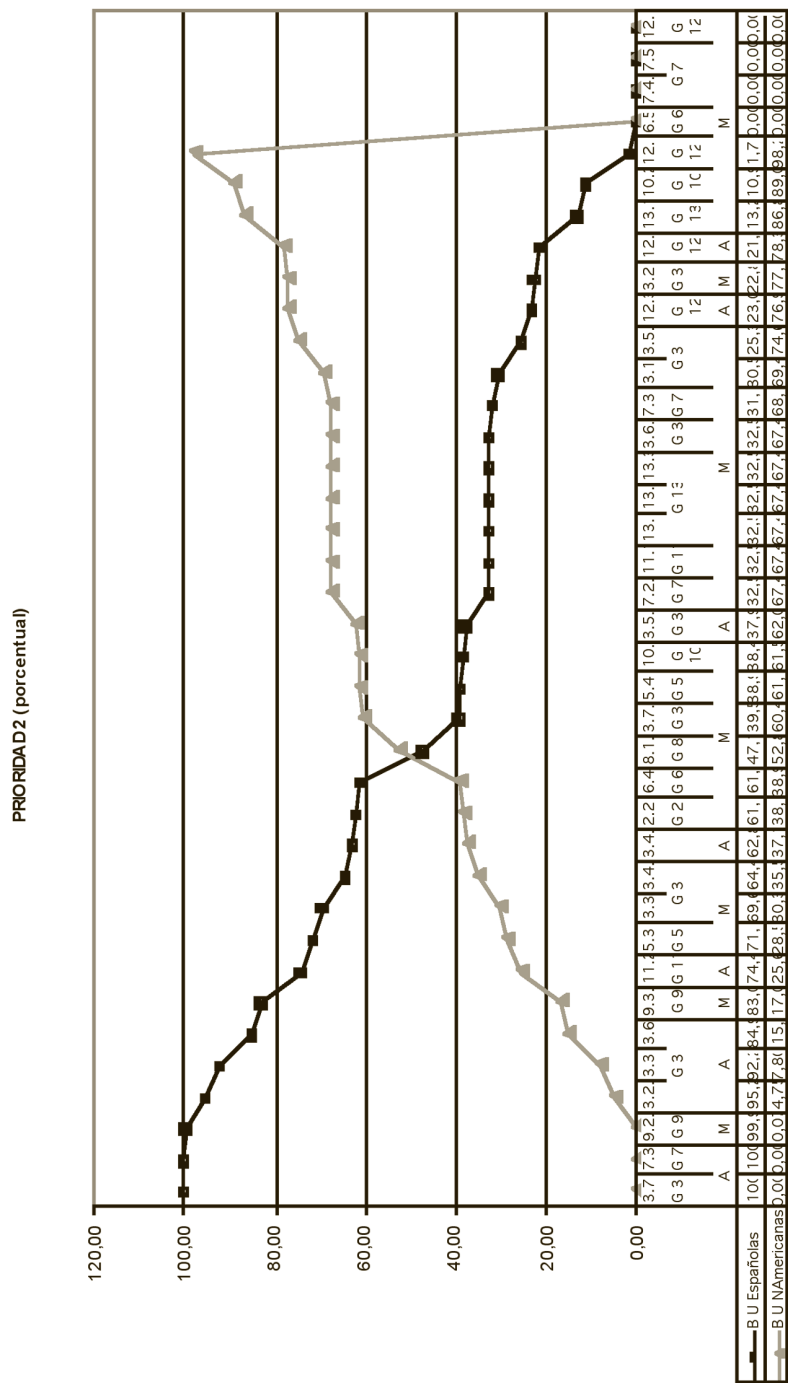
La *Tabla 3* y la *Figura 5* muestran, respectivamente, el promedio de problemas y los porcentajes del promedio de problemas de ambos conjuntos de bibliotecas en la prioridad 2.

Tabla 3. Promedio de problemas en la Prioridad 2

Prioridad 2				
Manual/ Automático	Guía	P.Verificación	B U Españolas	B U NAméricas
M	2	2.2. a	46,60	28,76
A	3	3.2.	0,51	0,026
	3	3.3.	0,25	0,021
	3	3.4.	34,47	20,41
	3	3.5.	1,17	1,91
	3	3.6.	0,006	0,001
	3	3.7.	0,01	0,00
M	3	3.1.	1,19	2,70
	3	3.2.	0,79	2,68
	3	3.3.	47,73	20,82
	3	3.4.	9,57	5,27
	3	3.5.	0,59	1,74
	3	3.6.	1,30	2,70
	3	3.7.	1,84	2,82
	5	5.3.	32,51	12,97
	5	5.4.	0,002	0,003
	6	6.4.	13,98	8,92
	6	6.5	0,00	0,00
A	7	7.3.	0,04	0,00
M	7	7.2.	1,31	2,70
	7	7.3.	1,26	2,70
	7	7.4.	0,00	0,00
	7	7.5.	0,00	0,00

M	8	8.1.b	6,65	7,45
	9	9.2.	2,48	0,002
	9	9.3.	7,39	1,51
	10	10.1.	8,28	13,23
	10	10.2.	0,39	3,17
A	11	11.2.	105,89	36,43
M	11	11.1.	1,31	2,70
	12	12.2.	0,00	0,00
A	12	12.3.	0,25	0,83
	12	12.4.	1,09	3,95
M	12	12.3.	0,02	0,87
	13	13.1.	2,89	19,03
	13	13.2.	1,31	2,70
	13	13.3.	1,30	2,70
	13	13.4.	1,31	2,70
Total	11	38	335,71	214,46

Destaca de la *Tabla 3*, la gran cantidad de puntos de verificación incumplidos por ambos conjuntos de espacios web de las bibliotecas universitarias —un total de 34 puntos de los 38— aunque con valores relativamente bajos, exceptuando el punto de verificación 11.2. (automático) “Evite características desaconsejadas por las tecnologías W3C (World Wide Web Consortium)” vulnerado de forma espectacular por los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas con un promedio de 105,89 problemas de Accesibilidad Web, y también con el máximo valor de incumplimiento por parte de las americanas con un promedio de 36,43 problemas (representado proporcionalmente en porcentajes de 74,4% y de 25,65%, respectivamente).



En la *Figura 5* (página anterior) observamos que los espacios web de las bibliotecas universitarias norteamericanas presentan un mayor grado de incumplimiento respecto a las españolas en 20 puntos de verificación, con porcentajes que oscilan entre el 98,23% (12.3. manual) y el 52,82% (8.1.b. manual). En el caso contrario, los espacios web las bibliotecas universitarias españolas tienen un porcentaje mayor de problemas respecto a las norteamericanas en 14 puntos de verificación cuyos porcentajes oscilan entre el 61,04% (6.4. manual) y el 100% (3.7. y 7.3. automático).

En esta prioridad 2 se vuelven a localizar problemas que tienen los espacios web españoles pero no los norteamericanos, sin embargo, esta vez no sucede a la inversa. Así, en los puntos de verificación 3.7. y 7.3. (automáticos), las bibliotecas españolas no cumplen las Pautas de Accesibilidad (WCAG 1.0) que especifican “Marque las citas. No utilice el marcador de citas para efectos de formato tales como sangrías”, y “Hasta que las aplicaciones de usuario permitan congelar el movimiento de los contenidos, evite los movimientos en las páginas”, respectivamente.

En contraposición a todos estos problemas de Accesibilidad Web, los puntos de verificación no vulnerados por ambos conjuntos de espacios web son 6.5., 7.4, 7.5. y 12.2. (manuales). Por tanto, se puede interpretar que se cumplen los puntos relacionados con la accesibilidad de los contenidos dinámicos (6.5.), con la actualización automáticamente de los objetos y las páginas (7.4. y 7.5.) o con la descripción de marcos (12.2.). Con respecto a las guías 1, 4 y 14 no son representadas porque no tienen puntos de verificación en la prioridad 2.

Para finalizar con esta prioridad 2, podemos decir que de los 34 puntos de verificación manuales y automáticos que se incumplen en la prioridad 2, el conjunto de bibliotecas españolas, proporcionalmente, mejora al conjunto norteamericano en 20 puntos de verificación (puesto que presenta porcentajes <50% respecto a las bibliotecas norteamericanas), mientras que el conjunto norteamericano mejora al español en 14 puntos de verificación. No obstante, si nos fijamos en los promedios no porcentuales (Tabla 3), el número de problemas totales del conjunto español en las guías en la prioridad 2 es mayor (335,71) que el norteamericano (214,46).

La *Tabla 4* y la *Figura 6* muestran, respectivamente, el promedio de problemas y los porcentajes proporcionales del promedio de problemas de ambos grupos estudiados en la prioridad 3.

Tabla 4. Promedio de problemas en la Prioridad 3

Prioridad 3				
Manual/ Automático	Guía	P.Verificación	B U Españolas	B U N Americanas
A	1	1.5.	0,40	0,36
M	2	2.2. b	1,31	2,70
A	4	4.2.	0,0011	0,0009
	4	4.3.	6,79	2,66
M	4	4.2.	1,31	2,70
A	5	5.5.	31,24	12,95
	5	5.6.	0,001	0,0005
M	5	5.5.	14,27	8,60
	9	9.4.	1,28	2,70
	9	9.5.	1,15	2,67
A	10	10.4.	0,45	3,00
M	10	10.3.	32,51	12,97
	10	10.5.	2,69	2,30
	11	11.3.	1,31	2,70
	13	13.5.	1,31	2,70
	13	13.6.	1,31	2,70
	13	13.7	0,47	2,81
	13	13.8	1,31	2,70
	13	13.9	1,26	2,70
	13	13.10	1,31	2,70
	14	14.2.	1,31	2,70
	14	14.3.	9,57	5,27
Total	9	22	112,53	80,64

Como se representa en la *Tabla 4*, el nivel de incumplimiento más elevado en ambos conjuntos de bibliotecas universitarias se produce en los puntos de verificación 5.5. (automático) y 10.3. (manual). El punto 5.5. hace referencia al suministro de resúmenes de las tablas y el 10.3. señala la necesidad de proporcionar un texto lineal alternativo para todas las tablas hasta que las aplicaciones de usuario interpreten correctamente los textos contiguos.

La *Figura 6* (página siguiente) nos muestra que si comparamos el conjunto de espacios web de bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas en el cumplimiento de los puntos de verificación de la prioridad 3, observamos que éstas últimas incumplen en mayor proporción 13 puntos de verificación cuyos porcentajes oscilan entre el 87,05% (10.4 automático) y el 67,42% (4.2. manual) de vulneración respecto al conjunto español. En el caso de los webs españoles, son 9 los puntos de verificación que incumplen en mayor pro-

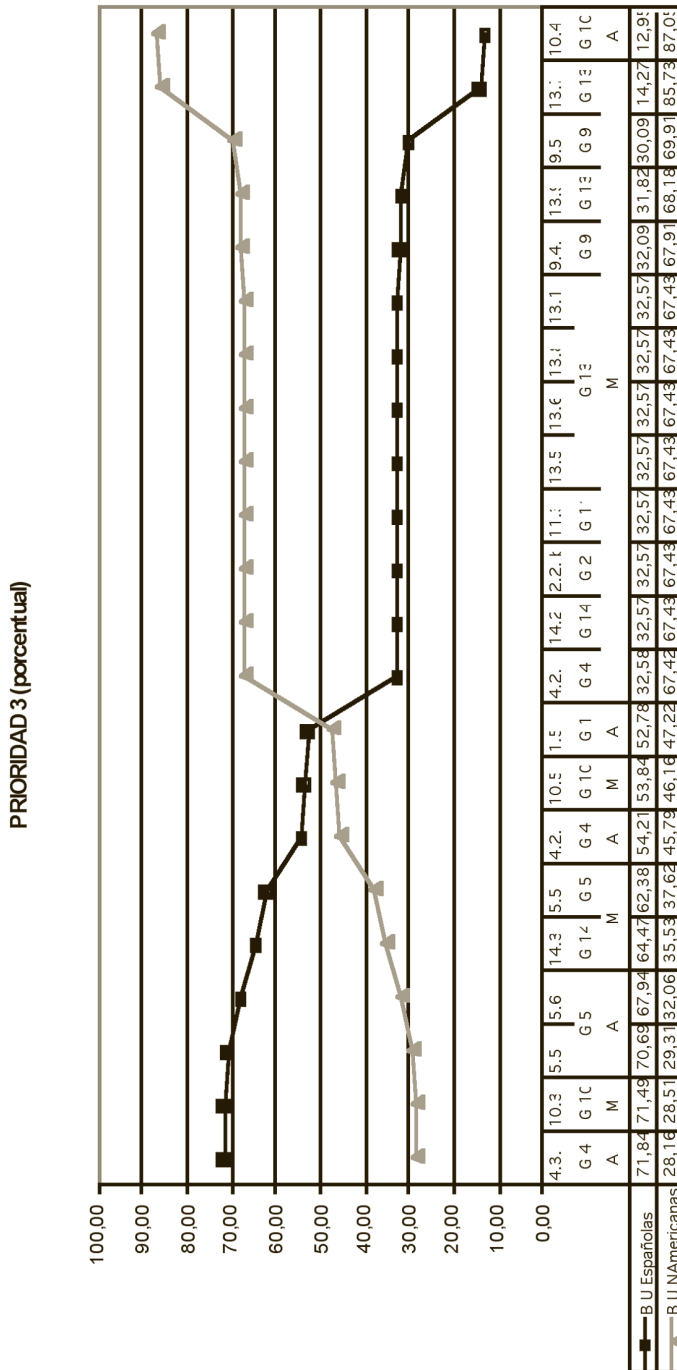


Fig. 6. Promedio de problemas de Accesibilidad Web en la Prioridad 3

porción respecto a los norteamericanos con porcentajes que fluctúan entre el 71,84% (4.3. automático) y el 52,78% (1.5. automático).

Aunque en el caso de la prioridad 3 no existen puntos de verificación que no hayan sido vulnerados por alguno de los dos conjuntos de bibliotecas, no es tan grave porque estamos hablando de la prioridad con el nivel más bajo de preferencia en su cumplimiento. Asimismo, las guías 3, 6, 7, 8 y 12 no han sido representadas porque no tienen puntos de verificación en esta prioridad.

Para resumir podemos decir que los 22 puntos de verificación manuales y automáticos se incumplen en la prioridad 3. El conjunto de bibliotecas españolas mejora, proporcionalmente, al conjunto norteamericano en 13 puntos de verificación de la prioridad 3 (puesto que presenta porcentajes <50% respecto a las bibliotecas norteamericanas), mientras que el conjunto norteamericano mejora al español en 9 puntos de verificación. De cualquier forma, los promedios no porcentuales de la Tabla 4 nos muestran que el número de problemas totales del conjunto español en las guías en la prioridad 3 es mayor (112,53) que el norteamericano (80,64).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos y su posterior interpretación nos han mostrado que ambos conjuntos vulneran las pautas de Accesibilidad Web (España con un 59% y Norteamérica con un 41% del total), lo que nos permite una primera conclusión general: los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas, si bien incumplen en mayor proporción las pautas de accesibilidad (corroborando la hipótesis de partida), no se encuentran a una gran distancia del conjunto norteamericano. De hecho, la diferencia no resulta estadísticamente significativa como para evidenciar de forma clara una política editorial orientada visiblemente a la accesibilidad por parte de los webs norteamericanos, frente a la política contraria por parte de los espacios web españoles.

- *Cumplimiento de las Prioridades*

En ambos conjuntos se infringen las tres prioridades en el mismo orden de vulneración de menor a mayor (prioridad 3, 1 y 2) y en proporciones muy similares (prioridad 3: España 18,28%, Norteamérica 19,20%; prioridad 1: España 27,20%, Norteamérica 29,74% y prioridad 2: España 54,52%, Norteamérica 51,05%). Podemos concluir que ambos grupos cumplen mejor las pautas que no son de obligado cumplimiento (prioridad 3).

- *Cumplimiento de las Guías*

De las 14 guías, el conjunto de bibliotecas españolas, vulnera en menor proporción que el norteamericano sólo las guías 7, 8, 12 y 13, lo que nos permite concluir que en aspectos no relacionados con la prioridad 1 (es decir, no especialmente significativos: como el control sobre los cambios de los contenidos tempo-dependientes, la accesibilidad directa de las interfaces incrustadas, la información de contexto o los mecanismos de navegación), España se halla mejor situada que el conjunto norteamericano.

- *Cumplimiento de los puntos de verificación*

De los 75 puntos de verificación infringidos en las tres prioridades, el conjunto de bibliotecas españolas vulnera en menor proporción que el norteamericano 44 puntos (que suman 81,68 errores de los 615,73 infringidos en total por el conjunto español -13,27%-), mientras que el conjunto norteamericano vulnera en menor proporción 31 puntos (que suman 161,55 errores de los 420,02 infringidos en total por el grupo norteamericano -38,46%-). Aunque podríamos concluir que esta situación es beneficiosa para el conjunto español, los puntos de verificación que España vulnera en mayor proporción que Norteamérica, aunque son menos, son infringidos con gran peso (86,73%).

La confirmación de la hipótesis de partida:

si se considera que Norteamérica adelanta en tecnología a España, entonces los espacios web de las bibliotecas universitarias norteamericanas deberían cumplir mejor las Pautas de Accesibilidad Web que las españolas

nos permite concluir que los avances tecnológicos y económicos de Norteamérica facilitan un acceso universal a la Web, posibilitando su utilización por el mayor número posible de usuarios, independientemente de cualquier circunstancia. No obstante, las bibliotecas universitarias virtuales de España no se hallan especialmente distantes de las norteamericanas en cuanto a favorecer el acceso universal a la Web, mejorándolas en aspectos como el control sobre los cambios de los contenidos tempo-dependientes, la accesibilidad directa de las interfaces incrustadas, la información de contexto o los mecanismos de navegación. No obstante, en el caso de las bibliotecas norteamericanas, sí parece haber una mayor preocupación por satisfacer ciertos estándares de diseño (lo que quizá podría explicarse por un mayor grado de participación de empresas y profesionales del mundo del diseño en el caso de estas bibliotecas. En definitiva, un mayor nivel de profesionalización de los diseños).

BIBLIOGRAFÍA

- ACCTIVA (2004), Breve comparativa de la Usabilidad y Accesibilidad de los Portales de los Museos Estatales. Disponible en: <http://www.acctiva.com/recursos/AcctivaMuseos.pdf> (visitada: 10 Septiembre 2007).
- Almind, T. C., Ingwersen, P. (1997), "Informetric analyses on the World Wide Web: methodological approaches to 'Webometrics'", en *Journal of Documentation*, 53 (4), 404-426.
- Bailey, J., Burd, E. (2005), "Web accessibility evolution in the United Kingdom", en *Seventh IEEE International Symposium on Web Site Evolution (WSE 2005)*, pp. 79-84.
- _____ (2006), "What is the current state of Web Accessibility?", en *Eighth IEEE International Symposium on Web Site Evolution (WSE 2006)*, pp. 69-74.
- Berners-Lee, T., (2000), *Tejiendo la red: inventor del World Wide Web nos descubre su origen*, Madrid,, Siglo Veintiuno.
- Casado-Martínez, C., Mor-Pera, E., Sabaté-Jordí, LL., (2006), "Accesibilidad en la Web", en *Mosaic*, (47), disponible en: <http://mosaic.uoc.edu/articulos/accesibilidad0306.html> (visitada: 24 Agosto 2007).
- Craven, J. (2000), "Electronic Access for All: Awareness in Creating Accessible Web Sites for the University Library", en *Disability and Information Systems in Higher Education (DISINHE)*, disponible en: <http://www.dmag.org.uk/resources/casestudies/cravenfull.asp> (visitada: 9 Septiembre 2007).
- CYBERMETRICS, International Journal of Scientometrics, Informetrics and Bibliometrics (1997), disponible en: <http://www.cindoc.csic.es/cybermetrics/> (visitada: 6 Febrero 2007).
- ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (2006), The 2006 e-readiness rankings: A white paper from the Economist Intelligence Unit, disponible en: <http://www-935.ibm.com/services/us/gbs/bus/pdf/ibv-2006-e-readiness-webr.pdf> (visitada: 15 Agosto 2007).
- Faba-Pérez, C., Guerrero-Bote, V. P., Moya-Anegón, F. (2003a), "Data Mining in a Closed Web Environment", en *Scientometrics*, 58(3), 623-640.
- _____ (2003b), " 'Sitiation' distributions and Bradford's Law in a closed web space", en *Journal of Documentation*, 59(5), 558-580.
- _____ (2004), "Methods for analysing web citations: a study of web-coupling in a closed environment", en *Libri*, 54(1), 43-53.
- _____ (2005), "Self-Organizing Maps in Web Spaces based in Formal Characteristics", en *Information Processing & Management*, 41, 331-346.
- Golub, K., Lazić, N. (2002), "Accessibility of public library Web sites", en *Libraries in the digital age, Dubrovnik, 2002: Integrating information seeking and information services - practice and research*, disponible en: <http://www.it.lth.se/koraljka/Lund/publ/GolubLazicLIDA2002-eng.pdf> (visitada: 18 Agosto 2007).

- González-Flórez J. A. (2006), *Pautas de accesibilidad web para bibliotecas*. Buenos Aires, Alfagrama.
- Hassan-Montero, y., Martín-Fernández, F. J. (2004), "Propuesta de adaptación de la metodología de diseño centrado en el usuario para el desarrollo de sitios web accesibles", en *Revista Española de Documentación Científica*, 27 (3), 330-345.
- Henry, S.L. (2002), "Another-ability: Accessibility Primer for Usability Specialists", en *UPA 2002, the Usability Professionals' Association Annual Conference*, disponible en: <http://www.uiaccess.com/upa2002a.html> (visitada: 28 Junio 2007).
- Lazar, J. y Greenidge, K. D. (2006), "One year older, but not necessarily wiser: an evaluation of homepage accessibility problems over time", en *Universal Access in the Information Society*, 4 (4) : 285-291.
- Lilly, E. B., Van-Fleet, C. (2000), "Measuring the accessibility of public library home pages", en *Reference & User Services Quarterly*, 40 (2), 156-165.
- López-Marín, L., Méndez-Rodríguez, E. M., Sorli-Rojó, A. (2002), "Evaluación de la accesibilidad y usabilidad de los sitios web de las bibliotecas públicas catalanas", en *Item: Revista de biblioteconomía i documentació*, (31), 17-51.
- Petrie, H., King, N., Hamilton, F. (2005), *Museums, Libraries and Archives Council. Accessibility of museum, library and archive websites: the MLA audit*, London, City University, disponible en: http://www.mla.gov.uk/resources/assets//M/mla_web_accessibility_pdf_6541.pdf (visitada: 1 septiembre 2007).
- Providenti, M. (2004), "Library Web Accessibility at Kentucky's 4-year Degree Granting Colleges and Universities", en *D-Lib Magazine*, 10 (9), disponible en: <http://www.dlib.org/dlib/september04/providenti/09providenti.html> (visitada: 24 Agosto 2007).
- Schmetzke, A. (2003), "Web Accessibility at University Libraries and Library Schools: 2002 Follow-up Study", en M. HRICKO (Ed.), *Design and Implementation of Web-Enabled Teaching Tools*. Hershey, PA, Idea Group Publishing, pp. 145-189.
- _____ (2002), Web page accessibility at 56 North American campuses: 2002 Survey data on libraries and library schools, disponible en: <http://library.uwsp.edu/aschmetz/Accessible/nationwide/Survey2002/contents2002.htm> (visitada: 9 Septiembre 2007).
- _____ (2005), "Web Accessibility at University of Wisconsin Libraries", en *Wisconsin Association of Academic Librarians (WAAL)*, Newsletter, 22 (3), 5-9, disponible en: <http://www.wla.lib.wi.us/waal/newsletter/223.html#webaccess> (visitada: 9 Septiembre de 2007).
- Smith, A. G. (1999), "The impact of web sites: a comparison between Australasia and Latin America", en *INFO'99, Congreso Internacional de Información*, disponible en: <http://www.vuw.ac.nz/~agsmith/publns/austlat/> (visitada: 12 Mayo 2006).

- Spindler, T. (2002), "The Accessibility of Web Pages for Mid-sized College and University Libraries", en *Reference y User Services Quarterly*, 42 (2), 149-154, disponible en: <http://digitalcommons.rwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=librarypub> (visitada: 15 Julio 2007).
- Térmens-Graells, M., Ribera-Turró, M., Sulé-Duesa, A. (2002), "L'accessibilitat de les webs de les universitats catalanes", en *Item: Revista de biblioteconomia i documentació*, (31), 53-76.
- _____ (2003), "Nivel de accesibilidad de las sedes web de las universidades Españolas", en *Revista Española de Documentación Científica*, 26 (1), 21-39.
- Yakel, E. (2005), "Los archivos en la era de la accesibilidad", en *Lli-gall. Revista Catalana d'Arxivística*, 23, 117-134.



Políticas de información en las universidades públicas estatales 1990-1999 en el contexto del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios

Egbert Sánchez Vanderkast *

*Artículo recibido:
28 de noviembre de 2008.*

*Artículo aceptado:
21 de enero de 2009.*

RESUMEN

El objetivo de este estudio es presentar las acciones efectuadas por el Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de 1990 a 1999, para establecer políticas de información en las universidades públicas estatales. Y también mostrar cómo estas acciones y estrategias influyeron en particular para formular el Plan Nacional de Desarrollo Bibliotecario y una política sobre desarrollo institucional de las colecciones bibliográficas.

Palabras clave: Asociaciones de Bibliotecas; Políticas de información; Desarrollo de Colecciones; Planificación de Bibliotecas.

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
egbert@servidor.unam.mx

ABSTRACT

Information policies in public state Mexican universities, 1990-1999 within the context of the National Council for Library Matters*Egbert Sánchez Vanderkast*

The purpose of this study is to present those actions undertaken between 1990 and 1999 by the National Council for Library Matters, in order to establish information policies in public state Mexican universities. And to find out whether these strategies had any particular effect in the formulation of a National Library Development Plan and the establishment of an institutional bibliographic collection development policy.

Keywords: Library Associations, Information policies; Collection development; Library planning.

INTRODUCCIÓN

Las asociaciones por lo general tienen la función de promover el desarrollo profesional, potenciar el trabajo de los profesionales, asegurar una representación adecuada ante las administraciones públicas, y ofrecerles servicios a sus miembros.

En el caso específico de las bibliotecas y las unidades de información se podría añadir a las funciones mencionadas la de promover la cooperación y el desarrollo de las instituciones que están a cargo de los bibliotecólogos y profesionistas afines.

La Asociación de Bibliotecarios de Instituciones de Enseñanza Superior e Investigación (ABIESI), fundada en 1957, y el Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, CONPAB-UPES (1990) son agrupaciones reconocidas en el contexto de la educación superior e impulsoras de políticas de información¹ en este nivel educativo.

Posteriormente a mediados de los noventa se dejó de hablar de la ABIESI, en tanto que el CONPAB-UPES adquirió un gran impulso debido principal-

1 La temática "políticas de información" ha sido tratada con amplitud por autores anglo e hispano parlantes como: Almada Navarro (1999), Cornella (1998), Fernández Bajón (2001), Gómez Fernández-Cabrera (1999), Morales Campos (con una vasta producción sobre la temática, la más recién publicada en 2003), Páez Urdaneta (1990), Ros García y López Yepes (1994) entre otros.

mente al ímpetu de sus agremiados, los responsables de los sistemas bibliotecarios de las universidades públicas estatales.

Desde 1984 este Consejo ha seguido reuniéndose en distintos estados de la República Mexicana.

El CONPAB, desde su creación en 1990, ha realizado y sigue realizando varias acciones para promover el desarrollo de los sistemas bibliotecarios de las UPES y ha puesto también énfasis en la formulación de una política para el desarrollo de colecciones bibliográficas.

Las acciones del CONPAB durante el periodo 1990-1999 definitivamente no podrían ser analizadas sin considerar el contexto de la planeación de la educación superior, ni el propio entorno de los sistemas bibliotecarios.

CONTEXTO DE PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La cultura de la planeación de las bibliotecas universitarias está estrechamente ligada a la propia planeación de las instituciones de educación superior (IES) debido a que tales aspectos repercuten de forma directa e indirecta en toda la estructura de los sistemas bibliotecarios universitarios.

Respecto a lo anterior Del Valle precisa:

la planeación forma parte desde hace tiempo de las prácticas institucionales y[contribuyen] al proceso de toma de decisiones y, en general, al funcionamiento institucional.²

Como es sabido, el desarrollo de la educación superior de 1970 a 1990 enfrentaba variados retos: la crisis financiera y cualitativa de la educación; la evaluación y la asignación presupuestal, y la concentración en los interlocutores y protagonista de la educación superior, lo cual llevó a las IES a tener poco éxito en la aplicación de políticas innovadoras que pudieran transformar a la organización estructuralmente hablando.

Por esta razón se podrían apreciar dos visiones del mismo fenómeno, una al interior de las IES y la otra la que existe entre el gobierno federal y las IES.

Pallan Figueroa³ al realizar un balance en 1993 sobre la planeación en el desarrollo de la educación superior enunció algunas de las posibles causas de

2 J. Hanel del Valle. (1993), "Panorámica de la planeación de la educación superior en México", en Fernández, A. L. y Santini L., *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, Mexico, D. F., ANUIES, p. 15.

3 C. Pallan Figueroa, (1993), "La planeación en la historia del desarrollo universitario", en Fernández, A. L. y Santini L., *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, Mexico, D. F., ANUIES, pp. 35-52.

los resultados poco exitosos, las que se pueden resumir en lo siguiente:

- Los condicionantes de la situación educativa; las fallas en cuanto a concepción y estrategias; la naturaleza de las técnicas utilizadas; las actitudes de los responsables de la planeación (la posición tecnocrática ingenua versus la creación original), y las deficiencias en el plan operativo en el que se destacan otros problemas, como eran:
 - Medios insuficientes de financiamiento.
 - Participación insuficiente y falta de interés entre los miembros de las IES.
 - Falta de continuidad en las acciones emprendidas por cada institución.

El desarrollo logrado fue haber integrado los cuadros de planeación (la creación de unidades técnicas de planeación o de planes de desarrollo) y el haber implantado el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).

Se tenía la esperanza de que con la identificación de los protagonistas de la Planeación de la Educación Superior (PES): los actores técnicos, los grupos directivos, los grupos técnicos, las comunidades universitarias y los sistemas colegiados de planeación institucional y los protagonistas externos, se auguraba el éxito de los resultados de los planes de desarrollo.

Hacia los años noventa la planeación normativa⁴ inició una transición hacia el dinamismo de la planificación estratégica y algunos indicios de ésta fueron:

- a) La realización de un proceso de diagnóstico centrado más en la detección de problemas de la educación superior que en descripciones.
- b) El interés —en el plano formal declarativo— de impulsar un cambio cualitativo en la situación de la educación superior.
- c) La promulgación de políticas dirigidas a lograr propósitos predefinidos.
- d) La apertura de la participación en función de la cual han tenido lugar la implementación de formas colegiadas de participación en la planeación.
- e) La instalación de sistemas y redes de información para la toma de decisiones.⁵

4 El concepto técnico tiene que ver con el deber ser regulador, véase A. L. Fernández, "Evaluación de la planeación de la educación superior", en Fernández, A. L. y Santini L., (1993), *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, Mexico, D. F., ANUIES, p. 29.

5 *Ibidem*. p. 31.

Estos sistemas y redes de información se inclinaban hacia los datos más para la toma de decisiones, que para obtener información científico técnico y acceso a información.

Fernández confirma lo anterior al manifestar que “los sistemas y redes de información se han orientado más al asunto tecnológico (*hardware*) que al de la accesibilidad y oportunidad de la información”.⁶

En el contexto de la planeación de la educación superior, Llarena de Thierry⁷ al analizar el impacto de la planeación en el desarrollo de este tipo de educación destaca:

- La formación y actualización de los profesores.
- El fomento de la planeación al interior de las IES.
- La atención a la demanda de educación superior.
- La reforma de algunos aspectos de la educación superior.

Sin embargo Thierry no atendía de manera particular los servicios bibliotecarios y de información como parte del desarrollo de la capacidad para buscar y procesar información que permitiera acceder a nuevos conocimientos, lo que sin lugar a dudas podría haber repercutido en la alta calidad de las IES.

CONTEXTO DE LOS SISTEMAS BIBLIOTECARIOS

El contexto de los sistemas bibliotecarios universitarios debía ser analizado a partir del programa marco PRONAES, Programa Nacional de Educación Superior.

Según Salvador Malo, Director General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP, una de las acciones importantes de dicho programa tendría que ser el reforzamiento de los sistemas bibliotecarios. Esto confirmaba que las IES proponían el mejoramiento de las bibliotecas universitarias del país en general pero incluyendo el mejoramiento de los acervos; los sistemas de procesamiento técnico; y las instalaciones de cada biblioteca.

Para ello la SEP convocó en 1984 a los responsables de las bibliotecas de las universidades públicas estatales para analizar las posibilidades, las experiencias y las necesidades de cada una de ellas, y establecer acciones que llevaran al mejoramiento de las bibliotecas en general.

⁶ *Ibidem*.

⁷ R. Llarena de Thierry, (1990), “Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior”, en Fernández, A. L. y Santini L., *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, México, D. F., ANUIES, pp. 53-84.

A partir de esa fecha y hasta el 2008 continuamente se han reunido los coordinadores, directores y jefes de biblioteca⁸ en una Institución de Educación Superior (IES) en el Estado sede que correspondía, para discutir e intercambiar experiencias sobre los sistemas bibliotecarios en general.

Durante el periodo 1984 – 1990, los temas tratados en las reuniones de los responsables fueron muy diversos, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Antecedentes de temas tratados en las Reuniones de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales

Reunión	Ciudad Sede	Año	Temas
1	Colima, Col.	1984	A. Capacitación y actualización de recursos humanos. B. Apoyos interinstitucionales para el mejoramiento de los servicios bibliotecarios. C. Función de las autoridades universitarias en el mejoramiento de los servicios bibliotecarios. D. Instalaciones y equipo de las bibliotecas universitarias.
2	Campeche, Camp.	1985	A. Desarrollo y evaluación de colecciones. B. Programa de formación de recursos humanos. C. Programa de cooperación.
3	Cuernavaca, Mor.	1986	A. Evaluación de la Primera Etapa de los Cursos de Adiestramiento para Personal no Profesional de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, UPES. B. Planteamiento y examen de propuestas relativas a la necesidad de crear cursos abiertos de bibliotecología a nivel técnico y/o licenciatura y/o especialización.
4	Villahermosa, Tab.	1987	Redes de cooperación bibliotecaria: evaluación, integración, funcionamiento.
5	Tampico, Tamp.	1988	A. Selección y adquisición de materiales. B. Capacitación. C. Metodología para la evaluación de bibliotecas. D. Automatización y redes bibliotecarias. E. Cooperación bibliotecaria.
6	Guadalajara, Jal.	1989	Elaboración del <i>Programa Nacional de Desarrollo Bibliotecario de las Universidades Públicas Estatales</i> . Dicho programa abarcaba cinco grandes temas. 1. Capacitación y adiestramiento del personal bibliotecario. 2. Desarrollo y actualización de acervos. 3. Redes de cooperación. 4. Modernización de los servicios bibliotecarios con el apoyo de la automatización. 5. Cooperación internacional basada en el "Mexican Project Center".

8 Sin embargo 1998 fue la excepción, debido que el proyecto de solicitud de apoyo financiero para realizar la Reunión en Saltillo (21 al 23 de octubre de 1998) carecía de aprobación por parte de la Dirección General de Educación Superior y la Dirección de Desarrollo Universitario de la Secretaría de Educación Superior (SEP). En ese año 2008 los responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior se reunieron en Puebla, Puebla.

► Extraordinaria	Colima, Col.	1989	Red Nacional de Bibliotecas.
7	Ciudad Obregón, Son.	1990	Visualización y análisis de las estrategias del <i>Programa Nacional de Desarrollo Bibliotecario de las Universidades Públicas Estatales</i> .

Elaborado por el autor, 2008.

En síntesis las Reuniones de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios fueron un laboratorio para desarrollar trabajos en equipos multidisciplinarios con un mismo objetivo, el de mejorar los servicios bibliotecarios en todos sus aspectos. Las *mesas de trabajo*, proporcionaron un mejor panorama de las situaciones problemáticas por las que estaban atravesando los diferentes sistemas bibliotecarios de las universidades estatales.

Por otro lado, la integración y consolidación como grupo no ha sido una tarea fácil por los siguientes factores:

- a) La heterogeneidad de sus miembros, lo que se veía inicialmente como un impedimento.
- b) Los frecuentes cambios que se daban a nivel institucional con la rotación de funcionarios en la coordinación, dirección o jefatura de las bibliotecas.

Naturalmente estos factores influyeron y retrasaron la concreción de acciones para establecer políticas de información en las bibliotecas o unidades de información de educación superior del país.

CONSEJO PARA ASUNTOS BIBLIOTECARIOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES (CONPAB-UPES)

El CONPAB-UPES tenía sus antecedentes en la Comisión Nacional de Representantes de Responsables de Universidades Públicas Estatales.

El objetivo de esta Comisión era presentar los avances de los últimos cinco años y que las acciones que esperaban los representantes fueran consideradas por la SEP.

De estas acciones se presentaron como programa:

- La adquisición, actualización e incremento de los acervos bibliohemerográfico.
- Los Cursos de capacitación, actualización y adiestramiento.
- El aprovechamiento del desarrollo tecnológico con el fin de automatizar los

servicios y promover la creación de la Red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior (RENABIES) del sector público.⁹

Esto podría traducirse en políticas de información sobre:

- Desarrollo de Colecciones.
- Educación Bibliotecológica.
- Infraestructura.

Lo cual se podría interpretar como parte de la planeación estratégica que obtendrían las bibliotecas y los servicios bibliotecarios.

Con la propuesta de organización del Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales (CONPAB-UPES), en 1990, se da el primer paso para establecer el CONPAB-UPES.¹⁰

La justificación que antecede a esta acción fue impulsada por el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* y el documento *Red Nacional de Bibliotecas (RENABIES)* propuesto por la ANUIES en la XXIII Asamblea General celebrada en Cuernavaca, Morelos, que ofrecieron las condiciones para que los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales contaran

con una agrupación que [tuvieran] representatividad nacional ante las autoridades competentes, así como ante organismos públicos y privados nacionales e internacionales.¹¹

Una de las labores inmediatas que realizó el CONPAB-UPES fue darle continuidad y seguimiento a las conclusiones y recomendaciones de las mesas de trabajos y los temas tratados durante la Reunión de Guadalajara.¹²

9 *Reunión de responsables de los sistemas bibliotecarios de las universidades Públicas estatales*, (7, 1990, Cd. Obregón, Sonora), p.104.

10 Los objetivos que en primera instancia persiguió este Consejo fueron: 1. Propiciar el desarrollo de los servicios bibliotecarios de las UPES; 2. Fomentar el intercambio de experiencias entre los responsables de los sistemas bibliotecarios de las UPES; 3. Identificar e implementar soluciones comunes a la problemática de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES; 4. Promover la cooperación bibliotecaria a partir de acciones coordinadas en redes regionales; 5. Definir concretar y organizar acciones tendientes a crear la Red Nacional de Bibliotecas de las UPES", véase *Reunión de responsables de los sistemas bibliotecarios de las universidades públicas estatales*, (7 : 1990, Cd. Obregón, Sonora), pp. 73-74.

11 *Reunión de responsables de los sistemas bibliotecarios de las universidades Públicas estatales*, (7, 1990, Cd. Obregón, Sonora), p. 73.

12 Los temas tratados durante la Reunión de Guadalajara fueron: 1. "Capacitación y adiestramiento del personal bibliotecario; 2. Desarrollo y actualización de acervos; 3. Redes de cooperación; 4. Modernización de los servicios bibliotecarios con apoyo de la automatización; 5. Cooperación internacional partiendo del "Mexican Project Center", véase, *Reunión de responsables de los sistemas bibliotecarios de las universidades públicas estatales*, (7, 1990, Cd. Obregón, Sonora), p. 106.

Por consiguiente en la reunión de Ciudad Obregón (1990) se retomaron las temáticas de: Redes de cooperación; Capacitación; Automatización; y Acervos (desarrollo de acervos), y las conclusiones que emanaron de la mesa de trabajo:

- Redes de cooperación, el CONPAB sugirió crear una comisión para atender estas conclusiones.
- Capacitación; una de las acciones inmediata fue cambiar el Programa de Capacitación a Programa de Formación de Recursos Humanos.
- Automatización, se propuso crear la comisión para la automatización.
- Acervos (desarrollo de acervos).

Las sugerencias aprobadas fueron:

- A. Crear una Comisión Especial para que se avoque a establecer los lineamientos científicos, generales y específicos que propicien el desarrollo de las colecciones bibliográficas de las UPES.
- B. Realizar un diagnóstico integral de todos los recursos de los servicios de información disponibles con el objeto de establecer acciones concretas y facilitar la toma de decisiones.
- C. El presupuesto mínimo dedicado a las colecciones bibliográficas debería ser del 2% al 5% indicado por las normas de ABIESI y debería ser aplicado exclusivamente para la adquisición de recursos documentales.
- D. El financiamiento proveniente de la SEP para los servicios bibliotecarios debería estar sujeto al cumplimiento de los siguientes requisitos:
 1. *Que exista un Plan de Desarrollo Bibliotecario Institucional.*
 2. *Que exista una Política para el Desarrollo de las colecciones bibliográficas.*

La frecuencia de aparición de las temáticas mencionadas revela que las situaciones problemáticas que giraban alrededor de ellas no habían sido resueltas en su totalidad, o las soluciones propuestas habrían sido sólo de carácter paliativo.

La integración de comisiones sugeridas por los responsables de CONPAB fue una de las primeras iniciativas de este Consejo, para atacar desde la raíz el problema de los acervos y buscar llegar al fondo de la problemática.

No obstante había una normatividad “las Normas para el Servicio Bibliotecario de la ABIESI” aceptada por la ANUIES en 1968, pero ésta había sido letra muerta.

Por lo tanto se buscaba tener un Diagnóstico Integral para realizar una planeación estratégica basada en lineamientos científicos que impulsara de manera cuantitativa el desarrollo de colecciones.

En este caso un diagnóstico ayudaría a evidenciar las fortalezas y las debilidades del acervo bibliográfico, y presentaría las oportunidades y las amenazas que repercutían en los servicios bibliotecarios.

COMISIÓN DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTADO ACTUAL DE LOS SISTEMAS BIBLIOTECARIOS DE LAS UPES

En 1990, el CONPAB-UPES solamente contaba con el esbozo de la situación general de las Universidades Públicas Estatales (UPES) de 1984, donde cada responsable de su sistema bibliotecario de una manera global daba a conocer, las características y los principales problemas que enfrentaba su sistema bibliotecario o de bibliotecas.

En 1992 en la Reunión de los Responsables celebrada en Puebla se integró una Comisión Especial para realizar el *Diagnóstico Integral del Estado Actual de los Sistemas Bibliotecario de las UPES*, cuyos integrantes fueron los responsables de los sistemas bibliotecarios de las universidades de Yucatán, Guanajuato, Baja California e Hidalgo y la Red de los Sistemas de Bibliotecas de las Universidades del Centro, A.C. (RESBUIC). El objetivo de esta Comisión Especial fue

Avocarse a localizar y reunir la información disponible sobre el programa de evaluación de la educación superior con el fin de comunicarla posteriormente a éstos.¹³

La justificación que se encontraba detrás del interés de hacer este diagnóstico se debió en primera instancia a la carencia de información sobre cómo operaría el programa de evaluación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), y en segunda instancia al desconocimiento de la forma para elaborar y presentar propuestas de apoyo para el Programa *Fondo para la Modernización de la Educación* (FOMES).

13 E. Ortiz Marín y Piña Marquina, J. I. (1994), *Modelo para evaluar bibliotecas universitarias mexicanas, aplicación en los sistemas bibliotecarios de cinco universidades públicas estatales*, Guanajuato, Gto., los autores, (Tesis de Maestría, Universidad de Guanajuato). p. 4.

Durante 1992, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIK)¹⁴ invitó a los miembros del grupo de trabajo del CONPAB sobre *Diagnóstico Integral del Estado Actual de los Sistemas Bibliotecario de las UPES* a sumar esfuerzos y apoyarse mutuamente en el desarrollo del proyecto “Estudios de indicadores básicos de los servicios bibliotecarios de las universidades”, contemplado en el convenio SESIK-ANUIES para el desarrollo universitario que formaba parte del *Programa 5. Fomento a los Servicios Bibliotecarios e Informativos*.

Por consiguiente requerían de datos actualizados de los sistemas bibliotecarios de las UPES.

El alcance de esta acción permitió tener una visión general de cada uno de los sistemas bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales (UPE). Sin embargo, no exponía las contribuciones de los miembros del CONPAB, ni el intercambio de experiencias que se dio entre ellos, los cuales quedaron plasmados en los acuerdos, las recomendaciones y los compromisos que fueron adquiridos al concluir las reuniones nacionales de los Representantes de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES.

ACUERDOS, RECOMENDACIONES Y COMPROMISOS ADQUIRIDOS DURANTE LAS OCHO REUNIONES DE LOS RESPONSABLES DE LOS SISTEMAS BIBLIOTECARIOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES, (UPES)

En 1992, el segundo año de la instalación de Consejo para Asunto Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales (CONPAB-UPES), los responsables hicieron un alto en el camino para realizar una evaluación de los acuerdos, recomendaciones y compromisos adquiridos durante las ocho reuniones nacionales, de 1984 a 1991.

En la reunión de Colima (1984) se tomaron 4 acuerdos; en Campeche (1985): 7; Cuernavaca (1986): 2; Villahermosa (1987): 4; Tampico, 6; Guadalupe (1989): 6; Ciudad Obregón (1990): 8; y Xalapa (1991): 14.

Esta evaluación fue encomendada a Ignacio Piña Marquina.

14 La invitación a los miembros del grupo de trabajo del CONPAB por parte de la SESIK fue con el fin de que apoyáramos a ésta a desarrollar uno de los proyectos (3.3. Estudios de indicadores básicos de los servicios bibliotecarios de las universidades) contemplado en el convenio SESIK-ANUIES para el desarrollo universitario Programa 5. Fomento a los servicios bibliotecarios e informativos, tal y como lo indica el título del proyecto se trata de levantar un inventario de las bibliotecas de las UPES, (véase Ortiz Marín, E. y Piña Marquina, J. I., *Modelo para evaluar bibliotecas universitarias mexicanas, aplicación en los sistemas bibliotecarios de cinco universidades públicas estatales*, Guanajuato, Gto., los autores, (Tesis de Maestría, Universidad de Guanajuato), p. 122.

Los acuerdos tomados en las mencionadas reuniones dejaron precedente de la visión de los responsables de los sistemas bibliotecarios respecto a las temáticas ya mencionadas.

Casi un 32.25% de los 93 acuerdos y recomendaciones formulados durante el periodo 1984-1990 presentados por Piña Marquina en la IX Reunión celebrada en la ciudad de Puebla y sintetizados en el documento *Acuerdos, recomendaciones y compromisos adquiridos durante las ocho Reuniones de los Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales*, (UPES) fueron cumplidos.

Esto indica que no todos los acuerdos pueden ser resueltos de inmediato.

Todo dependía del contexto¹⁵ que aglutinaba estas recomendaciones, y en ocasiones algunas requerían de plazos más amplios y de mayores recursos económicos para darles solución.

Muchos de los acuerdos de las reuniones de responsables fueron integrados de manera sistemática a las recomendaciones de las temáticas del Programa de *Red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior (RENABIES) del sector público*, la cual fue aprobada en la XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES celebrada en Cuernavaca, Morelos, (1990): Diseño y Reglamentación de la Red o Normatividad; Homologación y Automatización; Capacitación y Adiestramiento; y Desarrollo y Actualización de Acervos todos que a continuación se desglosa:

15 El contexto a principio de los años noventa estuvo determinado por: El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, a nivel federal; El sector de las Instituciones de Educación Superior por medio de la ANUIES con el documento *Consolidación y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior* y La propuesta de los responsables de los Sistemas Bibliotecarios (en la actualidad CONPAB) para aprovechar del desarrollo tecnológico con el fin de automatizar los servicios y promover la creación de la Red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior (RENABIES) del sector público. Véase Documento base aprobado en el XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Cuernavaca, Morelos, 1990. Red Nacional de Bibliotecas, "Con este programa se busca mejorar, diversificar y ampliar los servicios bibliotecarios que ofrecen las instituciones de educación superior y crear una red de bibliotecas que se apoye en las tecnologías modernas de comunicación", (véase *Revista de la Educación Superior*, (1990), Vol. 19 núm. 1 (73) enero – marzo, p.81).

Temáticas de la Red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior (renabies) del sector público.

Temáticas	Diseño y Reglamentación de Red o la Normatividad	Homologación y Automatización	Capacitación y Adiestramiento	Desarrollo y Actualización de Acervos	Edificios	Servicio Nacional de Revistas Científicas (SE-NARC)	Centro Universitario de Información y Documentación Especializadas (CUIDES)
Objetivos Generales	"Promover el intercambio de información entre las bibliotecas de las IES del país y establecer mecanismos de cooperación y coordinación de políticas comunes para lograr un óptimo aprovechamiento de los recursos bibliográficos".	"Iniciar la etapa de equipamiento en el área de consulta en aquellas instituciones que, previa evaluación, hayan completado la automatización de sus procesos técnicos".	"Ejecutar un plan de trabajo para desarrollar lo necesario respecto a formación y actualización de los recursos humanos de las instituciones integrantes de la Red mediante cursos de adiestramiento, capacitación y actualización, homogenizando los conocimientos de los participante. Establecer programas de capacitación. Se encuentra relacionada con la recomendación siguiente: En función de sus necesidades, cada universidad solicite a la SEP, apoyo para el desarrollo de programas de capacitación de personal a nivel técnico bajo el sistema de maestros itinerantes. Fortalecer en la medida de lo posible las escuelas de biblioteconomía existentes".	"Alcanzar en 10 años un promedio de 8 libros por estudiante en las bibliotecas de las Universidades Públicas Estatales".	"Construir a lo largo de diez años 134,000m ² en salas de consulta para lograr alcanzar el promedio recomendado (0.647m ² por estudiante por la American Library Association)".	"Proporcionar a los investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior acceso rápido y oportuno a aquellos materiales de publicaciones periódicas que no se encuentren en las bibliotecas de su institución". Elaborar un catálogo colectivo de revistas científicas por área del conocimiento, dando prioridades a las áreas de ingeniería, tecnología, Ciencias naturales y exactas. Determinar cuales colecciones deberían continuar recibiendo apoyo financiero a fin de mantener la continuidad hasta ahora lograda. Dotar de financiamientos que permitan contar con el equipo necesario para ofrecer el Servicio así como para consolidar las colecciones existentes y para adquirir nuevos títulos.	"Apoyar los proyectos que presenta en las IES para desarrollar o crear centros de información y documentación con el fin de producir o generar información secundaria y/o especializada en áreas prioritarias para el desarrollo de la investigación nacional. Divulgar la información por medio de discos ópticos y de otros medios a toda la comunidad de las IES".

Fuente: Reunión de Responsables... (9: 1992; Puebla, Puebla.), p. 25-38.

Todas estas recomendaciones hechas por la RENABIES tienen sustento en los acuerdos tomados en las Reuniones de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios y en la visión de los Responsables que asistieron a dichas reuniones.

Los resultados del *Diagnóstico Integral del Estado Actual de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES*, las recomendaciones recopiladas y presentadas en la IX Reunión, celebrada en la ciudad de Puebla, en el documento *Acuerdos, recomendaciones y compromisos adquiridos durante las ocho Reuniones de los Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales*, (UPES) por Ignacio Piña Marquina; la normatividad existente en relación a los procesos técnicos y servicios expuestos en el Capítulo 4. *De la Administración, Estructura y Normatividad*, artículo 19 relativo a la Red Teleinformática; artículo 20 relativo a la Descripción Bibliográfica; artículo 21 relativo al Intercambio de la información, y el Capítulo 5 *De los Servicios*, artículos 23 al 25 del *Reglamento de la Red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior* (RENABIES) y las *Normas para el Servicio Bibliotecario de Enseñanza Superior y de Investigación de la ABIESI* (1968) sirvieron para identificar, analizar y discutir los siguientes temas:

1. Desarrollo de Recursos Humanos.
2. Desarrollo de Colecciones.
3. Organización Documental (procesos técnicos).
4. Desarrollo y Consolidación de Servicios.
5. Cooperación Bibliotecaria Interinstitucional (redes).
6. Fortalecimiento de la Infraestructura, (edificios, mobiliario, equipos, cómputo, telecomunicaciones, audiovisual).

De esa forma los temas mencionados se convirtieron en los ejes de acción prioritarios del *Plan Nacional de Desarrollo Bibliotecario de las Universidades Públicas Estatales, 1994-2000*, el objetivo general del cual, decía, es:

promover el desarrollo de los sistemas bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales (UPES) a partir de estrategias que propicien la obtención de apoyos por parte de los organismos vinculados con la Educación Superior (ES) y la Investigación Científica (IC), para que cuenten con las condiciones que les permitan responder con servicios de excelencias a las demandas de las comunidades académicas insertas en las dinámicas de la competitividad nacional e internacional.¹⁶

16 Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, (11, 1994, Chihuahua. Chih.).

Para reforzar este objetivo general al tratar el tema de *Financiamiento y Apoyos Adicionales de SEP a las Universidades* en la Reunión de Guanajuato (1993) el encargado de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, ya había hecho una exhortación a los coordinadores, directores y jefes de los sistemas bibliotecarios de las UPES para: “que la institución dedique recursos propios para las bibliotecas, como una cantidad fija anual, ya que lo que otorga la SEP son realmente apoyos adicionales”.¹⁷

Por consiguiente la Comisión de Elaboración y Redacción del *Plan Nacional de Desarrollo Bibliotecario de las Universidades Públicas Estatales 1994-2000* hacía la siguiente recomendación:

para hacer viable y operativo este plan es recomendable que las instancias de autoridad de cada Universidad Pública Estatal (UPE) y las autoridades federales establezcan compromisos para dar vigencia a las *Normas para el Servicio Bibliotecario de la ABIESI*, adoptadas por la ANUIES en su Reunión Anual celebrada en Xalapa, Ver., en abril de 1968.¹⁸

Esos ejes de acción prioritarios podrían ser considerados como programas de información del Plan Nacional de Desarrollo Bibliotecario de las Universidades Públicas Estatales, que con el transcurrir del tiempo se convertían en políticas de información institucional.

Al presentar el *Plan Nacional de Desarrollo Bibliotecario de las Universidades Públicas Estatales* al Director General de Educación Superior de la SEP en marzo de 1996, él puso especial énfasis en:

- *Los Recursos Humanos*, y encomendó un proyecto de Formación Profesional en Biblioteconomía a la Dirección de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA), que tendría la responsabilidad de elaborar y plantear una propuesta para su análisis en la próxima Reunión del CONPAB (1997), porque esta temática había sido una constante en las discusiones de las mesas de trabajo durante las reuniones celebradas desde 1984 hasta 1996.
- *Las Redes Regionales*, y puntualizó la necesidad de promover y propiciar su fortalecimiento, que por consiguiente permitiría optimizar información sobre los servicios bibliotecarios y de información; y los recursos de información en general.

El tema de redes fue tratado principalmente en la Reunión de Tampico de 1988 y figuró en la agenda como cooperación en diversas mesas

¹⁷ *Ibid.*, h.13.

¹⁸ *Ibid.*

de trabajo tanto de las Reuniones de los Responsables de los Sistemas Bibliotecarios como del CONPAB.

- *El Desarrollo de Colecciones*; sugirió que las instancias de autoridad tomaran conciencia de asignar y mantener un porcentaje presupuestal inamovible para esta actividad.

En varias ocasiones los Responsables de los Sistemas Bibliotecarios habían apelado al buen juicio de las autoridades invitándolos a ape-
garse a las *Normas para el Servicio Bibliotecario de la ABIESI*.

- *La Construcción de Parámetros de Evaluación*; le encargó al CONPAB que asumiera el compromiso de construir los parámetros de evaluación que servirían para realizar el análisis de la realidad bibliotecaria de cada UPE con el fin de definir las normas mínimas que impulsaran a los sistemas bibliotecarios a un desarrollo armónico y planeado.

Los puntos tratados por el Director General de Educación Superior de la SEP tuvieron los siguientes resultados:

RECURSOS HUMANOS

El CONPAB se había adelantado a las recomendaciones del Director General de Educación Superior de la SEP, Víctor Arredondo ya que en la Reunión celebrada en Durango (1995) la propuesta había sido

Delinear los parámetros del modelo de biblioteca universitaria que requiere el proyecto de modernización educativa a partir del diagnóstico de cada uno de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES y de las propuestas que en materia de desarrollo bibliotecario, plantean los programas nacionales de educación superior, así como desahogar los puntos de interés para los miembros de CONPAB-UPES,¹⁹

Esto se discutió en las Mesas de Trabajo “la Propuesta de las Licenciaturas en Biblioteconomía y Archivonomía en la Modalidad Abierta y a Distancia de la ENBA”, que iniciaban sus actividades académicas en 1997.

19 Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas estatales, (12, 1995, Durango, Dgo.), p. 3.

REDES REGIONALES

El Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las UPES (CONPAB-UPES) incluyó de manera oficial a las Redes Regionales en las Reuniones Nacionales de los Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES, como Reunión CONPAB – RENABIES, por lo que se celebraron tres reuniones de 1996 a 1999. Después de 1999 ya no se menciona a la RENABIES.

Los logros, avances y proyectos de cada una fueron presentados siguiendo la siguiente estructura:

- A. La Situación que guarda cada Red Regional en su Desarrollo.
- B. El Desarrollo de Planes de Trabajo.

Debido a las características propias y necesidades diferentes de cada Red:

Para alcanzar las metas propuestas son indispensables los recursos económicos necesarios por lo que al informar sobre las actividades de la RENABIES, Porfirio Támez Solís (Representante de la región Noreste) comentó

los recursos financieros en nuestras instituciones han sido y tal vez por mucho tiempo lo serán insuficientes para atender todas las necesidades que ellas enfrentan, sin embargo, creemos que es urgente que las Instituciones Públicas de Educación Superior asignen presupuestos propios y suficientes para la operación y desarrollo de sus bibliotecas.²⁰

Por lo antes expuesto este Programa de RENABIES no logró alcanzar las expectativas de éxito de los Sistemas Bibliotecarios. Después de 1999 se dejó de hablar del RENABIES.

DESARROLLO DE COLECCIONES

En el marco de la RENABIES se promovió el Programa Consorcio Mexicano de Bibliotecas de Investigación (COMBI) cuyo objetivo era

ofrecer servicios de información que apoyen de manera eficiente y oportuna las actividades de docencia e investigación a través de la conexión a bases de datos internacionales vía Internet.²¹

20 *Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales*, (13, 1996, San Luis Potosí, SLP), p. 79.

21 *Reunión de Responsables...*(12, 1995, Durango, Dgo.), p. 71.

El costo de este servicio de recuperación y suministro de documentos fue absorbido por la SEP en su primer año de existencia. Mientras que la capacitación corrió por cuenta de la ANUIES. Este proyecto fue tema de discusión durante las Reuniones Nacionales de los Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES de Durango (1995) y de la primera reunión CONPAB-RENABIES celebrado en San Luis Potosí (1996).

El Programa *Consortio Mexicano de Bibliotecas de Investigación (COMBI)* se transformó en el Sistema de Información Documental, pero paulatinamente se dejó de mencionar este programa.

LA CONSTRUCCIÓN DE PARÁMETROS DE EVALUACIÓN

En la Reunión efectuada tanto en Mexicali como en Tijuana (1997) se presentó el *Segundo Diagnóstico de los Servicios Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales de México*, el cual se publicó bajo el título *Situación de los Servicios Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales de México*²² en 1997 con la siguiente estructura: 1. Datos Generales; 2. Estructura Organizacional; 3. Recursos Humanos; 4. Recursos Documentales; 5. Servicios; 6. Recursos Materiales (edificios, equipos y presupuesto); 7. Automatización; y 8. Cooperación.

Este Diagnóstico contribuyó a contar con datos actualizados a fin de integrar la propuesta de *Modelo para la Evaluación Integral de las Bibliotecas de Educación Superior en México*.

Este modelo contemplaba los indicadores de los aspectos que componen el servicio bibliotecario (acceso a los recursos documentales, número y tipo de los servicios ofrecidos, estantería, formación de usuarios de la información, días y horas de servicios); los insumos (recursos documentales, recursos humanos, recursos financieros, recursos materiales, estructura organizacional), y los procesos (inventario y evaluación de la colección documental, políticas de desarrollo de la colección, adquisición de materiales documentales, y catalogación y clasificación).

Cada indicador tenía un parámetro asignado, y éste a su vez incluía las medidas asignadas para la obtención de los datos. Este proyecto se concluyó pero no se aplicó esta forma de evaluación debido a que la atención estaba dirigida hacia la certificación ISO 9000.

22 Véase A. Arellano Rodríguez y Verdugo Sánchez, J. A., (2000), *Situación de los Servicios Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales de México*, México, D.F., SESIC/DGES-SEP, ENBA.

La Reunión del CONPAB celebrada en Saltillo (1999) le dio seguimiento a los proyectos que eran prioritarios para las UPES:

- La generación de indicadores de evaluación.
- La actualización del diagnóstico.
- La formación y capacitación de recursos humanos.
- La formalización del Catálogo Bibliográfico Colectivo.
- La formación de Usuarios.

Se le dio seguimiento a la propuesta de *Modelo para la Evaluación Integral de las Bibliotecas de Educación Superior en México*.

Otro punto importante que fue tratado en esta Reunión de los Sistemas Bibliotecarios de las UPES fue cómo obtener recursos adicionales o sacar provecho de los programas instituidos por la SEP.

Como ejemplo se encuentran los siguientes casos:

- Para la formación de los recursos humanos en bibliotecología:

que en los proyectos del Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) se dé preferencia a las solicitudes relacionadas con la profesionalización del personal bibliotecario a fin de desarrollar recursos humanos capaces de satisfacer la demanda de los servicios de información...²³

- En cuanto a los Proyectos Bibliotecarios se dijo:

Que en el caso de que por política institucional los apoyos a los Sistemas bibliotecarios, sean solicitados a través de las DES (Dependencias de Educación Superior)[,] que cada Universidad haya definido los proyectos, [que]se hagan en coordinación con el Responsable del Sistema Bibliotecario, tanto para asegurar la continuidad de las colecciones hemerográficas, como para considerar todos los aspectos relativos al incremento y puesta en servicio de los acervos.²⁴

- En cuanto al Desarrollo de Colecciones se acordó:

Que se establezca con claridad que los recursos documentales que se autoricen vía PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), de la

23 Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, (15, 1999, Saltillo, Coahuila), p. 70.

24 *Ibid.*, p. 69.

institución, y que se encuentran bajo la custodia de los académicos, pero que requieren ser inventariados y registrados por el Sistema Bibliotecario, a donde deben regresar una vez que el académico termine su trabajo, o se separe de la institución.²⁵

y también que los proyectos que fueron financiados por el programa Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)

Que se establezca con claridad que los recursos documentales que se autoricen vía FOMES desde cada una de las DES (Dependencias de Educación Superior), no salen del ámbito de competencia del sistema bibliotecario, en donde deberán inventariarse, registrarse y ponerse en servicio de acuerdo a las políticas establecidas, incluso, que es conveniente y necesario el trabajo coordinado desde la selección y adquisición de los acervos para optimizar los presupuestos asignados.²⁶

Es visible el apoyo institucional que recibió cada uno de los proyectos.

CONSIDERACIONES FINALES

Los responsables de los sistemas bibliotecarios han capitalizado las experiencias, las propuestas y los acuerdos tomados en las mesas de trabajo en un programa que tenía tres ejes temáticos: 1. acervos; 2. la formación de recursos humanos; y 3. la creación de la Red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior, RENABIES.

La constitución de los responsables de los sistemas bibliotecarios, en el Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, CONPAB-UPES, refleja la madurez de ellos como grupo de trabajo. A la vez externaron el deseo de que existiera un *Plan de Desarrollo Bibliotecario Institucional, así como también una Política de Desarrollo de Colecciones Bibliográficas*.

Esto los llevó a buscar los mecanismos y las estrategias siguientes:

- Instituir una comisión de diagnóstico sobre el estado actual de los sistemas bibliotecarios de las UPES.
- Evaluar y cumplir los acuerdos, recomendaciones y compromisos adquiridos por los responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades de 1984 a 1991.

²⁵ *Ibíd.*, p. 70.

²⁶ *Ibíd.*

- Revisar y realizar propuestas al reglamento de la red Nacional de Bibliotecas de las Instituciones de Educación Superior, RENABIES.

Todo lo anterior coadyuvó a identificar los ejes temáticos que deberían ser considerados en un Plan Nacional de Desarrollo Bibliotecario para las UPES.

Quedó de manifiesto el impulso del CONPAB para formular una política de desarrollo de colecciones que se hizo visible en:

- La exhortación que hizo a las autoridades universitarias a fin de apearse a las *Normas para el Servicio Bibliotecario* de la ABIESI.
- La promoción que le dio al programa Consorcio Mexicano de Bibliotecas de Investigación (COMBI).
- La construcción de parámetros de evaluación por medio de la propuesta de un “Modelo para la Evaluación Integral de las Bibliotecas de Educación Superior”.
- Los proyectos específicos que buscaban asegurar la continuidad de las colecciones; la puntualización del destino final de las colecciones adquiridas por programas ya establecidas como FOMES, Fondo para la Modernización de la Educación Superior, PROMEP, Programa de Mejoramiento del Profesorado y PROADU, Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario.

Sin lugar a dudas, durante el periodo de 1990 a 1999 el CONPAB-UPES fungió como catalizador, actor, gestor y promotor en el proceso de implantación de políticas de información, implícitas o explícitas, en el marco de las Universidades Públicas Estatales de México.

OBRAS CONSULTADAS

- Almada de Ascencio, M. (1999), “Política de información y políticas educativas: un vínculo importante para el desarrollo hemisférico”, en *Boletín de política informática*, Vol. 22 (6) pp. 34-43.
- Arellano Rodríguez, A. y Verdugo Sánchez, J. A., (2000), *Situación de los Servicios Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales de México*, México, D.F., SESIC/DGES-SEP, ENBA.
- Cornella, A. (1998), “Information policies in Spain”, en *Government Information Quarterly*. Vol. 15 (2) p. 197-220.

- Fernández, A. L. (1993), "Evaluación de la planeación de la educación superior", en Fernández, A. L. y Santini L., *Dos décadas de la planeación de la educación superior*. México, D. F.: ANUIES.
- Fernández Bajón, M. T. (2001), *Políticas de información y documentación en la España del siglo XIX*, Gijón, Trea.
- Gómez Fernández-Cabrera, J., (1999), "Políticas de información y documentación", en García Gutiérrez, *Introducción a la documentación informativa y periodística*, Alcalá de Guadaira, Sevilla, Editorial MAD.
- Hanel del Valle, J. (1993), "Panorámica de la planeación de la educación superior en México", en Fernández, A. L. y Santini L. *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, México, D. F., ANUIES, 1993. p. 15.
- Lopez Yepes; J. (2004), *Diccionario enciclopédico de ciencias de la documentación*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Llarena de Thierry, R. (1993), "Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior", en Fernández, A. L. y Santini L., *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, México, D. F., ANUIES.
- México, Poder Ejecutivo Federal, (1989), *Programa para la Modernización Educativa*, 1989-1994, México, Talleres de encuadernación progreso, 1989.
- Morales Campos, E. (2003), *Infodiversidad, globalización y derecho a la información*, Buenos Aires, Sociedad de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Ortiz Marín, E. y Piña Marquina, J. I. (1994), *Modelo para evaluar bibliotecas universitarias mexicanas, aplicación en los sistemas bibliotecarios de cinco universidades públicas estatales*, Guanajuato, Gto., los autores, (tesis de Maestría, Universidad de Guanajuato).
- Pallan Figueroa C. (1993), "La planeación en la historia del desarrollo universitario", en Fernández, A. L. y Santini L. *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, México, D. F., ANUIES.
- Páez Urdaneta, I. (1990), *Información para el progreso de América Latina*, Caracas, Congreso de la República, Universidad Simón Bolívar.
- Reunión Anual del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, (9, 1992, Puebla, Pue.), (1992), *Memorias del noveno Encuentro Nacional de Responsables de Sistemas Bibliotecarios de Universidades Públicas y Estatales*, Puebla, Pue., Universidad Autónoma de Puebla.
- Reunión Anual del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, (11, 1994, Chihuahua, Chih.), (1994), *Memorias y documentos de trabajo de la onceava reunión nacional de responsables de sistemas bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, Chihuahua, Chih.*, Universidad Autónoma de Chihuahua.

- Reunión Anual del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, (12, 1995, Victoria de Durango, México), (1996), *Memoria y documentos de trabajo de la duodécima Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universitarias Públicas Estatales*, México, D. F., Universidad Juárez del Estado de Durango, CONPAB/UPES, 1996, 93 p.
- Reunión Anual del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, (13, 1996, San Luis Potosí, S.L.P.), (1996), *Memorias y documentos de trabajo de la Decimotercera Reunión Nacional de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales*, CONPAB/UPES y primera reunión CONPAB/RENABIES, 1996, San Luis Potosí, S. L. P., San Luis Potosí, S.L.P., Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universitarias Públicas Estatales, (7, 1990, Cd. Obregón, Sonora), (1990), *Memoria de la 7ª Reunión de Responsables de Bibliotecas Universitarias Públicas Estatales, del 7 al 9 de marzo de 1990*, Cd. Obregón, Sonora, Durango, Dgo., Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales; SEP, Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Reunión de Responsables de los Sistemas Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, (15, 1999, Saltillo, Coah.), (2000), *Memorias y documentos de trabajo de la xv Reunión del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales y III Reunión CONPAB RENABIES*, Saltillo, Coahuila, Universidad Autónoma de Coahuila, coordinación General del Sistema de Infotecas Centrales.
- Rodríguez Gómez, R. (1999), "The modernization of higher education", en *Higher Education Policy* (1999), vol. 12 (1) pp. 53-67.
- Ros García, J., López Yepes, J., (1994), *Políticas de información y documentación*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Rowlands, I. (1996), "Understanding information policy", en *Journal of information science*, Vol. 22 (1) p p.13-25
- Rubín, R. E. (1998), *Foundations of library and information science*, New York, Neal-Schuman Publisher.



Las bibliotecas, imprentas y librerías en las guías de forasteros y obras relacionadas de la ciudad de México*

Noé Ángeles Escobar **

Janet J. Díaz Aguilar

Xavier Romero Miranda ***

Miguel Sosa ****

*Artículo recibido:
12 de septiembre de 2008.*

*Artículo aceptado:
6 de febrero de 2009.*

RESUMEN

Se realiza una revisión de la literatura de viajes, se compilan, con base en ella, datos relevantes sobre bibliotecas, imprentas y librerías. Se muestra una descripción general de la literatura de viajes y se propone una clasificación para el género. Y también se expone la información que sirve como fuente para reconstruir parte de la historia de la cultura impresa que existió en la ciudad de México en el siglo XIX, principalmente a partir de las guías de forasteros.

* Esta investigación fue coordinada por la Dra. Rosa María Fernández de Zamora en el marco del Seminario Bibliotecología y Estudios de la Información en México, UNAM-FFL-CUIB. rmfe@servidor.unam.mx

** El Colegio de México. México. nangeles@colmex.mx

*** Ambos autores pertenecen al Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM-FFL-CUIB. (Janet: jdaaidol@hotmail.com); (Xavier: romixa10@yahoo.com.mx.)

**** Cinvestav, México. msosa@cinvestav.mx.

Palabras Clave: Guías de Forasteros. Literatura de Viajes. Imprentas. Librerías. Bibliotecas. Ciudad de México

ABSTRACT

Libraries, printing houses and bookshops in foreigners' guides and other related works in Mexico City

Noé Angeles Escobar; Janet J. Díaz Aguilar; Xavier Romero Miranda and Miguel Sosa

Revision and compilation on travel literature written mainly by foreigners about relevant data on libraries, printing houses and bookshops. A general description of travel literature based on travel guides is given, and a classification for this gender is proposed. Also is included information which can be used to reconstruct part of the printed culture related to this matter, which existed in Mexico City during the 19th Century.

Keywords: Foreigners' guides; Travel Literature; Printing Houses; Bookshops; Libraries; Mexico City.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende ubicar los datos relativos a la cultura impresa presentes en la literatura de viajes de la ciudad de México, además de establecer la importancia de dichas obras como fuentes de información de carácter histórico.

Las obras referidas a viajes son documentos valiosos que en su momento fueron un instrumento para orientar a las personas por medio de la descripción de lugares, y a su vez constituyeron un medio para mostrar los sitios de interés de una región. Sin duda la literatura de viajes es fascinante, ya que los relatos y descripciones hechos por viajeros en sus diarios o bitácoras nos transportan en el tiempo. Los numerosos y envolventes textos de viaje han propiciado la producción de una gran cantidad de literatura sobre sus pormenores, las características de la tierra visitada, los usos y costumbres de sus habitantes, los partes de guerra y en fin, de todo aquello que pareciera importante para el narrador. Conscientes de que la literatura de viajes es copiosa y

ha sido ampliamente estudiada,¹ es conveniente aclarar que en este trabajo sólo forma parte del contexto y se retoma para introducir y ubicar nuestro objeto de estudio; extendernos en su análisis nos desviaría de la intención primordial de mostrar las menciones de la cultura impresa consignadas en las guías de forasteros y obras relacionadas en la ciudad de México.

Por lo tanto advertimos al lector que se quiso destacar, en la selección de obras, su desarrollo e importancia como fuente para obtener datos sobre bibliotecas, librerías, imprentas y noticias de interés sobre la cultura impresa.

La metodología empleada para el desarrollo de esta investigación consistió en cuatro etapas. La primera fue determinar el tipo de información relacionada con la cultura impresa en las guías de forasteros de la ciudad de México, que se debía incluir en el análisis: librerías, bibliotecas, imprentas, impresores, bibliotecarios, etcétera.

En un primer momento se analizaron exclusivamente las guías de forasteros dado que el objetivo de estos impresos consistía en mostrar un panorama del lugar descrito, a través de la mención de sus sitios de interés, tales como edificios públicos, religiosos, lugares de recreo, etcétera, además de datos relativos a servidores públicos y eclesiásticos. De hecho en los albores de su publicación las guías de forasteros contenían información mayormente relacionada con la nómina de funcionarios y personas notables de un lugar, y las obras que le dan origen a dichas guías son precisamente una suerte de directorios útiles para hacer negocios. En el avance de la investigación se detectó que, además de las guías de forasteros, existieron otro tipo de obras que incluían informaciones similares, aunque se denominaron guías de viajeros y almanaques o calendarios.

Como parte de la segunda etapa se llevó a cabo una revisión bibliográfica en catálogos de bibliotecas para determinar, del amplio universo de obras publicadas, cuáles de ellas podrían ser susceptibles de consultarse.

En la tercera etapa se eligieron las obras que habrían de analizarse, bajo tres criterios:

- a) Pertinencia: contenían datos de la cultura impresa.
- b) Disponibilidad: podían ser consultadas

1 El tema ha despertado tal interés que ha sido abordado desde diferentes disciplinas y enfoques. A nivel de la producción bibliográfica que lo estudia, en su tratamiento encontramos: los textos mismos que conforman la literatura de viajes, obras sobre historia y crítica de los mismos, el tema como género literario, estudios que emplean los textos como fuente para el análisis histórico y geográfico y obras que analizan la idea de "viaje". Además, para guiar el estudio del tema, encontramos también obras que van desde antologías, bibliografías, biografías, enciclopedias, actas de congresos, hasta revistas especializadas e incluso obras sobre cómo aprender a escribir textos de viaje. En el anexo final se ofrecen algunos estudios para los interesados en abundar en el asunto.

- c) Cobertura: se seleccionaron las obras que abarcaban las etapas de inicio, apogeo y la dispersión de la información de las guías de forasteros y obras relacionadas en otras fuentes de información hacia fines del siglo XIX.

En la última etapa se realizó una revisión detallada de seis de ellas (cuatro guías de forasteros, una de viajeros y un almanaque) de las que se compilaron datos relevantes acerca de la cultura impresa.

Así pues, para comenzar se muestra una descripción general de la literatura de viajes y sus divisiones genéricas identificadas, destacando entre ellas las guías de forasteros; enseguida se muestran en detalle los datos obtenidos de cada uno de los trabajos y se concluye con las apreciaciones de los autores sobre la investigación realizada.

VIAJES Y LITERATURA

La idea de viajar por tierras desconocidas resulta seductora para cualquier persona no obstante que el hecho de viajar no siempre fue una actividad placentera. A lo largo de la historia han quedado evidencias continuas sobre los viajes y los viajeros. Sin embargo, la concepción del viaje era distinta a su significado actual, pues los primeros viajes realizados se hacían en condiciones poco favorables, tanto en comodidades como en cuanto a la seguridad física y patrimonial de las personas, a lo que hay que agregar que los primeros viajeros fueron una minoría, casi siempre vinculada al comercio, con la conquista de nuevos territorios y con el proselitismo religioso, por lo que podemos decir que las motivaciones primigenias eran económicas y políticas, lo que sin duda se asocia con las clases privilegiadas. En épocas posteriores los viajes han sido impulsados por anhelos tales como mejorar las condiciones de vida y salud, el descanso o el simple cambio de residencia, y su realización está al alcance prácticamente de cualquier miembro de la sociedad.

Desde un enfoque preponderantemente teórico acerca de los viajes, encontramos que el historiador y humanista italiano Paston, afirma que

... el viaje de recreo sólo es posible a partir del siglo XVI. En este periodo es cuando aparecen los primeros libros de los grandes viajeros —ediciones de finales del siglo XVI hasta el siglo XVIII—. Montaigne lleva a cabo una amplia reflexión sobre el viaje y sir Francis Bacon, en la Inglaterra de 1602, realiza un ensayo muy elaborado

titulado *Of Trave*, donde estima que el viaje debe ser parte de la educación de los jóvenes y de la experiencia de los de más edad.²

Dicho enfoque tiene la particularidad de ponderar los viajes como una fuente de conocimiento y un complemento del desarrollo intelectual de todo individuo, lo cual implica que la acción de viajar trasciende el traslado físico, motivado simplemente por el placer o la necesidad, y adquiere un carácter formativo.

Es necesario diferenciar que un viaje se refiere al traslado a un destino conocido, las más de las veces por personas distintas al viajero, y se diferencia de las expediciones de conquista en el sentido de que éstas están impulsadas por el deseo de descubrir nuevos territorios; sin embargo, éstas últimas generalmente sirven para documentar la existencia de lugares no conocidos y permitir su conocimiento general.

Con el aumento de los viajes surge de manera paralela la necesidad por parte de los viajeros de contar con información previa acerca de aquellos lugares que deseaban visitar. Se ha documentado que a fines de la Edad Media el auge de peregrinaciones a lugares santos en distintas partes del mundo impulsó la aparición de las guías de viajeros, la primera de las cuales dataría del siglo XIV, según el mismo González Suárez (2007) y la cual contenía información detallada sobre los países y regiones que cruzarían los peregrinos y sobre el tipo de hospedaje que podría encontrarse; esto con la intención de prevenir y ayudar a los viajeros a hacer su viaje mucho menos riesgoso en tierras desconocidas.

Además de este enfoque, eminentemente instrumental, existe otra vertiente textual, muy cercana a la literatura, en la cual se relatan las experiencias de una persona sobre su viaje a un destino determinado, las cuales casi siempre tienen un estilo epopéyico. El ejemplo más antiguo de que se tiene registro es la *Odisea*, obra que relata las vicisitudes del regreso de Odiseo a su isla, después de la guerra de Troya. Otra de las obras que figuran dentro del género es el *Libro de las maravillas del mundo*, del viajero y comerciante Marco Polo, que narra sus aventuras a lo largo del mundo; es uno de los relatos más difundidos durante la Edad Media y uno de los libros de viajes más famosos de todos los tiempos.

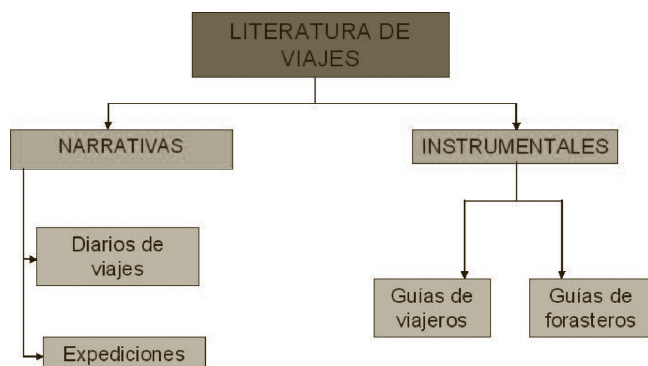
Entre las disciplinas que han abordado el tema de los viajes encontramos la literatura, la geografía, la historia, la antropología y las artes plásticas, entre muchas otras (García Castañeda, 1999). Podemos distinguir dos tipos de obras relativas a los viajes: las *instrumentales* y las *narrativas*. El carácter de

2 Citado por González Suárez (2007).

cada una de ellas se deriva principalmente de la intención con que sus autores las concibieron. Las obras de carácter narrativo tienen la intención de contar las experiencias, aventuras, observaciones, opiniones, etcétera, de una persona sobre su viaje a un lugar determinado, y en ellas se incluyen todos los detalles relativos al traslado, llegada, estancia y regreso del mismo; la intención de estas obras es precisamente el relato *per se*.

En cambio las obras de carácter instrumental están enfocadas a ser una herramienta para el viajero, por lo que procuran dar datos precisos que ayuden a las personas a guiarse en un lugar desconocido y proporcionan información organizada, de tal manera que sea lo suficientemente clara para los usuarios potenciales. Entre las informaciones de carácter general se encuentran las que contienen monumentos importantes, oficinas de gobierno, servicios comerciales, sitios de recreo, asuntos religiosos y recintos culturales, entre otros.

En la siguiente figura se muestra la clasificación que proponemos sobre la literatura de viajes de acuerdo con el propósito de su creación y uso.



Clasificación de la literatura de viajes

Es indudable que ambos tipos de obras fueron creadas por gente que tenía tanto los recursos necesarios para viajar como los conocimientos para plasmar sus observaciones en un documento escrito y, principalmente, el deseo de compartir las experiencias adquiridas durante sus viajes; además, refiriéndonos específicamente a las obras de carácter instrumental, el objetivo de sus creadores era, como ya lo mencionamos, construir una herramienta de apoyo para el viajero y difundir diversos aspectos considerados importantes de sus lugares o países de origen; lo que implica que no necesariamente los autores eran “viajeros” sino, más bien, expositores de su propia realidad.

Los libros de viajeros, con sus historias ambientadas en tierras lejanas habitadas por gentes exóticas y que reflejan otros modos de vida, lograron satisfacer

el apetito de un público ávido de novedades y ansioso por descubrir nuevos horizontes. Como ejemplo podrían mencionarse las cartas de Hernán Cortés, que ofrecieron a Europa una primera y seductora visión del extraordinario Imperio Azteca. En todo caso los libros de viajeros satisfacían algo más que una simple curiosidad; estas obras le aportaron a Europa una importante información práctica sobre geografía, navegación, rutas terrestres, productos naturales y mercados potenciales, información que resultó sumamente valiosa para las aventuras comerciales y militares emprendidas por europeos.

Los libros de viajes conforman un género literario que ha gozado de una enorme popularidad durante siglos. Por lo general se entiende como libro o relato de viajes aquél que se ajusta a una o más de las siguientes características:

- Relato no ficticio escrito en primera persona del singular (o plural) que describe un viaje a través de un país extranjero con numerosas observaciones sobre el paisaje, la geografía, la flora, los habitantes, el modo de vida, la historia y las costumbres de un país.
- Recuento de una aventura que a menudo se basa en los emocionantes incidentes del itinerario o los dramas históricos relacionados con las localidades visitadas por el narrador.

Por otra parte entre las obras de carácter instrumental encontramos dos tipos principales: las guías de forasteros y las guías de viajeros. Las primeras eran, de hecho, un directorio ordenado por rubros y estaban dirigidas principalmente a orientar a los visitantes sobre las personas y servicios públicos de una ciudad, mientras que las últimas tenían un enfoque más cercano a la acepción moderna del término turismo, pues además de algunos de los datos incluidos en las guías de forasteros, incluían información sobre servicios diversos y puntos de interés, tales como recintos o monumentos históricos, culturales, religiosos, etcétera.

Respecto a la intencionalidad de estos trabajos, en la introducción de su obra, Arróniz (1862/1991) escribe:

Nuestro país, se convirtió en el objeto de estudio de viajeros anglosajones, alemanes y franceses, quienes tras la descripción del paisaje, de los usos y costumbres, de la admiración por la arquitectura y los vestigios arqueológicos, del análisis del pasado y el presente, favorecían los intereses capitalistas de sus propias naciones; [y]muestran a trasluz el futuro de las industrias, las concesiones, los empréstitos, las importaciones y exportaciones, las comunicaciones y las explotaciones mineras petroleras.

Se pueden distinguir dos grupos de viajeros: uno que analiza, describe y observa con ojos críticos, emite juicios y manifiesta un sentimiento protector ligado a un interés económico, y otro que critica y juzga sin conocimiento de causa.

[El objetivo principal de esta obra es] presentar a la vista del viajero todo lo que pudiese interesarle, y estuviera en relación con lo útil y pintoresco; refutando con ejemplos irrecusables a esos autores que se han ocupado ligeramente y con malevolencia de nuestra querida patria. A ellos se dirige mostrándoles con pruebas, [...] entre otras muchas, de que no han visto México, o lo han descrito al antojo de su fantasía y con miras siniestras y dañada intención.

Este tipo de guías se publicaba de manera independiente, aunque podía hacerse junto con otro tipo de obras, como los almanaques o los calendarios,³ y en algunos casos en el título mismo se encontraba enunciada tal situación. En un sentido estrictamente descriptivo podríamos pensar que de este tipo de trabajos resultaba una suerte de radiografía de la ciudad o lugar al que se referían, por lo que se presume que sería de interés (pensando, por ejemplo, en la concepción del viaje como actividad formativa) que las bibliotecas, los archivos, las librerías y las imprentas fuesen un tópico mencionado en ellos. El hecho mismo de que la información sobre estos temas fuera incluida puede interpretarse como una representación de elementos de la cultura de la sociedad mexicana en aquellos momentos. Sin embargo, cabe tener presente que, a pesar de que el tiempo comprendido entre fines del siglo XVIII y muy marcadamente durante todo el siglo XIX puede considerarse como un periodo en el cual florecieron en general las ideas y al mismo tiempo hubo un gran desarrollo tecnológico en el mundo, también ocurrió que el contexto del momento histórico a nivel local era de inestabilidad política y esto neutralizó, y por supuesto limitó, gran parte de los esfuerzos vinculados a la vida cultural en nuestro país. Aun así, la producción editorial, como motor que activa la cultura impresa, estaba bastante consolidada y habría de proseguir su desarrollo; es a partir de este hecho que ubicaremos datos relevantes.

Dado el universo de obras publicadas entre los siglos XVIII y XIX sobre viajes, y específicamente sobre la ciudad de México, el presente trabajo revisa detalladamente seis de estas obras: cuatro guías de forasteros, una guía de viajeros y un almanaque, de los que extraemos los datos referentes a imprentas, librerías y bibliotecas, los cuales pueden constituir un indicador del valor que

3 Ejemplos: Zúñiga y Ontiveros, Felipe de, *Calendario manual y guía de forasteros para el año de 1778*. Dispuestos por D. Felipe de Zúñiga y Ontiveros Filo-matemático de esta corte, y agrimensur titulado por S. Mag. (Q. D. G.) de tierras, aguas y minas de todo el reino. Nuevamente ilustrada con varias adiciones muy útiles y curiosas. México, Oficina del Autor, Calle de la Palma, [s. a.]; Galván Rivera, Mariano, *Calendario manual y guía de forasteros de México para el año de 1829*. [México], imprenta a cargo de Mariano Arévalo [s. a.].

tendrían en ese momento dichas manifestaciones culturales. Es conveniente aclarar que la información incluida en algunos casos no sólo se refiere a estos tópicos, ya que las obras analizadas eventualmente contienen información relacionada con los temas principales, por lo cual se ha procurado incluir en la descripción de cada documento toda aquella información considerada relevante para el mundo de la cultura impresa. El énfasis se pone en las guías de forasteros, porque representan todo un género relacionado con la literatura de viajes y que se asocia con la historia de un lugar; se presenta la información de otras fuentes para al menos poner en perspectiva futuros estudios.

SOBRE LAS GUÍAS DE FORASTEROS

Las guías de forasteros son retratos de las actividades que una sociedad desarrollaba cotidianamente en una ciudad, ya que describían entre otras cosas los lugares de interés para quien llegara como visitante y eran el referente de los viajeros durante su estancia en cierta ciudad. Según Lamadrid Lusarreta (1971) las guías de forasteros y los calendarios mexicanos tienen su origen en la época colonial, surgen una vez que la ciudad crece y hay necesidad de describir los lugares de interés común y que en un momento dado pudieran ser relevantes para quien estuviera de visita en el lugar. Las guías de forasteros surgen como tales a partir del siglo XVIII, traían consigo las ideas de los calendarios que ya se producían en el siglo anterior, y evolucionaron para llegar a contenidos específicos.

Una vez que México obtuvo su independencia, las guías de forasteros se convirtieron en un elemento para difundir los cambios en el país, sobre todo los políticos y resultaron esenciales para los innumerables viajeros que visitaron el país ya por razones diplomáticas, ya por razones comerciales; las guías de forasteros cumplieron la función de “[...] facilitar la estancia de los que, desconociendo una ciudad, tuvieran o quisieran pasar un tiempo en ella” (Corvera Poiré, 2005: 354). Con un estilo serio, descriptivo, pintoresco a veces, producidas con los medios técnicos de que se dispone en ese momento, lo que intentan es presentar una imagen del lugar que describen, en un inicio principalmente a partir de sus instituciones y de las personas que las integran; por ese lado, serían más bien un directorio,⁴ tal como lo establece Iguíniz (1959) cuando define a una guía de este tipo como el “libro manual

4 Por ejemplo, Almonte (1852) divide su guía en cuatro partes: “La primera está dedicada á los supremos poderes de la nación y al Distrito federal, con todo lo anexo a él. La segunda se contrae á los gobiernos de los Estados y territorios. La tercera al gobierno eclesiástico, y la cuarta a diversos datos estadísticos, tanto de la república como de fuera de ella, é igualmente a algunas noticias curiosas sobre varias materias de interés general”.

que aparece anualmente y que contiene, entre otros datos, los nombres de las personas que ejercen los cargos civiles y eclesiásticos”,⁵ y esto persigue un objetivo de una índole diferente a la de una guía de viajeros, a la que el mismo Iguíniz (1959) caracteriza como “manual... con información referente a una ciudad, región o país, o acerca de un edificio, museo, etc.”, hecho que queda más precisamente enmarcado con el título de la obra de Marcos Arróniz (1862/1991): *Manual del viajero en Méjico, ó compendio de la historia de la Ciudad de Méjico, con la descripción é historia de sus templos, conventos, edificios públicos, las costumbres de sus habitantes, etc., y con el plan de dicha ciudad*.

Estas obras se reconocen y se nombran a sí mismas útiles⁶ y muchas veces van acompañadas de un también muy útil calendario cuyo contenido presenta las divisiones del año, las épocas de los principales fenómenos astronómicos, el santoral, las festividades religiosas, etcétera (Iguíniz, 1959).

De cómo comenzaron a publicarse en México Zúñiga Saldaña (2005) nos dice que

Don Felipe de Zúñiga y Ontiveros publicaba todos los años una nómina de los funcionarios públicos que residían en la capital, misma que se convirtió desde 1776 en una *Guía de forasteros*, en virtud del privilegio exclusivo que le concedió ese año el virrey, don Antonio María de Bucareli, extendiéndolo también al *Calendario manual*. En 1792, Zúñiga y Ontiveros ofreció contribuir con mil pesos para la publicación de las *Floras Americanas*, a condición de que pudiera traspasar ese privilegio a su hijo don Mariano, quien también era agrimensor con título real y estaba muy familiarizado con todo lo referente al oficio de impresor, por haber colaborado siempre en el negocio paterno. En efecto, se le concedió el privilegio exclusivo por diez años para imprimir el *Calendario Manual de bolsillo y la Guía de forasteros de México*, por real cédula de 26 de diciembre de 1792, previo el pago de la cantidad que ofrecía; no obstante, en marzo de 1793 el Virrey anunciaba a la Corte que Zúñiga no cumplía aún con ese requisito.⁷

5 Aunque Corvera Poiré (2005: 355) indica que “es imposible decir con exactitud con qué frecuencia se publicaron, parece que rara vez se hicieron ediciones anuales y que fueron apareciendo según lo consideraron necesario sus propios autores, que en ocasiones prometieron ‘próximas guías’”.

6 Ver por ejemplo: Valle, Juan N. del (1864). *El viajero en México: completa guía de forasteros para 1864; obra útil a toda clase de personas*. México : Impr. de Andrade y Escalante. [Referencia tomada de Lamadrid Lusarreta (1971)]. Almonte, Juan Nepomuceno (1852). *Guía de forasteros y repertorio de conocimientos útiles*. México: Imprenta de I. Cumplido.

7 En *El Primer libro impreso en Venezuela: Edición facsimilar del Calendario manual y guía universal de forasteros en Venezuela para el año de 1810* (p. 27), se menciona (erróneamente) que la primera guía mexicana data de 1796. Por cierto que esta obra incluye un resumen de la historia de Venezuela, atribuido a Andrés Bello, y en su contenido presenta las divisiones civil, fiscal o Real hacienda, eclesiástica, militar y mercantil; lo que confirma el hecho de que en esencia las guías de forasteros son directorios en sus orígenes.

Al respecto del origen, Lamadrid Lusarreta (1971) en su bibliografía sobre guías de forasteros y calendarios mexicanos, menciona una referencia fechada en 1775 que parece ser la primera obra nombrada como guía de forasteros. Sobre la nómina de funcionarios que es el antecedente de las guías de forasteros, el mismo Lamadrid Lusarreta incluye, del año 1761, la *Guía para que las personas, que tuvieran negocios en esta corte, sepan las casas de los sujetos, que obtienen [sic] empleo en los tribunales, y juzgados de ella*. De acuerdo con esto, nominalmente “tenían como fin facilitar a quien lo necesitara el contacto con los hombres poderosos del reino” (Corvera Poiré, 2005:354); aunque después comenzaron a incluir datos históricos (de edificios, de personas) e información práctica (sobre los sorteos de la lotería, sobre la salida de correspondencia, etcétera), en esencia continuaron siendo directorios.⁸ Esta característica, para la época, las dotó de un cierto sentido pragmático, de utilidad o para hacer negocios, a diferencia de las guías de viajeros, que son más bien descriptivas del lugar que refieren.

Para ubicar el interés de estas obras como fuentes de información, de acuerdo con lo que menciona Castañeda (2005:101) al analizar las obras que José María Berruero, librero de la ciudad de México, llevó a vender a la Feria de San Juan de los Lagos de 1804, podemos ver que

Después de las novenas y los romances, los calendarios y los pronósticos (calendarios en que se anunciaban los fenómenos meteorológicos) eran otros los libritos [...] que les interesaban mucho a las personas. El librero Berruero tuvo que haber llevado a la Feria de San Juan los dos calendarios y los pronósticos⁹ que imprimía don Mariano Joseph de Zúñiga y Ontiveros en la ciudad de México:

Calendario manual para el año del Señor de 1805. Dispuesto por don Mariano Joseph de Zúñiga y Ontiveros, agrimensor por S. M. (Q. D. G.) Con privilegio

8 Eran “guías de las personalidades civiles, religiosas y militares” (Lamadrid Lusarreta, p. [9]).

9 Sobre los pronósticos, Carmen Castañeda (2005:102, nota 7) introduce la siguiente cita curiosa: Isabel Quiñonez ha recogido un testimonio del contenido de los pronósticos y cómo los “sencillos habitantes del campo, y no pocos de las ciudades, creían a pie juntillas en la portentosa ciencia” de los pronósticos, publicados en los calendarios por Zúñiga y Ontiveros: Un día entró en su estancia un rancho y poniendo encima de la mesa una taleguita llena de pesos, le dijo: “Señor, en mi tierra el mes de marzo suele ser de mucha sequedad: el año que viene necesito agua: si su merced quiere poner en el Calendario Lluvias en marzo, aquí están estos trescientos pesos...” Dio la casualidad que en efecto llovió aquel mes, cosa que no se había visto nunca por aquellas haciendas. Los rancheros se admiraban y daban gracias a Dios... Pero nuestro buen hombre, el que había pagado los trescientos pesos a Ontiveros, en cuanto oía a alguno... dejaba asomar a sus labios una sonrisa desdenosa, y mirando a su interlocutor, respondía: — “¿Gracias a Dios?... ¡gracias a mi dinero!... esa agua que tanto les ha cuadrado, me ha costado a mí trescientos pesos”. Escusado es decir que en cuanto se divulgó el caso, el crédito de Ontiveros creció de un modo asombroso, y pocos se atrevían a dudar de la exactitud de sus pronósticos.

real. En México: en la oficina del autor, 16o. 16 p.

Calendario manual y guía de forasteros en México para el año de 1805. Por don Mariano de Zúñiga y Ontiveros. Con privilegio. En la oficina del autor, 12o. 198 p.

Se les llamaba manuales porque eran muy pequeños (con un formato de a octavo, doceavo o dieciseisavo) y se podían manejar con facilidad. Los “calendarios tendidos” eran los de “pliego extendido” y los “calendarios de bolsa” los que tenían el tamaño del bolsillo. Los pobres compraban el Calendario manual y los ricos el Calendario manual y guía de forasteros, que podía publicarse gracias a la enorme demanda que tenía el primero. Los lectores encontraban en los calendarios “las notas cronológicas” con los acontecimientos más relevantes en la historia de la humanidad, el “martirologio romano”, el “cómputo eclesiástico”, las “fiestas móviles” (las fechas que cambiaban cada año), las “témporas” (o las cuatro estaciones del año), las velaciones, algún soneto, el cálculo de eclipses, los días del jubileo y una “miscelánea curiosa” con datos como éste: “el año de 1626 fue el primer uso del chocolate”.

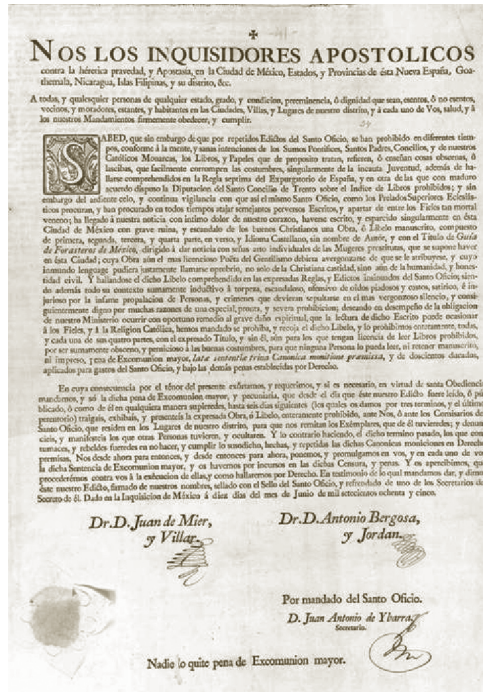
Aquí ya tenemos, digamos, un sesgo sobre a quiénes estaba dirigida una guía de forasteros (a los ricos, dice Castañeda), y podemos relacionarlo con toda la explicación que hace Almonte en 1852 para justificar el costo de su guía (que además, no incluye un calendario) comparándola con otras que no tienen los tres mapas y seis vistas, que la de él sí incluye.

Sobre la popularidad que habría alcanzado el formato de guías de forasteros puede mencionarse a Fernández de Lizardi, que lo toma como modelo para escribir un poema en el que pícaramente ofrece consejos útiles a un payo por si va a la ciudad de México. El poema se llama *México por dentro o sea guía de forasteros*, y su utilidad radica en presentar a varios personajes con los que el visitante se puede topar en las calles de la ciudad. Aquí un fragmento del mismo:

Si vas, Fabio, a la ciudad
(supuesto que eres tan payo)
mis tales cuales avisos
no te parecerán vanos.
Luego que a México llegues,
Has de preguntar por varios
Con quienes debes tratar,
pues no podrás excusarlo.
Las calles en donde viven

te diré, pero asentado
ten, que si lees con malicia
yo con mi nota me salvo¹⁰

Revisando el poema completo de Fernández de Lizardi se nota que cumple con todas las características de una guía de forasteros verdadera: da cuenta de personajes y de los lugares donde se les puede localizar, además de consejos para el visitante.



Cabe destacar que este formato, al menos mencionado como tal, fue motivo de un edicto de la Santa Inquisición del 10 de junio de 1785.¹¹ Tal edicto prohíbe la lectura y posesión de

10 Su nota dice: “Cuando acomodo calles particulares a los profesores de algunos vicios generales, deben entenderse alegórica y no literalmente, pues no porque digo, v.g., que se busque a las *antojadizas* en la *calle de las Golosas*, se ha de creer que cuantas viven en esa calle lo son, y así de las demás”. El poema se publicó como un pliego suelto sin fecha de impresión y está incluido en el volumen de *Poemas y fábulas* publicado por Lizardi en 1817, fragmento tomado de Fernández de Lizardi (1984), Según Quiñónez (2005:337) el poema se publicó originalmente en 1812.

11 El edicto original se localiza en el Archivo General de la Nación de México; los autores agradecen a esta institución la reproducción proporcionada para este trabajo.

una Obra ô Libelo manuscrito, compuesto por primera, segunda, tercera y quarta parte, en verso, y Idioma Castellano, sin nombre del Autor, y con el Título de *Guía de Forasteros de México* dirigido a dar noticia con señas arto individuales de las Mugerres prostitutas, que se supone haver en esta Ciudad; cuya Obra aún el más licencioso Poeta del Gentilismo debiera avergonzarse de que se le atribuyese, y cuyo inmundo lenguaje pudiera justamente llamarse oprobio, no solo de la Christiana castidad, sino aún de la humanidad y la honestidad civil... siendo además todo su contexto sumamente inductivo â torpeza, escandaloso, ofensivo de oídos piadosos y castos, satirico, ê injurioso por la infame propalación de Personas, y crímenes que devieran sepultarse en el más vergonzoso silencio, y consiguientemente digno por muchas razones de una especial, pronta, y severa prohibición.

En sentido estricto no se trataba de una “verdadera” guía de forasteros, pero tomaba como pretexto su formato para dar información útil acerca de un interés específico y de unos personajes al caso (“Mugerres prostitutas”). Es notable que apenas diez años después de que se publica la primera guía de forasteros (nombrada como tal) por Felipe de Zúñiga y Ontiveros, aparezca esta otra de tono “satírico” e “infame”. Es notable también la semejanza con el poema de Fernández de Lizardi: ambos escritos en verso y éste presentando a “las antojadizas en la calle de las Golosas”, entre otros personajes.

Mariano de Zúñiga y Ontiveros continuó imprimiendo el calendario y la guía de forasteros hasta 1825; sin embargo, a partir del establecimiento del México independiente, en 1821, no contó más con el derecho en exclusiva¹² y ya en el 1822 pueden ubicarse dos guías de forasteros: la de Zúñiga y Ontiveros, titulada *Calendario Manual y guía de forasteros en México, para el año de 1822*, y la que elaboró Alejandro Valdés, llamada *Guía de forasteros de este Imperio Mexicano, y calendario para el año de 1822*. Ambas pueden considerarse las primeras obras de este tipo publicadas tras la Independencia.

De las guías coloniales a las del México independiente hay cambios evidentes que van desde que ya no se anota a un virrey sino a un presidente (con lo que se incorporan también los cambios en la estructura burocrática, con nombres propios de personas y sus cargos), hasta la inclusión de contenidos más descriptivos del país, con la intención de difundir la imagen del mismo ante los ojos del mundo (de los forasteros). Sobre el contexto en el que ocurre esto Corvera Poiré (2005:354) señala que

12 Precisamente debido al cambio de régimen, recordemos que durante la Colonia para desempeñarse como impresor era necesario disponer de un privilegio real, cuya distinción pocos podían alcanzar (Suárez de la Torre, 2005:10); mientras que, a partir de la Independencia, la industria editorial recibió un gran impulso, gracias a los decretos de libertad de prensa que trajo consigo, incluso si dicha libertad no se mantuvo a lo largo del siglo pues, dependiendo del gobierno en turno, podía ser respetada o retirada (Suárez de la Torre, 2005:12-13).

... libre ya de las trabas impuestas por la Corona española, parecía factible coque-
tear con otras naciones para iniciar con ellas relaciones diplomáticas y comercia-
les,

siendo las guías un espacio donde quedaría consignada la apertura. Des-
taca también el hecho de que a lo largo del siglo XIX los “grandes adelantos
en las comunicaciones” facilitan la movilidad de la gente, la cual necesitará y
valorará la información que se le pueda ofrecer sobre el lugar al que se dirige
y donde pasará algún tiempo. Así, las guías comienzan a crecer e integran
además de la información habitual (nómina de personas) datos históricos e
información de índole práctica; en este sentido, como mejor puede definirse
una guía de forasteros es, además de ser un directorio, como un prontuario,
sobre todo cuando han evolucionado hacia mediados del siglo XIX.

El auge de las guías de forasteros se da justamente durante el siglo XIX.
Así se refleja en la compilación que hace Lamadrid Lusarreta (1971) en su
obra *Guías de forasteros y calendarios mexicanos de los siglos XVIII y XIX, exis-
tentes en la Biblioteca Nacional*. El autor incluye:

Siglo XVIII

“Guía para que las personas que tuvieran negocios en esta Corte sepan...”	13
Guía de forasteros	3
Calendario manual y guía de forasteros	16

Siglo XIX

Guía de forasteros	6
Calendario manual y guía de forasteros	28
Almanaque [...] y guía de forasteros	2

Como puede verse, mientras que en el siglo XVIII se produjeron 19 guías
de forasteros (nombradas como tales) por sólo dos personas, en el siglo XIX
aparecen 36, por diferentes autores y con contenidos más variados.

Entre los autores (muchas veces el impresor era el autor de la guía) de este
tipo de obras encontramos a los mencionados Felipe y Mariano de Zúñiga y
Ontiveros, Alejandro Valdés, Mariano Galván Rivera, Juan Nepomuceno Al-
monte, Marcos Arróniz, Adalberto Cardona, Celestino Díaz, P. Hoeck, Juan
N. del Valle, Juan E. Pérez, Aurelio J. Venegas y José Villa Gordo, Ireneo
Paz, Manuel Payno, Antonio García Cubas y José L. Groso.

Con el paso del tiempo estas obras han adquirido gran valor como fuen-
te de información histórica pues son muy precisas para dar noticias sobre el
gobierno de la nación y sus funcionarios y además dan razón tanto de los

cuerpos diplomáticos y de México en el extranjero, como de los extranjeros en México, así como la inclusión de diversas estadísticas¹³ (Corvera Poiré, 2005:358). Vistas en conjunto y de manera retrospectiva estas obras se constituyen en testigos del cambio en las estructuras políticas, económicas y sociales del país, durante el siglo XIX. Sobre lo mismo, Uribe Castro (1989) indica que

El solo observar —y comparar— lo que una sociedad considera ‘datos útiles’ (o sea, el material que, por definición, contiene una guía de forasteros) daría para muchos análisis y recopilación de información.¹⁴

También cabe destacar una función ulterior de las guías de forasteros como documentos que refieren el valor patrimonial de un lugar pues con los datos que incluyen en su publicación original y trascendiendo el tiempo, evidencian la existencia de bienes dignos de representar la esencia de una localidad, aquello que su gente, a través del autor de la guía, considera digno de aprecio.¹⁵ En este mismo sentido, pero considerando sus características como objetos físicos, puede seguirse la trayectoria de las guías en su conjunto para identificar elementos de carácter bibliológico; por ejemplo, para valorar la evolución de las técnicas de impresión (desde el simple texto a la inclusión de imágenes y de ahí a las imágenes a color), en su afán por resultar atractivas para el lector, se las puede tomar como un buen caso de análisis de un género literario con fines utilitarios.

Sobre el devenir de estas guías, Uribe Castro (1989) nos dice que

La versión moderna de las guías de forasteros sería un híbrido entre guía turística, almanaque mundial y páginas amarillas del directorio telefónico. De la primera, toma los mapas o claves geográficos, los sitios de interés, los resúmenes históricos, la información sobre transporte. De los almanaques mundiales contiene

13 Para poner un ejemplo, en el *Catálogo de documentos históricos de la estadística en México: siglos XVI-XIX* (2005), del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, se incluye la guía de forasteros de Manuel Payno, llamada *Calendario del comercio y guía de forasteros, para el año bisiesto de 1860*. México: Imprenta de Ignacio Cumplido. El *Catálogo* es una fuente muy interesante que también incluye, de las obras relevantes para nuestro estudio, la descripción del *Calendario de Lara y la Guía general descriptiva de la República Mexicana* de J. Figueroa Doménech; en general es una obra relevante para ahondar en el análisis de otras fuentes que pueden contener información sobre la cultura impresa en México.

14 En este caso el autor revisa dos guías de forasteros de la ciudad de Bogotá: una de 1806 y otra de 1866 y compara los contenidos que presentan para resaltar los cambios sufridos por esa sociedad a lo largo de 60 años.

15 Esto vale también para las guías de viajeros. Sobre el particular hace un señalamiento muy puntual el Grupo de investigación de Teoría de la educación y educación no formal (2006), donde se destaca que las “guías de forasteros [...] vienen a ser las primeras publicaciones que sobre patrimonio encontramos editadas en nuestro país [en España]” (p. 578).

el calendario —con énfasis especial en las celebraciones religiosas, las fiestas de guardar, y el santoral— y las fases de la luna. Y con las páginas amarillas se identifica en contener listas de profesionales y servicios. Y, al igual que las guías turísticas, almanaques y directorios telefónicos para nuestro tiempo, en el siglo XIX no fueron escasas las guías de forasteros en las ciudades americanas y europeas.

MENCIONES SOBRE LA CULTURA IMPRESA EN DIFERENTES GUÍAS Y OBRAS RELACIONADAS

A continuación presentamos una breve descripción de las seis obras seleccionadas para la revisión de este trabajo junto con la imagen de su portada y los datos relativos a la cultura impresa en la ciudad de México que incluye cada una de ellas. Cronológicamente la selección de las guías analizadas corresponde al inicio histórico de estas obras (una de finales del siglo XVIII y otra del año inmediato anterior a la declaración de Independencia, ambas todavía con los Zúñiga y Ontiveros como productores y propietarios del privilegio de impresión), su apogeo a mediados del siglo XIX (se presentan dos guías de forasteros y un manual de geografía) y el tiempo en que sus contenidos comenzaban ya a dispersarse en otros tipos de obras (como el *Almanaque Bouret*). Con esto se procuró, a partir de las fuentes disponibles para su consulta en el tiempo en que se efectuó esta investigación, abarcar todo el siglo durante el cual las guías fueron obras de circulación corriente en la ciudad. Si bien, aunque proporcionalmente con respecto a otros contenidos, la información sobre la cultura impresa que recogen las guías no es la que ocupa más espacio, su relevancia radica precisamente en que fue tomada en cuenta y quedó registrada para la posteridad, con lo que es posible obtener datos para reconstruir y complementar su historia, con base en un contexto. Es importante mencionar que se ha respetado la escritura original de los textos que se transcriben y que para resaltar esos contenidos, éstos se registran con una fuente tipográfica de menor tamaño.

Vale aclarar que la selección de obras reseñadas no es un ejercicio comparativo, se propone más bien capturar un estado de cosas que en conjunto pueden darnos evidencias de la evolución de la cultura impresa y potencialmente aportar información sobre su desarrollo ulterior en conjunto con otros instrumentos y fuentes.

Zúñiga y Ontiveros, Mariano de (1797)

Calendario manual y guía de forasteros en México, para el año de 1797
México: En la Oficina del Autor. 198 p. : 1 mapa pleg. ; 13 cm.

De las características generales, cabe destacar que en esta guía, y en la siguiente, sólo se menciona a los bibliotecarios de la Universidad, las funciones que desempeñan y sus domicilios. Por entonces el contenido se limitaba predominantemente a ofrecer un directorio de personas que integran las instituciones del Virreinato. La tipografía, aunque clara, no era elegante ni pretenciosa y en todo caso hay que tener en cuenta que se trataba de una obra de carácter eminentemente utilitario, por lo que el contenido gráfico se limitaba al grabado de un escudo al inicio, un “Plan de la ciudad de México” (de fecha 1791 y dedicado al conde de Revillagigedo, en tono rojizo, plegado, al final) y a la inclusión de viñetas en la parte correspondiente al calendario para indicar las fases de la luna.

Al hablar de la biblioteca de la Pontificia Universidad, los datos que consigna son los siguientes:

Bibliotecarios [sic] (p. 111)

Vespertino, Dr. D. Agustín Beye de Cisneros, en la de Medinas.

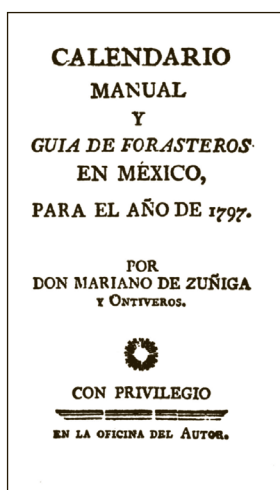
Matutino, Dr. D. Joseph Bonifacio Sanchez de Lara, ausente.

Sustituto [sic], Dr. D. Manuel Gomez, en el Seminario.

Secretario, D. Diego Posada, puente del Correo mayor.

Síndico Tesorero, D. Ignacio de la Sierra, calle de Santa Clara.

Contador, D. Ignacio Soto Carrillo.



Zúñiga y Ontiveros, Mariano de (1820)

Calendario manual y guía de forasteros en Méjico, para el año de 1820
México: En la Oficina del Autor. 246 p. : 1 mapa pleg. ; 14 cm.

Es importante recordar que Don Mariano de Zúñiga y Ontiveros obtuvo del Virrey el privilegio para imprimir las guías de forasteros, por lo que buena parte de la producción inicial de las mismas salió de sus planchas. En la guía correspondiente a 1820 repite el formato de proporcionar la lista de bibliotecarios que trabajaban en la biblioteca de la Pontificia Universidad en ese año, y además incluye las mismas imágenes que la guía revisada previamente (el escudo, el Plan de 1791 —aunque no en tono rojizo— y las viñetas) y agrega otras más, destacando que en el frontispicio aparece un grabado de Fernando VII, Rey de España (lo cual sin lugar a dudas constituye una forma de congraciarse con la corona), además de un “Mapa de las cercanías de México”, plegado al final del texto. Un detalle curioso es que el nombre del autor aparece como “D. Mariano Josef de Zúñiga y Ontiveros”.

Bibliotecarios (p. 120)

Matutino, Dr. D. José Mariano Apecechea, *c. 1ª de las damas n. 5*

Vespertino, Dr. D. Vicente Ortiz

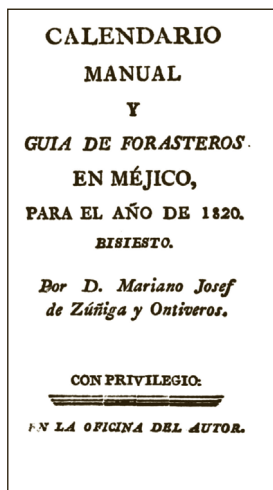
Secretario, D. Josef María Rivera, *en la Universidad.*

Síndico Tesorero, D. José Sánchez Quixada, *c. 2. de S Ramon n. 8*

Contador, D. José Joaquin Beltran.

Vedel 1, D. Joseph Gabriel Rivera y Peña, *plazuela del Volador*

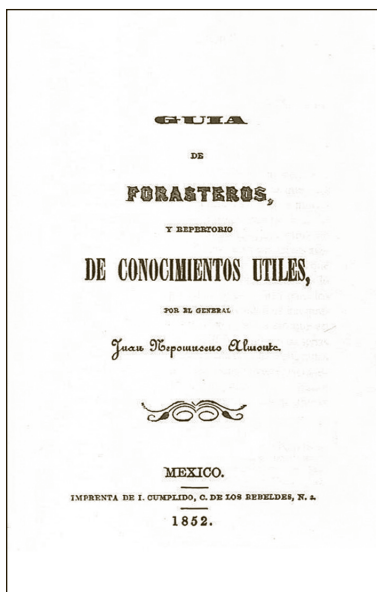
Vedel 2, D. Miguel Mayordomo, *en la Universidad.*



Almonte, Juan Nepomuceno (1852)
Guía de forasteros, y repertorio de conocimientos útiles
México: Imprenta de I. Cumplido. viii, 638 p. ; 16 cm.

Con una biografía político-militar plena de claroscuros, quien destacase primeramente por haber sido hijo natural del insurgente D. José María Morelos y Pavón y como militar activo a favor de la instauración del imperio de Maximiliano de Habsburgo, se ganó el repudio de los liberales; no obstante todo Juan Nepomuceno Almonte declara que por entonces había una notable falta de una guía de forasteros de la capital, “tanto para la comodidad de los nacionales, como para los extranjeros que la frecuentan, y aun para los mismos habitantes radicados en ella”.

La guía, además de que en la introducción justifica el porqué de su alto costo y explica que incluye “tres mapas y seis vistas”, combina el estilo descriptivo con el enumerativo para hablar de los sitios o cosas a las que refiere en su trabajo. Las “vistas” son en realidad litografías de edificios destacados y en la introducción admite haber usado algunas obras precedentes para elaborar la propia. Además de la extensión de la obra destaca el arreglo alfabético que se le hizo a ésta y la inclusión de un índice (tabla de contenido en realidad), aparte de que no se refería exclusivamente a la ciudad de México sino que también mostraba un gran cúmulo de datos de la gran mayoría de entidades de la República.



Registra los siguientes datos relativos a la cultura impresa:

Imprentas (p. 456)

La del Sr. Cumplido.
 La del Sr. Boix y Besserer
 La del Sr. García Torres.
 La del Sr. Andrade.
 La del Sr. Rafael.
 La del Sr. Segura.
 La del Sr. Murguía.
 La del Sr. García Navarro.
 La del Sr. Lara.
 La del Sr. La Voz de la Religión
 Hay otras varias imprentas que sería demasiado largo enumerar.

Librerías (p. 456)

“Las hay muy bien surtidas en los portales de mercaderes, de agustinos, del Aguila de Oro, de la calle de los Rebeldes, en la imprenta del Sr. Cumplido, de la calle del Arzobispado y la de la calle de Santo Domingo”.

Bibliotecas (p. 485)

Públicas y particulares.

De las primeras, hay en la capital tres, que son: la de la Catedral, que consta de 13,000 volúmenes impresos y manuscritos; la de la Universidad, que tiene sobre 9,000, y la de San Gregorio, con más de 4,000. Además de éstas, hay otras librerías y gabinetes de lectura, pertenecientes a particulares, cuyas obras pueden leer el público pagando el precio de suscripción establecido en los mismos.

Aunque, como se ve, es todavía muy reducido en México el número de bibliotecas públicas, no sucede lo mismo respecto de la particulares, pues de éstas, hay multitud, en las que se encuentran desde 200 hasta 8,000 y más volúmenes, pudiendo asegurarse que de toda la América española no hay nación alguna en la que se hallen tantas y tan ricas colecciones de libros y de instrumentos para el estudio de las ciencias, como las que existen en la República Mexicana.

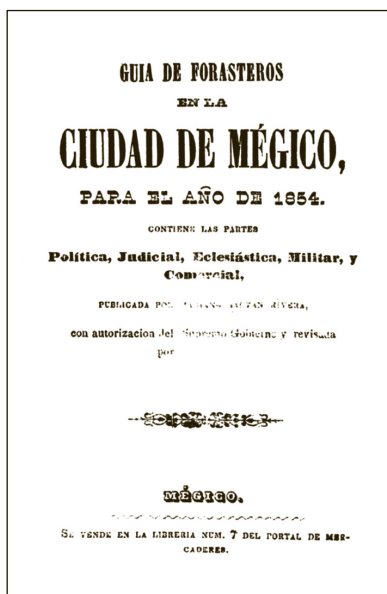
Entre las bibliotecas destinadas para el uso de los colegios, merecen citarse la de San Juan de Letrán, que consta hoy de 11 a 12,000 volúmenes, y la de San Ildefonso, que tiene 8,361.

Además de las bibliotecas mencionadas específicamente en la sección dedicada a ellas, Almonte se refiere a otros colegios e instituciones que seguramente también contaban con alguna colección, como: la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, el Colegio Nacional de Medicina, la Academia Nacional de San Carlos y probablemente también las diez “escuelas de instrucción pública por particulares”.

Galván Rivera, Mariano (1854)

Guía de forasteros en la ciudad de Méjico, para el año de 1854: contiene las partes política, judicial, eclesiástica, militar y comercial. Méjico [sic]: Santiago Pérez. 352 p. ; 15 cm.

Célebre por la impresión del Calendario que a la posteridad llevó su nombre e incluso actualmente se conoce como tal, Mariano Galván Rivera dedicó también sus esfuerzos a compilar e imprimir una guía de forasteros que procurase reunir toda la información que necesitare algún visitante. A diferencia de Almonte y a pesar de su relativa contemporaneidad, o quizá precisamente por eso, el estilo de Galván Rivera es totalmente enumerativo y remite irremediablemente a los trabajos de los Zúñiga y Ontiveros, tanto por lo escueto aunque abundante de la información, como por la forma de presentarla; sin embargo es necesario decir que la guía de Galván, dados los avances de la época, es tipográficamente superior, como puede notarse en el retrato de Antonio López



de Santa Anna, impreso también en el frontispicio de la obra. Las menciones que incluye son:

Bibliotecas en la ciudad (p. 344)

Catedral en el mismo edificio

Universidad, en el mismo edificio

[Las incluye en la sección “Miscelánea”, es decir en la que trata de los datos que se habían pasado por alto o de los que se tuvo noticia ya para finalizar la obra].

Bibliotecarios de la Nacional y Pontificia Universidad (p. 139)

Matutino, Dr. D. Juan de Dios Martinez Roldan, curato de la Palma Vespertino, Dr. D José María Benítez.

Secretario, Br. D. Miguel Velazquez de Leon, c. del Correo mayor n. 2.

Síndico tesorero, D. José María Durán, c. de S. Ildefonso n. 7

Contador, D. Ignacio Granados, cuadrante de S. Miguel.

Bedel 1.º D. José María Velazquez de León, en la Universidad.

Id. 2.º D. José Guzman, esquina de la misma n. 1.

Encuadernaciones (p. 338)

Aguilar d. Trinidad, S. José el Real letra A.

Castro d. Francisco, Manrique.

Delanoe Hermanos 2ª de S. Francisco.

Escamilla d. Manuel, S. José el Real. n. 16

Gutiérrez d. Amado, Coliseo n. 1

Gutiérrez [sic] d. José G., Cadena.

Montes de Oca d. José Marín, Vergara.

Vargas d. Juan, Medinas.

Vazquez d. Luciano, Zuleta.

Vega d. Miguel, Sta. Teresa.

Vega d. Pedro, S. Felipe Neri.

Villanueva d. José María, Cordobanes.

Fábricas de papel (p. 339-340)

- De Belén, en el molino de trigos inmediato á Tacubaya, su despacho en Megico 3ª de S. Francisco n. 4, Sres.. Carrillo, Benfield y Orozco.

- De la Peña pobre, inmediaciones de Tlalpan, los mismos señores.

- De Loreto, en Tizapan, inmediaciones de S. Angel, Sres Carrillo y Cano: su despacho en Méjico 3ª de S. Francisco n. 4.

- De Sta. Teresa, inmediaciones de Contreras, D. Jorge Hamecken, su despacho en Méjico, 2ª de San Francisco n. 10.

Librerías (p. 318), Nombres con los que son conocidas

Antigua librería. D. José María Andrade, portal de Agustinos n. 3

Librería Megicana, D. Hipólito Brown, esquina de los portales de Agustinos y Mercaderes.

Librería núm. 7 D. Mariano Galván Rivera, portal de Mercaderes n. 7.

_____ *Americana*. D. Carlos Besserel y comp., c. del Refugio n. 6.

_____ *Madrileña*. de Gaspar y Roig, portal del Aguila de oro n. 6.

_____ *Española*, D. José Pujol y Esther, 1ª de Plateros n. 11.

_____ *é imprenta*. D. Luis Abadiano y Valdes, 1ª de Sto. Domingo.

_____ *Nueva*. D. Pedro Guillet, c. del Arzopispado [sic] n. 10.

_____ D. Cristóbal de Palomino, Coliseo viejo n. 21.

_____ de Simón Blanquel, Coliseo n. 1.

Alacena de D. Antonio de la Torre, esquina de los portales de Mercaderes y Agustinos.

_____ D. Cristóbal de la Torre, portal de Agustinos n. 5.

_____ de D. Pedro Castro, esquina del portal de Mercaderes.

Imprentas (p. 319)

Boix d. Andrés, bajos de S. Agustín.

Cumplido d. Ignacio, Rebeldes n. 2.

Cerralde y comp. d. Vicente, Medinas n. 6.

García Torres d. Vicente, Cordobanes n. 5.

Gardida d. Tomás S., S, Juan de Letran n. 3 (Voz de la Religión).

Lara d. José Mariano, Palma n. 4.

Murguía d. Manuel y comp., puente quebrado n. 50, y su despacho, en el portal del Águila de Oro.

Navarro d. Juan R., Chiquis n. 6

Perez y comp. d. Santiago, Angel n. 2.

Rafael d. Rafael, Cadena n. 13

Redondas d. Manuel, Escalerillas n. 2

Segura Argüelles d. Vicente, Cadena n. 10, y su despacho, portal del Aguila de Oro.

Litografías (p. 320)

Decaen y comp. esquina del callejón del Espiritu Santo.

Inclán d. Ignacio, S. José el Real.

Murguía d. Manuel y comp., portal del Aguila de Oro.

Salazar d. Hipólito, c. de la Palma n. 4.

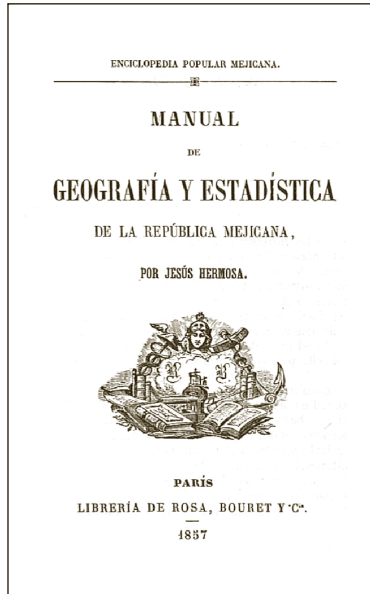
Finalmente de esta guía hay que decir que también funcionaba como medio promocional de otros libros (práctica común durante el siglo XIX). Al final anuncia comercialmente al *Catecismo de la doctrina cristiana*, del padre Gerónimo de Ripalda, del que indica su contenido y dice que está “bien impreso, en buen papel y encuadernado de duración” y que “se vende á un *real*

por uno. – A nueve reales la docena. – A doce pesos [la] gruesa. – A setenta y cinco pesos millar”. Está publicado, obviamente, por el mismo Galván Rivera.

Hermosa, Jesús (1857). *Manual de geografía y estadística de la República Mexicana*

París: Librería de Rosa, Bouret et Cia. 256 p. ; 17 cm.

A pesar de que el título específico de la obra no parece referirse a los trabajos objeto de nuestro interés, vale decir que desde la introducción de la misma se puede notar que el libro no es otra cosa sino una guía de viajeros en toda forma. Es interesante notar que a pesar de los avances de la época en las técnicas de impresión, en toda la obra no se incluye una sola imagen, salvo el grabado de la portada y las tablas estadísticas que se presentan, las cuales no son precisamente numerosas. El estilo de la obra es descriptivo y el arreglo de la primera parte es por temas, aunque no alfabético, mientras que en la segunda parte habla de las entidades federativas, en orden alfabético, además de que dentro de cada apartado los subtemas tienen también un arreglo alfabético. Tiene también un índice que en realidad es tabla de contenido.



Como la gran mayoría de la literatura de la época, éste no puede considerarse estrictamente como un libro técnico, de hecho el autor admite también haber usado otras fuentes para la compilación de su obra, aunque en ese entonces

no se estilaba citar como ahora, de ahí que se comprenda que omita el crédito correspondiente a Almonte por haber transcrito exactamente la misma descripción que hace éste respecto a las bibliotecas existentes (si es que tal información fue, asimismo, producida originalmente por Almonte), mientras que de otros aspectos de la cultura impresa no menciona nada; de cualquier forma la obra en cuestión es un buen ejemplo de las guías de viajeros publicadas durante el siglo XIX y de sus propósitos generales.

Mille, R., & Leduc, A. (Eds.). (1897)

Almanaque Bouret para el año de 1897

México: Libr. de la Vda. de C. Bouret. 338 p. ; 22 cm.

Muchas características distinguen al *Almanaque Bouret* del resto de trabajos aquí analizados. El haber sido impreso al final del siglo XIX lo hizo beneficiario de los adelantos técnicos de la época, pues la cubierta, que se encuentra impresa a color, procura retratar el progreso del país, al tiempo que resalta el nacionalismo y los distintos elementos de la sociedad del momento. Otro aspecto que resalta es que su publicación era patrocinada por la casa Bouret, aunque su compilación le fue encargada a dos colaboradores de la misma.



Sobre los almanaques en cuanto tales, Ludlow (1992:XII) nos dice:

Si bien no hay un acuerdo sobre la raíz etimológica de este vocablo, según el *Diccionario Enclopédico Ilustrado*, se precisa que estas publicaciones, además de presentarse ordenadamente, con base en un calendario, contienen notas y noticias sobre materias de índole diversa, que tratan temas de literatura o medicina, a la vez que nociones de agricultura, informaciones estadísticas, efemérides y consejos prácticos.

Iguíniz (1959) establece tres acepciones bastante prácticas y descriptivas de almanaque: 1. Sinónimo de calendario. 2. Obra publicada anualmente que contiene, además del calendario, que no es más que un accesorio, composiciones y estudios de carácter ameno e instructivo. 3. Publicación anual que proporciona datos y noticias de alguna especialidad.

El Almanaque Bouret cumple con todas las características mencionadas, sobre todo en la segunda definición de Iguíniz, un ejemplo de esto son los siguientes contenidos: información sobre el Primer Censo General de Habitantes de 1895; Reglas de Sociedad; El Ama de Casa, o sea, Guía de la Mujer Bien Educada; Recreaciones Científicas; Guía Abreviada de Medicina Práctica; biografías varias, etcétera, además desde luego de informaciones relativas a lugares y sitios de interés. Vale destacar que tenía múltiples patrocinios, pues son numerosos los anuncios comerciales de productos y servicios varios.

En lo que respecta a las menciones a la cultura impresa, el almanaque consigna en su sección de bibliotecas públicas, al Archivo Público y General de la Nación (situado en el patio central del Palacio), la Biblioteca Nacional (que tenía como director al Sr. D. José María Vigil, y a D. José María Agreda como subdirector) de la que declara que “esta biblioteca comenzó a formarse en el año de 1867, con los volúmenes de la biblioteca pública de la Catedral, después se aumentaron los de algunos conventos y los de la Compañía de Jesús. En la actualidad posee más de 160,000 volúmenes y cada mes se hacen nuevas adquisiciones” (p. 298). También menciona la Biblioteca Nocturna (situada en la capilla de la tercera orden de San Agustín, al costado izquierdo de la Biblioteca Nacional), la Biblioteca de la Escuela Nacional Preparatoria (situada en los bajos de la Escuela, calle de San Ildefonso), así como a la biblioteca de la Sociedad Científica Antonio Alzate (situada en la calle de Carvaría no. 19). Y termina diciendo que “además todas las escuelas nacionales superiores tienen sus bibliotecas para los alumnos” (p. 299).

Aunque el almanaque no registra un directorio de imprentas, en cambio lista y describe brevemente 24 periódicos publicados en la época; tampoco

lista las librerías de la ciudad de México, pero sí incluye un catálogo de los libros que se encontraban a la venta en la librería de la Viuda de Ch. Bouret, situada en 5 de Mayo 14, ciudad de México.

ANÁLISIS DE LOS DATOS ENCONTRADOS

En la medida en que se revisó una pequeña muestra del universo de esta literatura relativa a la ciudad de México, cabe destacar algunos datos relevantes:

1. Como se ha venido anotando, en su origen colonial las guías de forasteros eran en esencia listados de nombres de personas (particularmente funcionarios) que se imprimieron con privilegio del virrey Antonio María de Bucareli, por Felipe de Zúñiga y Ontiveros y luego por su hijo Mariano. De este último, impresor de las dos guías analizadas (de 1797 y 1820), Quiñónez (2005:335) menciona que “fue un impresor connotado, pero un calendarista sin mayor interés por sus anuarios o falta de imaginación”, y que “su única innovación visual consistió en incluir para 1818 los retratos de Fernando VII y su esposa... [y] no hizo renovaciones importantes en el contenido”. Después de la Independencia dejó de tener el derecho exclusivo de impresión de estas obras, aunque continuó publicándolas hasta 1825. De interés sobre la cultura impresa las dos guías sólo incluyen los nombres de los bibliotecarios de la Universidad. Si es posible, por medio de otras fuentes, encontrar estos nombres, estos datos podrían servir para identificar quiénes eran y establecer, quizá, cómo vivieron y cómo era la vida de la gente que trabajaba en una biblioteca.
2. Hacia mediados del siglo XIX se hace visible un incremento en la información relativa a la cultura impresa como una muestra de la mayor disponibilidad de los medios que la producen, y también es manifiesto el cambio en los contenidos de las guías. Respectivamente Almonte y Galván Rivera (cuya diferencia en la fecha de publicación de sus obras es de sólo dos años), registran: imprentas (10 y 12); librerías (7 y 13) y bibliotecas públicas (3 y 2). En cuanto a las bibliotecas Almonte es más descriptivo, en tanto que Galván Rivera en general es más enumerativo y recuerda el sentido original de las guías de forasteros como directorios (por ejemplo, cuando incluye los nombres de los bibliotecarios de la Universidad). Una diferencia importante entre ambas guías es que la de Galván Rivera incluye información sobre

- encuadernadores (13), fábricas de papel (4) y litografías (4); puede entenderse así porque el autor era también impresor, a diferencia de Almonte (y puede presumirse que conociera también a los bibliotecarios que registra).
3. Por su parte el Almanaque Bouret destaca tres bibliotecas públicas, aunque con un cambio significativo: registra a la Biblioteca Nacional conformada desde 1867 con los fondos de la biblioteca de la Catedral (la biblioteca Nocturna era un anexo de la Nacional), además de la biblioteca de la Escuela Nacional Preparatoria y la de la Sociedad Científica Antonio Alzate. Aunque no quedan cuantificadas ni identificadas, el almanaque menciona de paso que “todas las escuelas nacionales superiores tienen sus bibliotecas para los alumnos”, lo que ya significa un incremento con respecto a las registradas en las otras guías analizadas.
 4. En el caso de Almonte y Hermosa, la información relativa a bibliotecas llegó a registrarse exactamente igual de una fuente a otra (en ambas obras, sobre bibliotecas privadas sólo se mencionan los gabinetes de lectura). Esto es, comprensible por un lado, porque existían sólo tres bibliotecas públicas que registrar; pero por el otro, parece ser que los autores se copiaban entre sí la información ya existente. Si de la revisión de un conjunto más amplio de obras se confirma este fenómeno, podrían establecerse algunos hechos interesantes acerca del uso de la información y de la autoría en esos tiempos. Cabe indicar que la obra de Hermosa es un “manual de estadística y geografía”, mientras que la de Almonte es una guía de forasteros; es decir que como formato no entrarían en competencia directa por el “mercado de consumidores”, lo que sí ocurriría entre las guías de Almonte y de Galván Rivera, las cuales sí tienen diferencias muy marcadas (de forma y contenido), como se menciona en el punto 2.
 5. También se puede identificar un cambio importante de las guías de Zúñiga y Ontiveros (1797 y 1820) a las de Almonte, Galván Rivera y Hermosa (1852, 1854 y 1855 respectivamente) y el Almanaque Bouret (1897), puesto que de ser básicamente listas de nombres (directorios), se convirtieron en obras de carácter más descriptivo que abundaban en la presentación de bienes juzgados dignos de aprecio como parte del panorama de la ciudad. Este hecho, sin duda, convierte a estas obras en una fuente de información valiosa sobre el patrimonio cultural de un lugar (en este caso la ciudad de México). Además de que a partir de estos elementos también puede considerarse el análisis de la motivación y contribución de los contenidos de las guías a la concepción

nacionalista que animó el surgimiento de otras publicaciones, sobre todo a partir de la guerra con Estados Unidos en 1847.¹⁶

CONCLUSIONES

La literatura de viajes equivale a una radiografía de la realidad de su tiempo, la cual llega a nosotros en forma de registros documentales que nos permiten construir una idea de dicha realidad. La estructura temática de las obras analizadas muestra poca información sobre los tópicos de nuestro interés, pues proporcionalmente con respecto a otros asuntos (como los nombres de personajes del gobierno o la descripción de determinados sitios) la información relativa a la cultura impresa no es muy copiosa; sin embargo algo ha quedado registrado para la posteridad en forma de datos que pueden conducir a especular acerca de cómo era el mundo de las bibliotecas, imprentas y librerías en esos tiempos. Aun si consideramos que estas obras registran poco, esto se debe a que en realidad no había muchos datos que incluir (como ocurre en el caso de las bibliotecas). De cualquier forma es importante destacar que integran datos que obviamente fueron juzgados de utilidad para los visitantes foráneos.

Como se ha podido observar, lo que definimos como literatura de viajes de carácter instrumental tuvo una evolución constante, tanto en lo que se refiere al formato de presentación de contenidos, como a los aspectos técnicos de su producción y a la cantidad de información que presentaban. Todos los trabajos analizados presentan, en mayor o menor medida, información representativa de lo que hemos venido llamando “cultura impresa”; incluso la propia existencia de estas guías es una manifestación de esa cultura.

Tales obras son portadoras de elementos que las dotan de un especial interés para el estudio de la historia de las bibliotecas, imprentas y librerías, puesto que en ellas se identifica una función de divulgación, por lo que la

16 Al respecto, Suárez de la Torre (2005) hace un recuento de la importancia que tenía la industria editorial en el ámbito de la construcción nacional. Como ejemplo prototípico se encuentra el *Diccionario universal de historia y de geografía, obra dada a luz en España por una sociedad de literatos distinguidos, refundida y aumentada considerablemente para su publicación en México con noticias históricas, geográficas, estadísticas y biográficas sobre las Américas en general y especialmente sobre la República Mexicana*, que se publicó entre 1853 y 1856, y que en su introducción declara que “Cuando por todas partes del mundo se nos desconoce y se nos calumnia; cuando nosotros mismos no sabemos ni nuestros elementos de riqueza, ni nuestras esperanzas de progreso, ni nuestros recuerdos tristes o gloriosos, ni los nombres que debemos respetar o despreciar; una obra que siquiera ensaye pintar todo esto, que intente reunirlos en una sola compilación, que se proponga juntar las piedras dispersas de ese edificio por formar, merece inquestionablemente la aprobación y el apoyo de cuantos han nacido en este suelo”, (citado por Pi-Suñer Llorens, 2000:xiv).

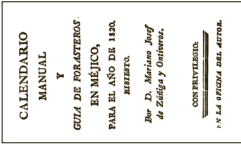
menCIÓN o inclusión de estos temas revela parte de la actividad y el desarrollo de la vida cultural en México.

En un sentido general, si se busca ubicar elementos de la cultura impresa en la literatura de viajes, pueden explorarse dos rutas: a) emplearlas como fuentes de información relevante para construir la historia de la cultura impresa de un lugar (al menos a partir de las menciones que se hagan sobre estos contenidos como información útil para el visitante), tal como los historiadores se valen de ellas para seguir el rastro de un fenómeno histórico, político, económico o social, y con ello intentar ubicar los cambios que ocurren de un periodo histórico a otro; o bien, b) utilizarlas para comparar, y en su caso complementar, las historias ya escritas y publicadas sobre bibliotecas, librerías e imprentas en los periodos en que florecieron las guías.

La evolución y los cambios observados en las distintas obras presentadas nos permitirían trazar una línea temporal completa que ilustre los elementos más representativos de su desarrollo (ver imagen en página siguiente). Aunque tal empresa requiere una investigación mucho más amplia; no obstante es posible, a partir del conjunto revisado, poner en perspectiva esa línea temporal, tomando en cuenta que dichos trabajos son representativos de momentos clave de este tipo de literatura: su inicio, su apogeo y su diversificación.

Para reconstruir la historia de la cultura impresa en México, se hace necesario explorar fuentes que han tratado el fenómeno directamente, pero también deben tenerse en cuenta aquellos trabajos que lo hacen de forma indirecta; es decir, que aunque no están propiamente dirigidos a tratar temas como la historia del libro, la historia de las bibliotecas, de la imprenta, de las librerías, etcétera, aportan información relevante para su estudio. Entre este tipo de obras podemos encontrar las que registran la historia de las ciudades, de los museos, de las escuelas y universidades, de los archivos, etcétera; en fin de todos aquellos temas relacionados con la historia de un lugar. Dentro de tales obras, se ubica la literatura de viajes pues, aunque su fin principal no fue registrar hechos de la cultura impresa resultan fuentes ricas en datos que apoyan su estudio. Estamos convencidos de que al rastrear un conjunto más amplio de guías de forasteros, por ejemplo las 55 registradas por Lamadrid Lusarreta, su revisión puede aportar elementos que ayuden a completar una parte importante de la historia de la cultura impresa en México. Esa revisión, más exhaustiva, seguramente arrojará resultados muy interesantes.

Evolución de contenidos en las guías de forasteros y viajeros

Zúñiga y Ontiveros, Felipe	Zúñiga y Ontiveros, Mariano de.	Zúñiga y Ontiveros, Mariano de.	Almonte, Juan Nepomuceno.	Galván Rivera, Mariano.	Hermosa, Jesús	Bouret Impresores.
						
1775	1797	1820	1852	1854	1855	1897
Era esencialmente una nómina de funcionarios del gobierno colonial.	Igual que la anterior presentaba una nómina de funcionarios e incluye la lista de bibliotecarios que trabajaban en la biblioteca de la Universidad. La tipografía es pobre y poco elegante	Continúa presentando la nómina de funcionarios, mejora la tipografía e incluye un retrato de Fernando VII en el frontispicio.	Agrega información sobre imprentas y librerías y omite el listado de bibliotecarios e incluye tres mapas y seis vistas.	Retoma el listado los nombres de los bibliotecarios, agrega además información sobre encuadernaciones, fábricas de papel, librerías, imprentas y litografías.	En los apartados de nuestro interés copia textualmente párrafos de la guía de Nepomuceno Almonte.	Incluye varias ilustraciones a color e información de lo más variada.

BIBLIOGRAFÍA

- Almanaques, calendarios y guás* [sic] *de forasteros*. consultado en mayo de 2008, en: http://biblionl.bibliog.unam.mx/nbib/imagenes/2314_almanaques.pdf
- Almonte, J. N. (1852), *Guía de forasteros y repertorio de conocimientos útiles*, México: Imprenta de I. Cumplido.
- Arróniz, M. (1862/1991), *Manual del viajero en Mexico, o, Compendio de la historia de la Ciudad de Mexico, con la descripción e historia de sus templos, conventos, edificios públicos, las costumbres de sus habitantes, etc. y con el plan de dicha ciudad*, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, facsímil del original con pie de imprenta: Paris : Lib. de Rosa y Bouret, 1862.
- Calderón de la Barca, Madame, F.E.I. (1959), *La vida en México durante una residencia de dos años en ese país*, México: Porrúa.
- Castañeda, C. (2005), Libros como mercancías y objetos culturales en la feria de San Juan de los Lagos, México, 1804, *Estudios del hombre* (20), 87-116.
- Catálogo de documentos históricos de la estadística en México siglos XVI-XIX* (2005), Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, disponible también en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/especiales/cdhem/CDHEM_Intra1.pdf
- Cervantes de Salazar, F. (1939), México en 1554: *tres diálogos latinos* / traducidos por Joaquín García Icazbalceta ; notas preliminares de Julio Jiménez Rueda, México: Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma.
- Corvera Poiré, M. (2005), "Las guías de forasteros en el México del siglo XIX", en B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra (Eds.), *La república de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico: publicaciones periódicas y otros impresos*, (Vol. 2, pp. 353-71), México, D.F.: UNAM.
- El Primer libro impreso en Venezuela: Edición facsimilar del Calendario manual y guía universal de forasteros en Venezuela para el año de 1810* (1952), Caracas, Ministerio de Educación, Dirección de Cultura y Bellas Artes.
- Fernández de Lizardi, J. J. (1984), México por dentro o sea *Guía de forasteros*, *Guía de forasteros: estanquillo literario: para el año de 1809*, 2(1 [17]), 2-3. Poema incluido en el volumen de Poesías y fábulas, publicado por Fernández de Lizardi en 1817
- Galván Rivera, M. (1854), *Guía de forasteros en la ciudad de Méjico* [sic], *para el año de 1854: contiene las partes política, judicial, eclesiástica, militar y comercial*, Méjico [sic]: Santiago Pérez.
- García Castañeda, S. (1999), "Excursión en torno al viaje", en S. García Castañeda (Ed.), *Literatura de viajes: el Viejo Mundo y el Nuevo* (pp. 15-20), Madrid, Castalia.

- González Suárez, M. Á. (2007), Historiografía Turística, *El Día, viernes 13 de julio de 2007*, consultado el 4 de mayo de 2008, en: <http://www.eldia.es/2007-07-13/dinero/dinero5.htm>
- Grupo de investigación de Teoría de la educación y educación no formal (2006), "Educación y patrimonio: a propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares", *Revista de educación* (340), 571-596, consultado en mayo de 2008, en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_21.pdf
- Hermosa, J. (1857), *Manual de geografía y estadística de la República Mexicana*, París: Librería de Rosa, Bouret et Cia.
- Iguíniz, J. B. (1959), *Léxico bibliográfico*, México: Instituto Bibliográfico Mexicano.
- Lamadrid Lusarreta, A. A (1971), "Guías de forasteros y calendarios mexicanos de los siglos XVIII y XIX, existentes en la Biblioteca Nacional de México", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* (6), 9-135.
- Ludlow, L. Presentación, en R. Mille, & A. Leduc (Eds.), (1897), *Almanaque Bouret para el año de 1897*. México: Libr. de la Vda. de C. Bouret.
- Mille, R., & Leduc, A. (Eds.), (1897), *Almanaque Bouret para el año de 1897*, México: Libr. de la Vda. de C. Bouret.
- Pi-Suñer Llorens, A. (2000), "Génesis del Diccionario universal de historia y de geografía", en A. Pi-Suñer Llorens (Ed.), *México en el Diccionario universal de historia y de geografía: universidad, colecciones y bibliotecas* (Vol. 1, pp. vii-xviii), México, D.F.: UNAM.
- Quiñónez, I. (2005), De pronósticos, calendarios y almanaques, en B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra (Eds.), *La república de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico: publicaciones periódicas y otros impresos* (Vol. 2, pp. 331-352), México, D.F.: UNAM.
- The Stranger's Guide and Official Directory for the City of Richmond. Showing the Location of the Public Buildings and Offices of the Confederate, State and City Governments, Residences of the Principal Officers, etc., Electronic Edition*, (2000), consultado en mayo de 2008 en: <http://docsouth.unc.edu/impls/stranger/stranger.html#evans31>. Pie de imprenta original: Richmond: Geo. P. Evans & Co., 1863
- Suárez de la Torre, L. (2005), "La producción de libros, revistas, periódicos y folletos en el siglo XIX", en B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra (Eds.), *La república de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico: publicaciones periódicas y otros impresos* (Vol. 2, pp. [9]-25), México, D.F.: UNAM.
- Tras el rastro de las guías de viajero (2005). *México desconocido* (339), consultado en mayo de 2008 en: <http://www.mexicodesconocido.com.mx/notas/2495-Tras-el-rastro-de-las-gu%EDas-de-viajero>

- Uribe Castro, J. (1989), "No me preguntes cómo pasa el tiempo", en *Boletín cultural y bibliográfico* 26 (19), consultado en mayo de 2008 en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti5/bol19/no.htm>
- Valle, J. N. del (1864). *El viajero en México: completa guía de forasteros para 1864: obra útil a toda clase de personas*, México: Imprenta de Andrade.
- Vázquez Mantecón, C., Flamenco Ramírez, A., & Herrero Bervera, C. (1987). *Las bibliotecas mexicanas en el siglo XIX*, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Bibliotecas.
- Zúñiga Saldaña, M. (2005), "Privilegios para imprimir libros en la Nueva España, 1714-1803: la renta de un monopolio editorial", en *Estudios del hombre* (20), 59-86.
- Zúñiga y Ontiveros, M. (1797), *Calendario manual y guía de forasteros en México, para el año de 1797*, México, en la Oficina del Autor.
- _____ (1820), *Calendario manual y guía de forasteros en Méjico, para el año de 1820*. México: en la Oficina del Autor.

ANEXO

ALGUNAS OBRAS RELACIONADAS CON EL ESTUDIO DE LA LITERATURA DE VIAJES

- Abdelouahab, F. (2005). *Journeys and journals: Five centuries of travel writing*, Kehl [Germany]: Kubik Publishing//RvR.
- Adams, P. G. (1983), *Travel literature and the evolution of the novel*. Lexington, Ky.: University Press of Kentucky.
- _____ (1988), *Travel literature through the ages: an anthology*, New York: Garland.
- Aguilar Piñal, F. (1978), *Las "Guías de forasteros" de Sevilla como fuente de información histórica*, Córdoba: Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros.
- _____ (1995), *Las "guías de forasteros de Madrid" en el siglo XVIII*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Anderson, M. (2006). *Women and the politics of travel, 1870-1914*, Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Benso, S. (1989), *La letteratura di viaggio dal Medioevo al Rinascimento: generi e problemi*, Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- Berger, A. A. (2004), *Deconstructing travel: cultural perspectives on tourism*, Walnut Creek, Calif.: Altamira Press.
- Blanton, C. (2002), *Travel writing: the self and the world* (1st Routledge pbk. ed.), New York: Routledge.
- Bond, G. (1968), *The face of the world: An anthology of travel writing*, London: Univ. Press.

- Borthwick, J. (1991), *Travelling writing, writing travelling: The text as journey, the journey as text*, Tesis (doctoral): University of Wollongong, 1991.
- Brown, C. K. (2000), *Encyclopedia of travel literature*, Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO.
- Coles, T. E., & Timothy, D. J. (2004), *Tourism, diasporas, and space*, London, New York: Routledge.
- Cruz Leal, P.-I., & Gutiérrez, J. I. (2004), *La estirpe de Telémaco: estudios sobre la literatura y el viaje*, Madrid: Editorial Betania.
- Díez Borque, J. M., & García Mercadal, J. (1975), *La sociedad española y los viajeros del siglo XVII*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Elsner, J. s., & Rubiés, J.-P. (1999), *Voyages and visions: towards a cultural history of travel*, London: Reaktion Books.
- Farinelli, A. (1903), *Más apuntes y divagaciones bibliográficas sobre viajes y viajeros por España y Portugal*, Madrid: [s.n.].
- Farinelli, A., Bertini, G. M., & Accademia d'Italia (1942), *Viajes por España y Portugal desde la Edad Media hasta el siglo XX: nuevas y antiguas divagaciones bibliográficas*, Roma: Reale Accademia d'Italia.
- Foulché-Delbosc, R., & Alba, R. (1991), *Bibliographie des voyages en Espagne et en Portugal*, Madrid: Julio Ollero Editor.
- Frédéric, M., & Jaumain, S. (1999), *La relation de voyage: Un document historique et littéraire: actes du séminaire de Bruxelles*, Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, Centre d'études canadiennes.
- García Mercadal, J. (1952), *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos, hasta fines del siglo XVI*, Madrid: Aguilar [E. Sánchez Leal].
- _____ (1972), *Viajes por España*, Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1999), *Viajes de extranjeros por España y Portugal desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, [Valladolid]: Junta de Castilla y León.
- García-Romeral Pérez, C. (1999), *Bio-bibliografía de viajeros por España y Portugal: (siglo XIX)*, Madrid: Ollero y Ramos.
- _____ (2000), *Bio-bibliografía de viajeros por España y Portugal: (siglo XVIII)*, Madrid: Ollero y Ramos.
- _____ (2001), *Bio-bibliografía de viajeros por España y Portugal: (siglos XV-XVI-XVII)*, Madrid: Ollero y Ramos.
- Groom, E. (2005), *Methods for teaching travel literature and writing: exploration of the world and self*, New York: P. Lang.
- Gómez Buendía, B. I. (2007), *Viajes, migraciones y desplazamientos: (ensayos de crítica cultural)* (1. ed.), Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Henderson, L. T. (1939), *Travel stories and pictures: transportation through the ages*, Chicago; New York: M.A. Donahue & Co.

- Herrero Massari, J. M. (1999), *Libros de viajes de los siglos XVI y XVII en España y Portugal: lectura y lectores*,. Tesis (doctoral): Universidad Complutense de Madrid, 1997.
- Hooper, G., & Youngs, T. (2004), *Perspectives on travel writing*, Aldershot, Hants, England ; Burlington, Vt., USA: Ashgate.
- Humble, R. (1990), *The travels of Marco Polo*, New York: F. Watts.
- Journeys: *The international journal of travel and travel writing*, (2000), New York: Berghahn Books.
- Kerr, D., & Kuehn, J. (2007), *A century of travels in China: critical essays on travel writing from the 1840s to the 1940s*, Hong Kong; London: Hong Kong University Press.
- Laborda, A. (2005), *Viajar en la España del Quijote: guías de viaje y viajeros en la España de Felipe III*, [Valdemorillo, España]: La Hoja del Monte.
- Le vie del mondo--viaggi d'autore*, (1990s). Milano: Touring editore.
- Lucena Giraldo, M., & Pimentel, J. (2006), *Diez estudios sobre literatura de viajes*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de la Lengua Española.
- Mancall, P. C. (2006), *Travel narratives from the age of discovery: an anthology*, Oxford; New York: Oxford University Press.
- Martels, Z. R. W. M. v. (1994), *Travel fact and travel fiction: studies on fiction, literary tradition, scholarly discovery, and observation in travel writing*, Leiden; New York: E.J. Brill.
- Myers, R., & Harris, M. (1999), *Journeys through the market: travel, travelers, and the book trade*, New Castle, DE: Oak Knoll Press.
- Oliver Frade, J. M. (2007), *Escrituras y reescrituras del viaje: miradas plurales a través del tiempo y de las culturas*, Bern; New York: P. Lang.
- Popeanga, E., & Fraticelli, B. (2006), *La aventura de viajar y sus escrituras*, Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Rastorfer, C. E. P. T., Aung Thwin, M. M., & Rastorfer, J.-M. (1993), *Voyages, théorie et pratique: Une compilation de textes*, Lausanne: Dao Badao.
- Richard, J. (1981), *Les récits de voyages et de pèlerinages*, Turnhout, Belgium: Brepols.
- Rivas Nieto, P. E. (2006), *Historia y naturaleza del periodismo de viajes desde el antiguo Egipto hasta la actualidad: mitos, relatos que describen el mundo para reyes y plebeyos, y cronistas*, Madrid: Miraguano Ediciones.
- Romero Tobar, L., & Almarcegui Elduayen, P. (2005). *Los libros de viaje: Realidad vivida y género literario*, Sociedad, cultura y educación, 21, Tres Cantos, Madrid: Akal Ediciones
- Seixo, M. A., & Abreu, G. (1998), *Les récits de voyages: Typologie, historique*, Viagem, 4, Lisboa: Edições Cosmos.

- Siegel, K. (2002), *Issues in travel writing: Empire, spectacle, and displacement*, New York: Peter Lang
- Speake, J. (2003), *Literature of travel and exploration: an encyclopedia*, New York: Fitzroy Dearborn.



Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria

Miguel Ángel Marzal *

*Artículo recibido:
11 de septiembre de 2008.*

*Artículo aceptado:
26 de febrero de 2009.*

RESUMEN:

Se analiza el origen de la alfabetización en la información desde el punto de vista de la lectura y escritura propias de los hipermedios, que es algo diferente de la “alfabetización” textual. Los hipermedia poseen su propia gramática del discurso electrónico dado que su mensaje es múltiple como consecuencia de la preeminencia de las TIC en cuanto al contenido, del usuario en cuanto al diseño y de sus funciones en cuanto a un nuevo espacio para la educación. Se define la alfabetización en información con ayuda de la “alfabetización múltiple” a través de las competencias informativas para el conocimiento y la proyección de éstas en el sistema educativo.

* Universidad Carlos III de Madrid, España. mmarzal@bib.uc3m.es

Palabras clave: Alfabetización en información; Alfabetizaciones múltiples; Competencias informativas; Bibliotecas Digitales Educativas

ABSTRACT

Conceptual evolution of alphabetization in information based on multiple alphabetization in a library science and educational perspective

Miguel Ángel Marzal

The origin of alphabetization in information is analyzed from the reading and writing points of view prevalent in hypermedia, which are different from alphabetization based on texts. Hypermedia possess its own electronic discourse grammar, since its message is multiple due to prevalence of ISTs in what concerns to content; of users about design; and of its functions about a new space to education. Alphabetization in information is defined, based on multiple alphabetization through informative competences for knowledge and the projection of these on the educational system.

Keywords: Information literacy; Multiliteracies; Information skills; Educational Digital Libraries.

1. INTRODUCCIÓN

La omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) en todos los ámbitos, el desarrollo espectacular de los hipermedios y el depurado refinamiento de la virtualidad en el ciberespacio, hacen que la “alfabetización”, sin adjetivos, no sea suficiente en el siglo XXI. El usuario-educando debe enfrentarse a un número creciente y más complejo de recursos donde cohabitan los lenguajes textuales, icónicos y auditivos, cuyo empleo exige interactividad.

Emerge un verdadero *metalenguaje*, cuya semántica integra texto, sonido e imagen en inextricable unión, por lo que funciona conforme a una *gramática de discurso electrónico*. El resultado es una multimodalidad del recurso web, que se proyecta en una dimensión nueva del significado de los mensajes, de forma que a algunos expertos los ha llevado a hablar de *ciberalfabetización*

(New London Group, 1996), por cuanto ésta se orienta hacia los hipermedios, que, en su opinión, se manifiestan con una “metasemiótica” propia e incluso una sintaxis propia, ya que la tradicional “linealidad” del texto se enriquece mediante hipervínculos que determinan las inferencias hacia el conocimiento mediante una “navegación” estructurada y asociativa. Esto implica un nuevo modo de aprender, no sólo jerárquico y lineal, conforme a la dinámica del texto y la organización taxonómica de las áreas de conocimiento, sino asociativo e hipertextual, lo cual reclama competencias propias a lectura digital y escritura en hipermedios.

2. LA MULTIPLICIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE

La *asociatividad* es, precisamente, una de las potencialidades y uno de los indicadores de calidad más evidentes en los recursos web (el contenido es tanto más efectivo sobre el conocimiento cuanto mayor sea su “popularidad”; esto es, mientras más hipervínculos integre y a más remita, de modo organizado), pero es una “asociatividad” que en el recurso se diseña no de modo arbitrario sino por categorías semánticas que inciden en una desambiguación terminológica y por tanto conceptual que es indispensable en el ciberespacio.

Los hipermedios, pues, adquieren una estructura “diplomática” (una disposición de los documentos por partes o secciones, habilitadas para ser recuperadas por extractos) lo que ya en sí es significativo. La búsqueda y recuperación del hipermedio generan conocimiento en el usuario-educando. El aspecto diplomático de los hipermedios incide, aún más, en una alfabetización propia, que en opinión del profesor Unsworth debe incluir una “alfabetización de reconocimiento” (comprensión de la semiótica de los hipermedios), una “alfabetización de reproducción” (habilidad para establecer una organización sistemática de los contenidos de los hipermedios para el conocimiento) y una “alfabetización de reflexión” (cómo leer los hipermedia para interpretar y hacer explícitas sus funcionalidades (L. Unsworth, 2001).

Desde esta óptica anglosajona, la consecuencia es la aparición de una “ciberalfabetización”, que depende estrechamente del contexto social de interpretación. El New London Group, pues, entendió que esta “ciberalfabetización”, según su denominación, debía ejercitarse sobre los hipermedios a partir de considerar el contexto, por lo que, según afirmación del profesor Unsworth, se debían tener en cuenta tres variables: el *campo*, como tópico o interés de la comunidad que va a utilizar los contenidos; el tenor naturaleza de las relaciones que se establecen entre los racimos (*clusters*) semánticos en la red semántica de los hipermedios; y el *modo*, o medio para editar y diseminar los contenidos de los hipermedios.

La tesis del New London Group en torno a la “ciberalfabetización” pone el acento sobre el polifacetismo propio del diseño tecnológico de los hipermedios, la disposición “diplomática” de estos mismos y la preeminencia del contexto social para la definición semántica, circunstancias que reclaman del usuario-educando un elenco de *competencias lectoras digitales*, que han sido el germen de una noción de gran importancia, la *multialfabetización* o *alfabetización múltiple*, una competencia de lectura que incluiría como elementos básicos, el “conocimiento situado” (origen inferencial hacia el conocimiento), el “diseño instructivo” (método de inferencia), “la habilidad crítica” (selección y evaluación de contenidos necesarios en la generación de conocimiento) y “la capacidad de representación” (pericia para producir un nuevo conocimiento). El objetivo de la alfabetización múltiple, por tanto, es apoyar el proceso del conocimiento informal (desde la percepción y la experiencia) hacia el conocimiento sistemático (disciplinado y clasificado por una estructura curricular académica), para desembocar en el conocimiento transformativo (derivado de un análisis crítico y sustentador de nuevas hipótesis para hacer nuevos descubrimientos).

El concepto de alfabetización múltiple remite, pues, a una competencia o capacidad lectora que faculte para comprender el significado del contenido de los hipermedios, cuya naturaleza poliédrica y transversal obliga a conocer signos diferentes (textuales, icónicos y auditivos), pero integrados y “escritos” en perfecta simbiosis en el recurso. La comprensión del hipermedio, para un correcto aprendizaje, reposa sobre el conocimiento de “signos múltiples”. Un conocimiento procedente del hipermedio implica para el usuario-educando haber adquirido ciertas destrezas tecnológicas y ciertas habilidades cognitivas sobre contenidos digitales, que son la antesala de otras competencias para “leer lo digital” y “escribir en hipermedio”, fundamento de la alfabetización múltiple. La noción de alfabetización múltiple, en su engarce con la alfabetización en información, obliga a hacer precisiones en tres niveles:

2.1 La relación medios-mensajes en las TIC

Amplia y magníficamente analizada por Castells (M. Castells, 1997), que analizamos ahora desde una óptica “alfabetizadora”. Sin duda, para el conocimiento del usuario, el contenido de los objetos digitales se presenta en forma de “mensaje” que es *comprendido* mediante la lectura, *asimilado* como “conocimiento” mediante la capacidad cognitiva analítica y discursiva, *asumido* como “saber” mediante la integración intelectual por relación con otros saberes almacenados y *archivado* por la eficacia obtenida en su aplicación (un saber se olvida si no conecta en la memoria con otros saberes y si se desconoce su utilidad).

El reto para obtener una alfabetización múltiple, ejercida sobre diferentes mensajes, es ampliar la relación de éstos con su medio de transmisión. En un primer momento el medio determinó el mensaje y su contenido (“el mensaje era el medio”, en expresión de Castells), por lo que había un discurso sonoro, otro icónico, otro audiovisual y otro informático, sucesivamente. En un segundo momento, el consumo que se hacía del mensaje y su contenido era el factor determinante, por lo que el medio se adaptaba a extraer el mensaje conforme con ciertas “marcas” determinadas para garantizar su difusión y la mayor eficacia comunicativa por unos u otros canales TIC.

La evolución previsible, tal como se va definiendo además en la Web 2.0, es que en la gestión de contenidos y conocimiento lo fundamental es la preeminencia indiscutible del usuario en cuanto al acceso y uso de los recursos informativos (“el mensaje es el mensaje”). Desde esta óptica, la alfabetización múltiple tiene una relación directa con una alfabetización digital polivalente y variada, dependiendo del medio TIC y de la finalidad que el usuario elija para su mensaje.

2.2 *La individualidad del usuario*

Las TIC se están convirtiendo para el individuo en un medio de interrelación con el entorno y con la comunidad social, un instrumento básico de *comunicación*, por medio del cual ver, sentir y comportarse en el mundo, es un nuevo modo de insertarse en la cultura o civilización en la que se ha desarrollado y madura como persona. Esta función de las TIC le concede una importancia decisiva a la *conducta* del usuario-educando frente a ellas. La alfabetización múltiple se refiere, entonces, tanto a la adecuación de los contenidos a diferentes culturas según cada usuario-educando, considerado como ente social y en un plano de multiculturalismo, como en cuanto a su *hábitus*, del que hablan algunos expertos y que se traduce en la actitud o predisposición que tenga la persona hacia las TIC.

En este sentido, el desarrollo de las TIC y su fortísimo impacto educativo, ha planteado, desde la mitad de la década de los 90, la naturaleza de su relación con la “cultura”. Las razones son evidentes: la colonización lingüística del inglés, con la repercusión patente que una lengua tiene en la estructura mental para percibir el mundo y los sistemas de valores; la inmensidad del volumen de la información, que impide un análisis comprensivo y habitúa a consumir información de forma “plana”, de modo que la comprensión de los contenidos se hace a partir de los “prejuicios” (preconceptos o ideas preconcebidas) sin ningún criterio de “autoridad” (fundamento de la información); la presentación de los contenidos con un formato publicitario para ser atractiva, una cultura

de la imagen, que capta por instinto y no por convicción del mensaje; y por otro lado, la acción de los Estados demo-liberales, con todos sus poderosos medios, frente a toda ideología totalitaria ha sido la defensa acendrada de los Derechos del Hombre, una estrategia que ha afirmado aún más la uniformidad de pensamiento, pues los derechos llegan a ser superiores en su enunciación y aplicación, al propio hombre como individuo, y tal estrategia se vuelve el instrumento idóneo para imponer un sistema político y de valores “occidentales” a escala planetaria. El resultado es el *pensamiento único*.

Las amenazas frente a la colonización ciberespacial, el pensamiento único y la uniformidad, parecen tener como respuesta el reconocimiento y respeto primero, y el fomento, después, de la identidad de las distintas culturas, así como una lectura de los Derechos Humanos, asentada sobre la diversidad porque es de la persona de la que emanan estos derechos. Así se define el concepto de *diversidad cultural*, como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos sociales, y el de *multiculturalidad*, como el modelo social de coexistencia reconocida e igualitaria de culturas por ser un valor positivo (F. García López, 2007).

La repercusión de este debate sobre la alfabetización múltiple ha sido un mecanismo muy útil para la multiculturalidad. La alfabetización múltiple debe tener como objetivos: fomentar el plurilingüismo en el ciberespacio; inculcar no sólo el uso ético y deontológico de las TIC en ambientes educativos para “leer” y “comprender” al otro, sino además adaptar el uso de las TIC al modelo educativo propio de las distintas culturas. El éxito en los indicadores de desarrollo humano no puede medirse por el grado de similitud al modelo “occidental”, sino, entre otros factores, por su eficacia en el aprendizaje.

La alfabetización múltiple alcanza un carácter de medio eficaz para la inclusión y cohesión social de una comunidad, un procedimiento muy adecuado para evolucionar desde la multiculturalidad hacia la *interculturalidad*, entendida como la “interacción equitativa de diversas culturas para apoyar expresiones culturales compartidas”, conforme a la Declaración de la UNESCO.

2.3 Los nuevos espacios educativos

Derivados del desarrollo del aprendizaje electrónico (*e-learning*). Es cierto que en un principio este aprendizaje tuvo una proyección mucho más directa hacia el mundo laboral y empresarial en cursos de actualización y profundización de competencias y conocimientos para profesionales que no tenían la posibilidad ni la necesidad de retornar a las aulas. Se desarrollaban, en este proceso, los conceptos y modelos de *Educación no formal e informal*, frente a la presencialidad de la *Educación formal*. Sin embargo, la indudable potencialidad educativa

de las TIC hizo que las técnicas de este aprendizaje (e-learning) se incorporasen con éxito a la educación formal de la escuela mediante las aulas extendidas, si bien con un matiz importante: estar al servicio del *aprendizaje colaborativo*.

El aprendizaje colaborativo, en la red, consiste en un conjunto de métodos instructivos para desarrollar habilidades cognitivas personales y sociales, ya que cada individuo del aula extendida o comunidad virtual se hace corresponsable de su propio aprendizaje y del de sus colegas mediante el conocimiento compartido y la aportación más valiosa de cada individuo, según sus habilidades y capacidades en un tema de interés. Se basa, pues, en la actividad metodológica equitativa y cooperativa de cada educando para llegar a un consenso. Los elementos primordiales del aprendizaje colaborativo son: la cooperación, por compartir los individuos los mismos objetivos y resultados en sus competencias; la *responsabilidad*, pues el liderazgo es también compartido; las *destrezas y habilidades en la comunicación*, para tener un flujo eficaz de datos e informaciones; y la *autoevaluación* para detectar puntos fuertes y débiles en el proceso y así determinar la “autoridad” del producto educativo resultante. Estos elementos precisan de una programación y un plan de acción que contemple el análisis competencial de cada uno de los miembros, una enunciación precisa del objeto y los objetivos del estudio, una planificación de actividades metodológicas y fases de ejecución, unas reglas de estilo para el comportamiento, respeto y apreciación del trabajo colegiado, y un sistema de evaluación parcial y final de los resultados.

La relevancia del aprendizaje colaborativo en entornos digitales procede de la evolución del *método científico* hacia el trabajo en equipo, pero además porque ejercita el pensamiento crítico y la “inteligencia emocional” basada en estímulos, y promueve el uso del lenguaje y la verbalización de conceptos (de la mayor importancia para el conocimiento y el saber).

Este entorno le otorga a la alfabetización múltiple un tercer factor de definición. La alfabetización múltiple puede soportar el aprendizaje colaborativo por ser el fundamento para conseguir las competencias en la comunicación e interactividad grupales, como medio para armonizar lecturas y métodos de trabajo, así como para favorecer la edición consensuada de resultados, esto es, una “escritura” armonizada en el equipo.

3. COMPETENCIAS INFORMATIVAS: DE LA ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE A LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN

Si la Sociedad de la información ha tenido como pivotes primordiales para obtener conocimiento la accesibilidad y usabilidad de los recursos web,

la Sociedad del conocimiento se basa en la virtualidad e interacción inteligente del usuario (protagonista indiscutible) en una Web 2.0. La Sociedad del conocimiento precisa, en este contexto evolutivo, de una Sociedad del Aprendizaje, un aprendizaje especial y diferente, dada la distinta posición del educando, activo, autónomo y corresponsable en su proceso educativo. Las competencias son el alma máter del nuevo modelo educativo, por lo que es preciso definir las desde tres ángulos de análisis.

3.1 Las TIC y las competencias

La proyección de las TIC en la educación planteó como primera exigencia el desempeño en cuanto a capacidades tecnológicas, origen de la alfabetización digital, y así se contempló en los planes y proyectos para el desarrollo de la Sociedad de la información. Fruto de las diversas experiencias de uso didáctico de las TIC fue la necesidad de identificar, organizar y categorizar las capacidades necesarias para su manejo educativo experto. Se hacía necesario un modelo de competencias o capacidades básicas TIC, que en el caso español fue coordinado por P. Marqués. El modelo reconoce 11 categorías competenciales, que incluyen 39 competencias TIC (P. Marqués, 2000), definidas como la “capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas”: conocimiento de los sistemas informáticos (uso del ordenador); uso del sistema operativo (generación y archivo de textos y aplicaciones); búsqueda y selección de información en Internet (uso diestro de navegadores y motores de búsqueda); comunicación interpersonal y trabajo colaborativo (conocimiento de comunicación en red, correo-e, *chat*, foros); procesamiento de textos (conocer las funciones de edición de textos, inserción de imágenes, gráficos, funciones de estilo de edición); tratamiento de la imagen (conocer el editor gráfico); uso de la hoja de cálculo; uso de base de datos; potencialidades de entretenimiento y aprendizaje en red; y gestión electrónica (administrativa, económica, ocio); como actitudes ante las TIC.

El desarrollo de las TIC, el aprendizaje electrónico (*e-learning*) y la alfabetización múltiple, han reclamado sin embargo un espacio competencial más definido, y así lo expresan R. M. Paloff y K. Pratt (R. M. Paloff; K. Pratt, 1999):

es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que utiliza Internet para comunicar y colaborar en un contexto educativo. Incluye la tecnología para complementar a la formación clásica mediante componentes basados en Internet y ambientes de aprendizaje donde el proceso de aprendizaje se experimenta en línea (*online*)

Este aprendizaje (*e-learning*) plantea como escenario educativo distinto su carácter atópico, síncrono y asíncrono al mismo tiempo, frente al carácter tópico y síncrono de la educación presencial, y el carácter atópico y asíncrono de la educación a distancia. Este tipo de aprendizaje depende, absolutamente, del uso experto de las TIC, por cuanto uno de sus más evidentes puntos fuertes es el diálogo en línea en el proceso educativo, que se asienta en herramientas de comunicación útiles y en edición de tareas colaborativas. Sin embargo, también se hacen imprescindibles otras capacidades que no se asientan sólo sobre la comunicación, sino sobre el modo de representar y difundir el mensaje; es decir, el *discurso electrónico*.

El discurso electrónico, en principio, se refiere al lenguaje que emplean los educandos para compartir información y actividades en el nuevo entorno con independencia de la herramienta, ya que su objetivo es promover el aprendizaje y el conocimiento en un espacio, dentro del más estricto estilo constructivista, mediante el ejercicio de funciones cognitivas sofisticadas, como la articulación de ideas, la reflexión y la negociación (C. Marcelo; V. Pereira, 2004), y el predominio absoluto del aprendizaje. El lenguaje del discurso electrónico debe tener su propia morfología para ser reconocido significativamente por la herramienta, su propia sintaxis derivada de la virtualidad, y su gramática, por cuanto una función básica es la interactividad. Davis y Brewer definen el discurso electrónico como una forma de comunicación electrónica interactiva, basada en textos bidireccionales, por medio de los cuales colabora una comunidad virtual (B. Davis; J. Brewer, 1997). En opinión de un grupo de investigadores de la universidad de Alberta, en Canadá, el correcto aprendizaje electrónico (*e-learning*) debe contemplar la interacción de una dimensión social (convenciones de funcionamiento de la comunidad virtual), una dimensión didáctica (función del profesor en el diseño, la planificación y evaluación de las actividades, como articulación del aprendizaje), y una dimensión cognitiva (*competencia* o capacidad de los alumnos para construir significados a partir del discurso electrónico).

La *competencia en el discurso electrónico*, pues, se manifiesta en un conjunto de funciones didácticas que están en estrecha relación con las TIC, y que han sido magníficamente reseñadas por E. Barberá y A. Badía, (E. Barberá y A. Badía, 2005) estas funciones son las siguientes: socializadora (inserción del educando en la sociedad de la información); responsabilizadora (implicación del educando en su propio aprendizaje); informativa (conocimiento experto de fuentes de información); comunicativa (difusión de contenidos); formativa y formadora (construcción compartida del conocimiento); motivadora (autonomía y propia estimulación en la búsqueda de conocimiento); evaluadora (plasmación del conocimiento obtenido); organizadora (autonomía en la

organización del proceso del propio conocimiento); analítica (pericia en la observación y análisis de datos); innovadora (integración coherente de diferentes TIC en el proceso hacia el conocimiento); e investigadora (dominio del método científico con las TIC).

Esta competencia y sus funciones didácticas son necesarias, por cuanto el resultado del aprendizaje debe ser la *generación de conocimiento* (lo que da origen a un interesante debate sobre su contraposición a la “producción de conocimiento”), mediante el trabajo cooperativo y a partir de diálogos electrónicos. Resulta así una *construcción colaborativa del conocimiento*, siguiendo la teoría de M. Scardamalia (M. Scardamalia, 2002), que ha derivado en un modelo de aprendizaje con sus competencias, plasmado en un software, el Foro del Conocimiento (*Knowledge Forum*). Se trata de trasladar al aula los modos de aprendizaje en el mundo laboral, donde el conocimiento se construye por la interconexión de las contribuciones de todos los miembros de la comunidad comprometiéndolos en la resolución colaborativa de problemas de conocimiento, mediante un sistema de categorización de las intervenciones, un sistema de anotación de las informaciones, la edición de aportaciones y el uso de referencias. La experiencia ha sido publicada en España por un grupo de investigadores de la Universidad de Barcelona (I. Álvarez *et al*, 2005).

El entorno colaborativo de la competencia del discurso electrónico le otorga una dimensión actitudinal. Una *educación en competencias* implica que el educando conoce las funciones y objetivos que de él se esperan en una comunidad virtual, pues posee como “competencias actitudinales” un conjunto de “competencias interpretativas” (destreza para hallarle significado a la información), “competencias argumentativas” (capacidad de razonamiento expositivo al negociar la construcción de conocimiento y durante su comunicación), “competencias propositivas” (capacidad de formular propuestas para generar un nuevo conocimiento).

3.2 Las competencias informativas para el conocimiento

Así las cosas, en un esfuerzo de precisión, las competencias informativas se definieron como

la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información, empleando los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos de información (N. Angulo, 2003).

Desde el prisma de las Ciencias de la Información y Documentación, las competencias se relacionan, en diversas ocasiones con las TIC y sus exigencias, una

senda que lleva hacia las competencias desde su función instrumental en la sintaxis tecnológica hasta la semántica de la Web.

La naturaleza de las competencias informativas parece suscitar un consenso. Todos los agentes críticos implicados (docentes-investigadores, alumnos, asociaciones profesionales, empleadores) se dan cuenta de que las competencias de los profesionales de la información deben tener un carácter dicotómico: un grado de especialización tecnológica muy acusado y profundo para la inserción laboral, y “practicidad social”; esto es, una sólida formación teórica generalista y “cultural” para lograr una rápida actualización y reconversión de actividades y funciones acordes con un entorno laboral afectado por los frenéticos cambios en las TIC.

Las competencias informativas, pues, se destinan a inculcar conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplicación de los contenidos, y en la edición y comprensión del conocimiento obtenido. El “valor” de la información en la actual sociedad ha hecho que la concepción de las competencias informativas se haga desde tres puntos de vista:

- a) La “*information literacy*” (*literacia*). Ha sido C. S. Bruce (1997), quien ha hecho una aproximación a un modelo de competencias informativas, desde esta perspectiva:
 - Competencia en el uso de las TIC, que garantiza la accesibilidad a los datos relevantes en la red por el uso capaz de las tecnologías, así como la *destreza* para mantenerse actualizado por el correcto manejo de las herramientas.
 - Competencia en el uso experto de fuentes de información mediante las TIC. La *habilidad tecnológica* es, ahora, la premisa para conocer y utilizar con capacidad las fuentes de información para hacer un objeto de conocimiento.
 - Competencia en la organización de la información. Se supera la dependencia mecánica de las TIC, por lo que la competencia se aplica no sobre datos, sino sobre “información”. El usuario-educando adquiere *aptitudes* para diseñar estrategias que le permitan organizar y estructurar la información recuperada, para almacenarla y disponerla adecuadamente conforme a un objetivo de conocimiento. El usuario-educando, desarrolla *capacidades* para establecer un sistema de control de la información.
 - Competencia en la construcción del conocimiento, que desplaza las TIC del punto central, para incidir en el uso de una información que debe ser transformada en conocimiento. El usuario-educando desarrolla *capacidades subjetivas* (se ha desplazado la

objetividad del uso de herramientas) para seleccionar y evaluar los contenidos dentro de técnicas de análisis crítico.

- Competencia en la diseminación del conocimiento, que supone en el usuario-educando el desarrollo de dos *capacidades*: una *subjetiva* que implica la pericia para asumir eficazmente el conocimiento e iniciar el proceso hacia el saber; y otra *objetiva*, como habilidad para la exposición argumentada de conocimiento mediante la edición de material, dispuesto para el debate y las aportaciones de otros miembros de una comunidad virtual. La competencia predispone al uso ético del conocimiento y una concepción distinta de la autoridad, separada de la autoría personal, asentada en la profundidad analítica de los datos e ideas argumentados y demostrados.
- Competencia en la consecución del saber, que faculta al usuario-educando en la *competencia intelectual*, para que el conocimiento pase de una investigación de base a una aplicada; esto es, conocer la aplicación beneficiosa del conocimiento, momento en que se transforma en saber.

- b) *El ámbito académico*. En España, los Libros Blancos para la programación de áreas de conocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior, financiados por la ANECA (agencia de evaluación española) y plasmados en parte en el diseño curricular de los Grados, reconoce para el Grado de Información y Documentación un diseño competencial en torno a dos categorías: *competencias específicas*, articuladas en torno a competencias de conocimiento, profesionales y académicas; y *competencias transversales*, incluyendo instrumentales, personales y sistémicas. En un grado de mayor especificidad se han detallado las *competencias específicas de conocimiento* que incluyen la naturaleza de la información y de los documentos, la gestión de las unidades de información, la gestión de la colección y la información, el análisis del proceso de producción, la transferencia y uso de la información, el uso experto de las tecnologías de la información, las políticas de la información y de las industrias de la información; las *competencias específicas profesionales* que incluyen la capacidad para gestionar la unidad de información, la colección y la información, y el análisis para el servicio de la unidad de información y la producción científica, así como la habilidad para manipular la tecnología de la información en cuanto a las estrategias de búsqueda de información y las técnicas de formación y atención de usuarios; las *competencias específicas académicas* que incluyen comprender los principios para gestionar unidades de información, colección e información, la metodología aplicativa de

la tecnología de la información, los principios de la recuperación de información y los principios de la evaluación de la información. Las *competencias transversales instrumentales*, las *competencias transversales personales* y las *competencias transversales sistémicas* son comunes a todos los Grados.

- c) *El ámbito profesional*. En el plano internacional, amparada por el marco del Programa *Leonardo da Vinci* de la Comisión Europea, la ECIA (siglas en inglés del Consejo Europeo de Asociaciones Profesionales de la Información) publicó en 2004 la segunda edición del *Euro-referencial*, editado y traducido al español por SEDIC, dividido en dos volúmenes, el primero referido a competencias aplicativas sobre instrumentos documentales y el segundo referido a competencias intelectivas, de *habitus* respecto de la información. El primer volumen, pues, compendia un repertorio de 33 competencias agrupadas en 5 campos (información, tecnologías, comunicación, gestión, otros saberes), y el segundo estructura 20 aptitudes, subjetivas pero decisivas en el desempeño de funciones para los documentalistas, como capacidad de organización, comunicación, análisis, síntesis, trabajo en equipo y negociación, rigor, iniciativa, rapidez, adaptabilidad, decisión, autonomía y autoconfianza entre otras. En España, REBIUN en su I Plan Estratégico (2003-06), línea 2, objetivo operacional 2.1.b, registraba las *competencias del bibliotecario digital*, que clasificaban en cuatro grupos (conocimientos específicos de información y documentación, conocimientos sobre comunicación, competencias sobre gestión y organización, otros conocimientos aplicables), a su vez detallando cada grupo en cuatro niveles significativos (sensibilización, conocimiento de las prácticas, dominio de herramientas y dominio metodológico).

3.3 La Educación como convergencia entre la alfabetización múltiple y la alfabetización en información

Sin duda, las competencias han concedido un plano de confluencia entre la alfabetización múltiple y la alfabetización en información, en el marco de la Educación. En su proyecto *A Pedagogy of Multiliteracies* (1996), el *New London Group*, utilizando una óptica documentalista, abordaba la alfabetización múltiple desde el punto de vista pedagógico, concibiéndola como una fusión entre la diversidad local y la uniformidad global, un binomio que ha cambiado el lenguaje del aprendizaje; entorno en el que el grupo consideraba perfectamente justificada la alfabetización múltiple. El *New London Group* plantea la alfabetización múltiple como la acción pedagógica multialfabetizadora más

importante en las instituciones educativas de cualquier nivel, puesto que le concede, como función educadora, el adiestramiento en una semántica del discurso electrónico, mediante un “diseño” instructivo, definido por la inteligencia creativa. Este diseño instructivo incluye, naturalmente, el diseño morfológico propio de los significados en red, una accesibilidad comprensible de esos significados, la retextualización de los significados y su nueva representación transformada, un metalenguaje propio.

La Unión Europea, además, reconocía el sesgo pedagógico y la dimensión educativa de la alfabetización múltiple en el documento publicado por la Comisión Europea, la *Educación guarda un tesoro* (1996), una declaración de intenciones que se proyectaba en la Educación a lo largo de la vida, mediante el aprendizaje formal, no formal e informal, donde el papel central lo desempeñaba el alumno con un aprendizaje activo. Se ponían las bases para un modelo educativo basado en competencias que, para el ámbito universitario, desembocaba en la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) como hitos para el Espacio Europeo de Educación Superior. En 1999, el presidente de la Comisión Europea R. Prodi presentaba el Informe *e-Europe, and Information Society for All*, base de la Agenda de Lisboa (2000), donde reconocía las TIC como el factor esencial en el crecimiento y el empleo. Así los tres planes de acción previstos para el desarrollo de la Sociedad de la información en Europa, e-Europe 2002, e-Europe 2005 y el Programa 2010, contemplan líneas de acción para educar a los ciudadanos en las TIC, con un fortísimo sesgo de alfabetización múltiple dadas las características plurinacionales y multiculturales de la Unión Europea.

Bajo este prisma alfabetizador, el aprendizaje electrónico (*e-learning*) alcanzaba una función competencial, a través de una secuencia formativa (V. Arranz *et al*, 2004): motivación del alumno para el aprendizaje en una plataforma digital educativa; adquisición de conocimientos declarativos y procedimentales y desarrollo de comportamientos competentes por el educando; entrenamiento en comportamientos competentes; y disposición de herramientas para apoyar el desarrollo competente. La alfabetización múltiple llegaba a un plano de intersección complementario y simbiótico con la alfabetización en información, cerrando el círculo a partir de las *competencias*.

4. LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Un simple repaso del elenco de experiencias en innovación docente por uso de TIC (cada vez más largo y cualificado, afortunadamente), nos demuestra que el uso educativo de las TIC aún se halla en la fase de la *sintaxis tecnológica*,

esto es, el uso hábil de herramientas TIC para conseguir determinados objetivos didácticos. La inoculación de las TIC en la escuela ha provocado una *reforma*, pero no una *revolución*, como está produciendo en otros aspectos de la vida. La razón no ofrece dudas: se lee y escribe desde La “galaxia Gutenberg”, pero con útiles de la “galaxia cibernética”, una paradoja que evita el esperado y verdadero impacto TIC en el entorno educativo. El auténtico detonante para un salto cualitativo debería estar en el desarrollo de competencias específicas para leer y escribir información en el ciberespacio; esto es, la *alfabetización en información*. Esta funcionalidad otorga, con razón, el primer término de *alfabetización* (lectura y escritura) en los nuevos espacios de la *información* (el ciberespacio), por lo que se hace necesario un ejercicio competencial en los ámbitos propios de la educación formal, no formal e informal.

El concepto de alfabetización en información, sin embargo, es complejo en su definición (incluso en su terminología) por causa de sus diferentes actores en distintas épocas y sus alejados prismas de definición, elemento primordial para asegurar su aplicación eficaz en Educación. Es útil proceder a desentrañar sus potencialidades educativas dibujando una secuencia semántica.

4.1 Noción como destreza tecnológica por impulso bibliotecario (1975-85)

El término, en efecto, aparecía en ambientes bibliotecarios hacia 1974, relacionado con el apoyo a las reformas educativas que se emprendían por entonces en Estados Unidos, pero también como forma de conciencia social y política para una ciudadanía crítica (P. Zurkowski, 1974; R. Owens, 1976). En el final de la década, Taylor consideraba la “capacitación en información” como el necesario dominio de las TIC para resolver problemas (Taylor, 1979). A principios de los años 80, de la mano de F. W. Horton (1982), el término derivó hacia su identificación como *aptitud* para usar la información a través de las TIC, premisa para un uso experto de los servicios bibliotecarios en ambientes educativos.

4.2 Noción como habilidad informativa en entornos bibliotecarios (1985-1998)

La percepción de los servicios bibliotecarios como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y los cambios formativos que reclamaba la *Sociedad Post-industrial*, le otorgó a la alfabetización en información una nueva dimensión conceptual educativa, de modo que en 1985 P. S. Breivik (P.S. Breivik, 1985) la convirtió en elemento del *aprendizaje permanente* (la alfabetización en información implicaba habilidades de investigación-evaluación; conocimiento de herramientas TIC; actitudes), y con este significado de *aprender a aprender*, la alfabetización de la información se definió en el *American Library Association*

Presidencial Committee on Information Literacy de 1989 (ALA, 1989). En este mismo sentido en 1990 se publicó el primer modelo de alfabetización en información, el *Big Six Skills* (M.B. Eisenberg, 1998), con sus seis habilidades en información. Por entonces se elaboraba el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) destinado a evaluar las nuevas competencias lectoras, y el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), que registra la alfabetización en información como una de las “nuevas competencias clave”. Bajo estos estímulos comienzan los programas de formación en alfabetización en información en bibliotecas, incluso en 1996 C. Kulthau (C. Kulthau, 1996) incorpora al concepto los *estudios de usuarios*, por cuanto reconoce entre las habilidades en información las capacidades del pensamiento (esfera cognitiva), de los sentimientos (esfera afectiva) y las acciones (esfera física).

4.3 Definición normativa por impulso bibliotecario (1998-2004)

La alfabetización en información iba adquiriendo carta de naturaleza, por lo que la profesión bibliotecaria optó por reglamentar su acción, mediante la normalización. En 1998 se fundaba en Estados Unidos el *Institute for Information Literacy*, que ese mismo año editaba las *Information Literacy Standards for Student Learning*, estructuradas en tres categorías, “alfabetización en información”, con tres estándares (acceso, evaluación y uso de la información), “aprendizaje independiente” también con tres estándares (búsqueda experta de información, disfrute de la información recreativa, excelencia en transformar la información en conocimiento), “responsabilidad social”, con otros tres estándares (importancia de la información en una sociedad democrática, uso ético de la información, trabajo en equipo). La norma tuvo su desarrollo en el Reino Unido por el informe del Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL), en 1999. SCONUL reconocía la alfabetización en información como siete aptitudes: reconocer la necesidad de información; distinguir distintos modos de cubrir esta necesidad; construir estrategias de localización de información; localizar y acceder a la información; comparar y evaluar distintas fuentes de información; organizar, aplicar y comunicar la información; sintetizar y crear nueva información. En 2000, la ALA (American Librarian Associations) publicaba las *Information Literacy Standards for Higher Education*, convertidas en referente normativo mundial y que se proyectaron en la edición en 2001, con la ACRL, de los *Objetivos de formación para la alfabetización en información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias*, un corpus normativo que contempla cinco “competencias” en alfabetización en información: determinar la naturaleza y nivel

de la necesidad informativa; acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz; evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores; utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo; comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal. Finalmente, se produjo un fenómeno de la mayor importancia suscitado por el relevo en el protagonismo de la misión normalizadora por Australia y Nueva Zelanda, países hoy pioneros en este ámbito y con proyectos de la mayor calidad. El Council of Australian University Librarians (CAUL) editaba en 2001 un modelo normativo, que ha complementado en 2004 el Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), un modelo que incluye cuatro principios (autonomía en el aprendizaje para generar conocimiento; satisfacción en el uso de la información; búsqueda individual y colectiva de información para la resolución de problemas; responsabilidad social), desarrollados en seis normas. En 2002, la comunidad hispanoparlante se incorporaba a este esfuerzo con la publicación de las *Normas para Habilidades Informativas*, dentro del 3º Encuentro DHI, celebrado por la universidad mexicana de Ciudad Juárez, y que registra ocho habilidades, en el mismo tenor que las normas anglosajonas.

4.4 Definición constelar por impulso académico, como nuevo modelo de alfabetización múltiple (1995- ?)

Desde mitad de la pasada década de los 90, la alfabetización en información había alcanzado una dimensión conceptual, que comienza a atraer el interés de la comunidad científica y académica, especialmente en las universidades, como objeto de investigación. Desde el principio, pues, hubo un esfuerzo necesario para asentar una fundamentación epistemológica y metodológica. Este empeño por hallar una definición que delimitase la alfabetización en información como objeto de investigación, abrió su necesaria precisión conceptual, en convivencia con otras alfabetizaciones, a las que no absorbe o integra, sino que coopera con ellas, según los entornos de aplicación, en una metáfora de “constelación” (las “alfabetizaciones” se relacionan semánticamente, como las gravitaciones planetarias en un sistema estelar). La alfabetización múltiple se convertía en el fundamento teórico necesario en la definición de alfabetización en información, como así lo exponían en 1995 T. Harris y R. E. Hodges en su *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*.

En esta tendencia, dos trabajos, ambos aparecidos en 1997, fueron muy importantes. R. W. Budd, al analizar los retos de una nueva Educación para el siglo XXI, reconocía la necesidad de que la formación se asentase sobre un uso experto multimodal de las TIC, conforme a un conocimiento cada vez más transversal, razón por la que la “alfabetización informativa” debería ser una “multialfabetización” (R. W. Budd, 1997) al incorporar la *alfabetización tecnológica* (óptimo uso de Internet), la *alfabetización organizativa* (entender las dinámicas de los grupos sociales y profesionales), la *alfabetización mediática* (comprender la representación y edición de ideas e información por los “medios”), la *alfabetización visual* (desarrollo de la inteligencia a través de la memoria por el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la percepción), y la *alfabetización cultural* (comprensión de los símbolos compartidos que dan una identidad individual y colectiva). Por entonces, C.S. Bruce le concedía otra dimensión conceptual a la alfabetización en información, rescatándola de su condición de “habilidad genérica” para convertirla en un método de siete fases (siete caras), según hemos apuntado más arriba.

Los progresos en la concepción múltiple de la alfabetización en información justificaron la necesidad de un “estado del arte”, reto al que respondió en 2002, con su magnífico artículo, D. Bawden. Su análisis aborda las ambigüedades terminológicas para englobar todas las competencias referidas a alfabetización en información, por lo que acomete un imprescindible estudio conceptual diacrónico: desde la alfabetización clásica a las alfabetizaciones múltiples, lo que le permite entonces considerar las alfabetizaciones basadas en destrezas (bibliotecaria, en medios, informática en su sentido lato) como antesala para abordar conceptualmente la “alfabetización informacional”, con sus propias destrezas, y sus dimensiones sobre el aprendizaje, técnicas informativas y comunicativas, y unidades documentalistas. Su análisis concluye con las “alfabetizaciones digitales” en una derivación absolutamente lógica, por cuanto sólo concibe la alfabetización en información como instrumento para entornos digitales (D. Bawden, 2002). En 2005, el *Nacional Forum on Information Literacy* resolvía, que la alfabetización en información debía ser conceptualizada como una multialfabetización, o conjunto de competencias transversales que en la práctica se ejecutan de forma cooperativa en función del problema a resolver, esto es, una constelación dinámica de competencias.

El concepto, pues, comenzó a recibir definiciones, más precisas y enciclopédicas, desde los años 90 (Doyle, Lenox y Walter, Shapiro y Hughes). En 2002, P. Bernhardt definía la alfabetización en información como compendio de competencias que identifican la necesidad de información, la creación y organización de la información, las estrategias de búsqueda de información, las habilidades tecnológicas e informáticas, la evaluación y tratamiento de la

información, la utilización y comunicación de la información, los aspectos éticos y sociales, la actitud activa para el aprendizaje durante toda la vida, la crítica de los medios de comunicación, y la autoevaluación (P. Bernhardt, 2002). Sin embargo, el objetivo incluía definiciones rotundas, como la que destacadamente hacía CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*) en 2004 (A. Abell, *et al*, 2004)

Alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.

Esta dinámica de definición le permitió a la alfabetización en información proyectarse social y científicamente mediante iniciativas concretas. Las Cumbres Mundiales para la Sociedad de la Información en Ginebra (2003) y Túnez (2005) la incluían como elemento imprescindible, incluso la cumbre de Túnez, daba paso en noviembre de 2005 a la Declaración de Alejandría, dentro de los Faros de la Sociedad de la Información, mientras hacía eco de ella la UNESCO en la Declaración de Praga (2005). En ambientes documentalistas profesionales, la IFLA (*Internacional Federation Librarians Associations*) creaba en 2002 la Sección de Alfabetización en Información, liderada por J. Lau de forma sumamente activa hasta desembocar en 2007, con la edición del sitio web más importante sobre alfabetización a escala mundial, INFOLIT, con el mejor “estado del arte” sobre el tema en el mundo.

4.5 Definición de la alfabetización en información en educación

Una alfabetización en información más precisa afirmó su propio espacio en educación, planteando, entre otros objetivos, la superación de la sintaxis tecnológica por la semántica web (acorde con la evolución de la Web Semántica y la Web 2.0), con vocación propedéutica hacia el ejercicio en capacidades y competencias. Los objetivos, pues, debían orientarse a superar la competencia lectoescritora aplicada a la red, por una lectura digital y una escritura hipermédica que tenía su propia gramática de discurso electrónico, instrumento para hacer un proceso cognitivo que superase la “producción de conocimiento” por la “generación de conocimiento”.

Así concebida, la alfabetización en información, tiene como campo propio de aplicación las *competencias de información*, que deben plasmarse en tres planos:

- Competencia para gestionar contenidos web, mediante una “lectura” basada en el uso experto de instrumentos como tesauros asociativos,

mapas conceptuales, topic maps y ontologías, y una “escritura” por dominio de metadatos, blogs o wikis.

- Competencia en la edición cooperativa, para diseminar ética y solidariamente el conocimiento, a través de los *objetos de aprendizaje*, con todas sus potencialidades y compleja realidad.
- Competencia evaluativa y autoevaluativa para discernir el progreso intelectual al seleccionar y evaluar contenidos para hacer un análisis suficiente en la generación de conocimiento, a partir de indicadores competenciales para ser aplicados sobre los recursos web, los educandos y las instituciones educativas.

5. LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN Y LAS BIBLIOTECAS

El protagonismo dado a la “Educación”; esto es, el valor formativo del conocimiento de uno mismo y su entorno con base en principios éticos y culturales y entornos cognitivos de cooperación para el desarrollo armónico y continuo de la persona, en detrimento de la “enseñanza”, propia de una estructura curricular reglada, ha tenido como efecto “colateral” asociar dos elementos muy decisivos hacia la sociedad del conocimiento: la alfabetización en información y las bibliotecas.

Toda una literatura de los años 70, se hace eco dramáticamente del advenimiento de una “sociedad desescolarizada”. En 1972, en el informe *Aprender a ser*, coordinado por E. Faure, le confería a la Educación un carácter global, en el convencimiento de que las nuevas tecnologías desbordaban las instituciones escolares, por lo que anunciaba la necesidad de tener una *Educación permanente*, una educación que trascienda la formación para una “profesión”, propia de los diseños curriculares. Desde 1967, de hecho, se había acuñado el término *Educación no Formal* (Ph. Coombs, 1971), que denominó a toda actividad educativa organizada y sistemática para inducir aprendizajes a grupos sociales determinados, fuera del currículo académico escolar. Era una educación diseñada en función de objetivos educativos concretos, sin una vinculación específica al sistema educativo reglado (J. Trilla, 1996).

5.1 La convergencia educativa de la Alfabetización en Información y las bibliotecas

La Educación no Formal pasaba de ser un sistema alternativo a otro que era complementario de la Educación Formal, con un planteamiento pedagógico que se centraba en el educando y con una versatilidad en las áreas temáticas,

los objetivos formativos y las metodologías didácticas, que le permitían a tal sistema su alienación de las instituciones escolares. La Educación no Formal se entendió como el instrumento idóneo para consolidar el aprendizaje permanente y promover la inclusión y cohesión sociales.

Este contexto explica que, por su dimensión educativa, la *Alfabetización en Información* iniciase la búsqueda de un espacio idóneo para hacer una aplicación educativa no necesariamente escolar: este espacio, por sus características y trayectoria funcional, pareció ser la biblioteca. La convergencia educativa de la alfabetización en información y la biblioteca ha tenido diversas fases:

- a) *La formación y la alfabetización en información.* La alfabetización en información se inculcaba en el sistema formativo como un conjunto de “buenas prácticas” que facultan al educando para el aprendizaje permanente: de un lado, en la capacidad para planificar estrategias hacia el saber y la toma de decisiones, y para evaluar la nueva competencia lecto-escritora; del otro lado por una inclusión social mediante el desarrollo del espíritu solidario, una conducta bajo parámetros deontológicos sólidos y la evaporación de los riesgos de la brecha digital. Aún así, la incorporación reglada de la alfabetización en información a la educación formal, no avanza como debiera, en tanto no exista un reconocimiento en créditos académicos, un proceso que debe plasmarse, bien en una “acreditación” curricular, o bien en una “certificación” en el título académico, con mención expresa de calificación en la consecución de esta “competencia básica”. Esta disyuntiva es la que se planteó en el foro de la IFLA, desde 2003, y que debe plantearse en la reforma del diseño curricular en los grados universitarios. En la Unión Europea se ha planteado dentro de las transformaciones necesarias para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso español, algunas universidades, particularmente la universidad Carlos III de Madrid, en el presente curso académico 2008-09 ha incluido en el currículo académico de todas las carreras una materia, *Técnicas de Búsqueda de Información*, para el desarrollo de destrezas y habilidades en información, impartida en el primer cuatrimestre, con ocho semanas de duración (dos días de clase a la semana), *obligatoria* y con una carga académica de 3 ECTS, de modo que si un alumno no la cursa o suspende no puede titularse. En esta materia la biblioteca universitaria imparte tres de las 16 clases. En 3º curso del Grado de Información y Documentación, se impartirá la materia optativa *Servicios de Alfabetización en Información*, con 6 ECTS, referida ahora a las competencias en información y los CRAI Centros de Recursos para el

Aprendizaje y la Investigación.

- b) *La formación y las bibliotecas educativas*, incluyendo las universitarias y escolares. En el modelo educativo imperante hasta ahora, las bibliotecas sólo eran complemento y auxilio para profundizar conocimientos entre el profesorado, refrendar conceptos del aula por parte del alumno y, en los últimos años del currículo académico, adiestrar en el método científico, punto en que la biblioteca ayudaba en los proyectos de investigación a los docentes. Era, pues, una función periférica y compensatoria para el conocimiento.

Sin embargo al tiempo que ha ido evolucionando rápidamente el modelo educativo hacia las competencias, la biblioteca educativa se ha ido convirtiendo en el espacio más adecuado para inocular la alfabetización en información en la institución educativa. El modelo educativo, que en la Unión Europea se plasma en el Espacio de Educación Superior, impulsa a las bibliotecas hacia su conversión en Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

Las asociaciones profesionales adoptaron una posición firme de liderazgo en el fomento y desarrollo de normas, planes y acciones de alfabetización en información desde las bibliotecas, como acreditan las excelentes propuestas, investigaciones, modelos y planificaciones de la IFLA, ALA, ACRL, ASSL, CAUL, ANZIIL, CILIP, AAFD, o la FESABID y SEDIC, en el ámbito español. Los bibliotecarios se han convertido en referentes para la investigación, con blogs o sitios web del mayor interés, como S. Webber, P. Bernhard y E. Leroux, o S. Chevillotte.

Sin embargo el compromiso de las bibliotecas con la alfabetización e información se ha hecho mucho más rotundo mediante solemnes declaraciones y manifiestos internacionales. En el *Manifiesto* IFLA/UNESCO de las Bibliotecas Públicas de 1994 se reconocía explícitamente el compromiso de estas bibliotecas con el aprendizaje permanente, compromiso reiterado en las *Pautas* IFLA/UNESCO de 2001. En 1999, estos documentos normativos, se acompañaron de la *Declaración de Copenhague* destacando la función alfabetizadora de las bibliotecas públicas en la Sociedad de la información, declaración que ratificaba el *Manifiesto de Oeiras*, en 2003, con la indicación de que sus objetivos eran mejorar la acción de las bibliotecas públicas (entre ellas la alfabetización en información) dentro de las líneas marcadas por el plan e-Europe 2002. Esta vía de compromiso, que hasta ese entonces afectaba a las bibliotecas públicas, se generalizaba en el *Manifiesto sobre Internet*, en 2002, de IFLA, y las *Directrices*, también de IFLA/UNESCO para el desarrollo del Manifiesto, en 2006.

Por su parte las bibliotecas universitarias iniciaban su propio y particular compromiso. En España, REBIUN hizo esto con el nuevo modelo educativo, auspiciando en su I Plan Estratégico (2003-06) la transformación de la biblioteca universitaria en CRAI, un modelo bibliotecario perfectamente conforme a los retos formativos en los nuevos entornos. Aún más, en el II Plan Estratégico (2007-10), la línea estratégica nº 1, *REBIUN en el ámbito del aprendizaje*, se desglosó en dos objetivos estratégicos, el primero insistía en la transformación a CRAI, pero el segundo marcaba el ritmo hacia “habilidades en información” y el desarrollo de programas de alfabetización en información. Las bibliotecas universitarias, pues, han ido implementando más acciones de soporte al proceso educativo con repositorios de objetos digitales educativos (MOREA), tutoriales, gestión de Campus o Aula Global (universidades Pompeu Fabra o Carlos III de Madrid), incluso la *Factoría de Recursos*, en la Universidad Politécnica de Cataluña.

- c) *La formación de usuarios y alfabetización en información en bibliotecas.* Si la fundamentación científica y metodológica de la diferencia entre ambas acciones es clara desde la perspectiva académica, resulta mucho más efectiva la asunción de esta diferencia en el espacio profesional. La percepción de la diferencia va ganando terreno muy rápidamente (es visible en la literatura bibliotecaria), y esto se ha logrado por tres vías:

- La noción de *educación de usuarios*, que presentara N. Joint (N. Joint, 2003). La educación de usuarios se fundamenta en programas educativos en la biblioteca, que contemplen e integren dos aspectos consecutivos: *information skills* (formación en competencias mecánicas); *information literacy* (uso inteligente de cada competencia mecánica para una finalidad académica). En este sentido se han orientado las definiciones de alfabetización en información de CILIP y el compendio de definiciones de alfabetización, realizado por S. Webber en septiembre de 2006.
- La convicción de que los servicios de las bibliotecas en la web, más en la web 2.0 (con su correspondencia en la biblioteca 2.0), se transforman radicalmente y obligan a los bibliotecarios y a los usuarios a una interacción diferente. La acción formadora debía ir por otros derroteros, por cuanto los usuarios reclaman una “educación” en modos de optimizar la *usabilidad* de los recursos, como ha mostrado H. B. Rader. Esta formación, además, se adapta a la interactividad y virtualidad de la web, de forma que las bibliotecas más activas tienden a ofrecer mapas y guías virtuales, consultas y

asesoramientos bibliotecarios digitales, cursos y servicios de formación en línea (F. J. García, 2004).

- Las “buenas prácticas en alfabetización en información”, todo un compendio de iniciativas concretas llevadas a la práctica en bibliotecas universitarias y públicas, que han sido diseñadas y evaluadas desde un prisma diferente a la formación de usuarios, es la determinación de un grupo-meta para alcanzar una alfabetización determinada en cooperación con la alfabetización en información, la elección de un modelo existente (SCONUL, Big Blue, etc.), los módulos competenciales respecto a objetivos concretos de alfabetización y un sistema de evaluación de la eficacia del programa. Menudean documentos de experiencias concretas de buenas prácticas, cuestionarios de selección de grupos-meta, posibilidades de evaluación, como la literatura publicada en AS-LIB, o las recomendaciones de la ACRL, traducidas al español y publicadas en 2005, en *Anales de Documentación*.

5.2 La educación por alfabetización en información desde las bibliotecas

Las bibliotecas, pues, no sólo están asumiendo el problema sino que se están transformando a causa de la alfabetización en información. Desde seminarios profesionales a congresos y literatura científica no sólo se demuestra, sino que se acepta como una realidad próxima e insoslayable, la función educadora del bibliotecario. Esta doble proyección educativa, explica y justifica que la alfabetización en información se desarrolle específicamente en dos tipos de bibliotecas: bibliotecas universitarias (educación formal, prioritariamente) y bibliotecas públicas (educación no formal, prioritariamente).

- a) *Acción educadora por alfabetización en información desde la biblioteca pública.* La biblioteca pública, sobre todo en la tradición anglosajona, tiene una larga y productiva relación con la educación. En aquellas épocas y países donde la biblioteca escolar no experimentó un desarrollo visible, la biblioteca pública actuó como sustituto y fundamento para las actividades educativas de la escuela fuera del aula, y desarrolló secciones y acciones específicas para atender al público escolar, y adquirió así un poderoso protagonismo en las actividades de animación y dinamización de la lectura. La llegada al espacio educativo de los medios audiovisuales y las TIC, sin que la escuela tuviera medios para hacer una incorporación técnica y económica suficientes, llevó a la biblioteca pública a impulsar estas colecciones y sus instrumentos,

y a apoyar las innovaciones educativas para usar las nuevas herramientas.

Las repercusiones, que para la educación comportó la sociedad de la información, transformaron la función educativa de la biblioteca pública por tres caminos que señalamos a continuación:

- El *aprendizaje permanente*, un compromiso que adquirirían las bibliotecas públicas explícitamente en el *Manifiesto*, pero que se ratificaba con énfasis en el quinto encuentro UNESCO/CONFINTEA de Hamburgo en 1997, de modo que se ponían las bases para el proyecto *The role of Public Libraries in lifelong learning*, iniciado en 2000 y finalizado en 2003, cuyas conclusiones se abordaron en el Congreso de la IFLA de Berlín, también en 2003, con aportaciones sobre el uso didáctico de la información, experiencias pedagógicas en estas bibliotecas, mantenimiento de redes digitales educativas, cooperación con los agentes críticos educativos de la comunidad y preservación de la multiculturalidad. La declaración *Algo para todos: las bibliotecas públicas y la Sociedad de la información*, en 1999, estipulaba como uno de los cuatro ejes prioritarios de acción, la misión de las bibliotecas públicas en el aprendizaje permanente. Por su parte, la Unión Europea tomaba una posición muy firme al respecto, incluyendo el aprendizaje permanente en la Agenda de Lisboa de 2000, y aprobó una resolución para su apoyo y fomento en el Consejo de 27 de junio de 2002. La red PULMAN de bibliotecas públicas, en el *Manifiesto de Oeiras* (2003) situaba al aprendizaje permanente como prioridad.
- *La cohesión e inclusión social frente a la brecha digital*. El concepto y término de brecha digital surge por la percepción de la diferencia entre personas y regiones en el acceso a las TIC, pero la fractura no desaparece fomentando sólo un progreso tecnológico. La fractura no tiene sólo un sustrato financiero o generacional, se proyecta en lo social hasta ser un factor de riesgo sobresaliente en la *fractura social*. La brecha digital y su “analfabetismo” consecuente no sólo se deben a la accesibilidad y usabilidad de los recursos digitales, sino que buscan que la red se haga accesible a la estructura mental y cultural del usuario, su idioma, y su necesidad informativa y cognitiva (M. Caridad; M.A. Marzal, 2006). En este aspecto, las bibliotecas públicas han asumido un papel de institución cooperadora en la *responsabilidad social*: de un lado se han dibujado directrices y desarrollado proyectos para incluir la *multiculturalidad e interculturalidad* en las colecciones

y acciones educativas de las bibliotecas públicas, para atender la promoción de la propia cultura de las poblaciones inmigrantes y su difusión entre la población de acogida, pero también un conocimiento claro de la cultura de acogida. A escala de la Unión Europea, se aprobaban y ejecutaban dos proyectos con una inequívoca vocación educativa inclusiva: los proyectos PuLLS (2004) y TUNE (2005), para incluir en la “nueva sociedad” a colectivos periféricos en el nuevo modelo, mediante el diseño de programas específicos. Las Comunidades multiculturales. Directrices para el servicio bibliotecario de la IFLA, las *Guidelines for multilingual materials collection and development and library services de la ALA*, las directrices en *Responding to our diversity: multicultural library service guidelines for Victorian public Libraries del Library Board of Victoria*, o la *Multiculturalidad en la Biblioteca: cómo pueden servir las bibliotecas públicas a las poblaciones multiculturales* de la Bertelsmann Stiftung, son ejemplificaciones muy definitorias.

- *La acción en alfabetización en información.* Su papel protagónico lo anunciaba en 1998 Spitzer, y es A. Bundy, en 2002, quien demuestra que la alfabetización en información implica un cambio educativo, en el que los bibliotecarios tienen un gran papel que desempeñar, pero como un actor más, pues “la alfabetización informacional es sin duda un asunto de bibliotecarios, y sin embargo, no es una cuestión que atañe sólo a las bibliotecas”, por lo que, en su opinión, la función que las asociaciones profesionales bibliotecarias deben tener en acciones de políticas de información es decisiva. Las bibliotecas públicas precisan, además, la alfabetización en información para sus usuarios, heterogéneos en edad, formación, intereses y expectativas estén inmersos o no en un proceso educativo formal, el cual espera servicios y no educación. Los principales escollos para alfabetizar en información en estas bibliotecas se encuentran al redefinir el perfil profesional para darle cabida a competencias pedagógicas, especializaciones en planificación, diseño, desarrollo y evaluación de prácticas formativas, e incorporación de la alfabetización en información a los sistemas de planificación, organización del trabajo y evaluación en estas bibliotecas. Aun cuando la incorporación de la alfabetización en información a estas bibliotecas no es muy antigua, existen ya estudios que compendian proyectos y acciones con evaluación de resultados, como los casos de Canadá, Dinamarca,

Estados Unidos y Australia, así como iniciativas y experiencias formativas en España (J. A. Gómez; C. Pasadas, 2007).

CONCLUSIONES

1. Los hipermedios poseen una estructura en la que la “forma” y el “fondo” documentales se funden en una “diplomática”, en la que la usabilidad se convierte en un “metalenguaje” que precisa su propia competencia lectora: la *alfabetización múltiple*.
2. La alfabetización múltiple se proyecta en tres manifestaciones de definición, que fundamentan la relevancia que tiene la *generación* sobre la *producción* de conocimiento: la sucesiva superación de su identificación con las destrezas tecnológicas; la radical importancia del *habitus* o “actitud” ante las TIC como fundamento para definir programas de alfabetización ciberespacial, y su eficacia según el contexto intercultural; la emergencia de espacios educativos ciberespaciales, donde el *aprendizaje colaborativo* es básico.
3. Las *competencias*, nervio del modelo educativo de la sociedad del conocimiento en su dimensión de competencias informativas, han superado su exclusiva identificación como competencias tecnológicas para transformarse en competencias sobre el discurso electrónico, que precisan una escalada competencial desde el procesamiento de datos (meramente tecnológico) a las inferencias informativas y cognitivas, hasta llegar a la “competencia en el saber”; esto es, la capacidad intelectual para aplicar el conocimiento.
4. La alfabetización múltiple ha hecho una necesaria evolución hacia la alfabetización en información, por el rediseño del aprendizaje electrónico (e-learning), como proceso educativo propio hacia la sociedad del conocimiento.
5. La alfabetización en información, pues, ha precisado su propio proceso de definición a partir del protagonismo de la profesión bibliotecaria, que la identifica con destrezas y habilidades informativas que poseen un modelo normativo consustancial al protagonismo “académico” proyectado en su concepción “constelar” por acción cooperativa con otras alfabetizaciones, con base en el contexto.
6. La alfabetización en información tiene como vehículo excelente la biblioteca, particularmente por la relevancia que en el modelo educativo de la sociedad del conocimiento alcanza la educación no formal, espacio idóneo como centro de recursos, repositorio de los “nuevos

documentos” y cuyos profesionales están en plena transformación hacia un carácter decididamente “formador”.

7. Las bibliotecas más proclives a absorber la alfabetización en información, asumiendo el cambio radical que les causará, son las bibliotecas públicas y las universitarias. Precisamente los proyectos y programas formativos en alfabetización en información se aplican más decididamente en estos dos tipos de bibliotecas.

BIBLIOGRAFÍA

- AASL/ALA (1998), *Information Literacy Standards for Student Learning* [en línea] <http://www.ala.org/aasl>, [consultado 11/02/08].
- Abell, A. *et al.* (2004), “Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK), en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 77, 79, 84.
- ACRL/ALA (2000), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [en línea] <http://www.ala.org/acrl>, traducción Pasadas, C. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 70, [en línea] <http://www.aab.es/51n60a6.pdf> [Consultado 11/02/08]
- Álvarez, I. *et al.*, “Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1), disponible en: http://www.rieoei.org/tec_edu37.htm, [consultado 11/02/08].
- American Library Association (1989), *Report of the presidential Committee on information literacy: Final Report*, [en línea]. <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>, [consultado 24/11/07].
- Angulo, N., “Normas de competencia en información”, en *Biblioteconomía i Documentació*, 11, [en línea] <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm>, [consultado 11/02/08]
- Area, M. (2001), “De los webs educativos al material didáctico web”, en *Comunicación y Pedagogía*, 188:32-38.
- Area, M. (coord) (2004), *Estudio de la biblioteca universitaria al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación*, Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia, referencia EA2000-0072.
- Arranz, V; Aguado, D.; Muñoz, D. y Colomina, M. (2004), “Blended learning for competency development. A pilot experience in university context”, en *Proceedings of the IADIS International Conference e-society 2004*, Isaiás, P; Kommers, P.; McPherson, M (eds), IADIS Press.

- Balaguè, N. (2003), "La biblioteca universitaria, centro de recursos para el aprendizaje y la investigación: una aproximación al estado de la cuestión en España", en *II Jornadas Rebién*, Palma de Mallorca [en línea], <http://biblioteca.uam.es/paginas/palma.html>, [consultado 11/02/08].
- Barberá, E; Badía, A., "Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9), disponible en: <http://www.rieoei.org/1064Barbera.htm>, [consultado 11/02/08].
- Bartolomé Pina, A., "Blended learning. Conceptos básicos", en *Revista Pixel-Bit*, 23, [en línea], <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>, [consultado 11/02/08]
- Bawden, D. (2002), "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital", en *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Bernhard, P. (2002), "La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual", en *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- Bolaños Medina, A. K. (2004), *Análisis del discurso electrónico: convenciones, lingüísticas y funcionales*, Las Palmas de Gran Canaria: universidad.
- Breivik, P.S. (1985), "Putting libraries back in the information society", en *American Libraries*, 16: 1.
- Bruce, C.S. (2003), "Las siete caras de la alfabetización en información en la Enseñanza Superior", en *Anales de Documentación*, 6: 289-294.
- Budd R. W. (1997), "Información, interacción, intercomunicación: tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación", en *Zer, revista de estudios de comunicación (komunikazio ikasketen aldizkaria)* n° 2, [en línea] <http://www.ehu.es/zer/>, [consultado el 11/02/08]
- Bundy, A., "El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica", en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 73: 109-120.
- Cabo, M.; Espinós, M.; Ibañez, X.; Magre, A.(2006), "Confluencia de servicios en un entorno CRAI: la experiencia de la Universitat Pompeu Fabra", en *IV Jornadas CRAI (REBIUN)*, [en línea <http://www.ubu.es/biblioteca/crai/programa.htm>], [consultado el 11/02/08].
- Caridad, M; Marzal, M.A.(2006), "Políticas de información y alfabetización en información como medios de la inclusión social desde la óptica europea", en *Revista Inclusao Social*, 1 (2), [en línea]: <http://www.ibict.br/revistainclusaosocial/index.php>, [consultado 11/02/08]

- CAUL (2001) *Information Literacy Standards*, [en línea] <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>, traducción Pasadas, C. (2002), Normas sobre alfabetización en información, en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 68: 67-90, <http://www.aab.es/51n68a4.pdf>, [consultado 11/02/08]
- Colom, A. J. (2005), "Continuidad y complementariedad entre la Educación Formal y no Formal", en *Revista de Educación*, 338: 9-22.
- Comisión Europea (2001), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, [en línea], http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf, [consultado 11/02/08]
- Coombs, Ph. (1971), *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península.
- Davis B. y Brewer, J. (1997), *Electronic Discourse, en Linguistic Individuals in Virtual Space*, Nueva York: SUNY Express.
- DOTEINE, Grupo de investigación de la universidad Carlos III de Madrid, [en línea] <http://doteine.uc3m.es>, [consultado 11/02/08]
- ECIA (2004), *Euroreferencial en Información y Documentación*, Volumen 1: Competencias y aptitudes de los profesionales europeos de información y documentación, Madrid: SEDIC (obra colectiva).
- Eisenberg, M.B. (1998), "Big Six: teaching information problem solving", en *Emergency Librarian*, [en línea] <http://www.big6.com>, [consultado 11/02/08].
- García Carrasco, J. (2005), "Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales", en *Revista de Educación*, 338: 23-44.
- García Gómez, F. J. (2004), "La formación de usuarios en la biblioteca pública virtual. Recursos y procedimientos en las bibliotecas públicas españolas", en *Anales de Documentación*, 7: 97-122.
- Gómez Hernández, J. A.; Pasadas, C. (2007), "La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo", en *Information Research*, 12 (3), [en línea] <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html>, [Consultado 11/02/08].
- García López, F (2007), *Los servicios bibliotecarios multiculturales en las bibliotecas públicas españolas: evaluación y propuestas*, Getafe: Universidad [Tesis Doctoral inédita].
- Han, S. et al (2001), "Usability of consumer electronic products", en *International Journal of Industrial Ergonomics*, 28 (3-4): 143-151.
- IFLA (2007), *Information Literacy Resources Directory*, [en línea] <http://www.infolitglobal.info/>, [consultado 11/02/08]
- Joint, N. (2003), "Information literacy evaluation: moving towards virtual learning environments", en *The Electronic Library*, 21 (4): 322-334.
- Kulthau, C. (1996), "The process of learning from information", en *The virtual school library: gateway to the information superhighway*, Englewood: Libraries.

- Marcelo, C y Perera, V.H (2004), "El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual", en *Bordón*, 56 (3-4): 533-558.
- Marqués, P., *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*, [en línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>, [consultado 11/02/08]
- Martín García, A. V.; Requejo Osorio, A. (2005), "Fundamentos y propuestas de la Educación no Formal con personas mayores", en *Revista de Educación*, 338: 45-66.
- Martínez, D. (2003), "La Factoría de Recursos Docentes", en *II Jornadas Reün*, Palma de Mallorca, [en línea] <http://www.upc.es/web/ice/factoria>, [consultado 11/02/08].
- Marzal, M.A; Calzada, J; Cuevas, A. (2006), "Desarrollo de un esquema de metadatos para la descripción de recursos educativos: el perfil de aplicación MIMETA", en *Revista Española de Documentación Científica*, 29 (4): 551-571.
- New London Group (1996), "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures", en *Harvard Educational Review*, 66 (1): 1-29.
- Paloff R. M. y Pratt K., (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ríos, M. F. (2004), "La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente", en *Euphoros*, 7: 237-248.
- Scardamalia, M.(2002), "Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge". B. Smith (ed), en *Liberal education in a Knowledge Society*, Chicago: Open Court, pp. 76-98.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2002), "Knowledge building", en *Encyclopedia Education (2nd edition)*, Nueva York: Macmillan Reference.
- SCONUL (1999) *Information skills in higher education*, [en línea] http://www.sconul.ac.uk/pubs_stats/pubs/99104Rev1.doc, traducción Pasadas, C. [en línea], <http://www.aab.es/51n62a4.pdf>, [consultado 11/02/08].
- Serrat Bustrenga, M.; Sunyer Lázaro, S. (2006), "La biblioteca digital como recurso facilitador del acceso a la información, la comunicación y difusión del servicio, el trabajo colaborativo y la adquisición de habilidades informacionales mediante el asesoramiento de bibliotecario temático", en Ávila Maldonado, C. et al. [eds], 4º *Síposium Internacional de Bibliotecas Digitales*. Málaga: Biblioteca de la universidad, 149-166.
- Sherman, B. y Judkins, P. (1994), *Glimpses of heaven, visions of hell: virtual reality and its applications*, Londres, Hodder & Stoughton.
- Taylor, R. (1979), "Reminiscing about the future", en *Library Journal*, 104: 1895-1901.
- Trilla, J. (1996), *La educación fuera de la escuela*, Barcelona: Ariel.

Unsworth, L. (2001), Describing visual literacies, en L. Unsworth (ed), *Teaching multiliteracies across the curriculum* (pp. 71-82; 83-92; 93-102; 103-112), Buckingham: Open University Press.



¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?

Elsa M. Ramírez Leyva *

*Artículo recibido:
8 de diciembre de 2008.*

*Artículo aceptado:
26 de marzo de 2009.*

RESUMEN

El artículo se propone explorar lo que sostienen algunos pensadores de los campos de las humanidades y las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX, en torno a interrogantes referentes a qué es leer y qué es la lectura. Paulo Freire, Roland Barthes, Michel de Certeau, Robert Escarpit, Noé Jitrik, Roger Chartier y Jorge Larrosa son autores en los que encontramos propuestas innovadoras fundadas en aparatos teóricos interdisciplinarios. Las coincidencias y divergencias, que sobre tan complejo tema encontramos en los autores citados, nos llevan a formular una propuesta conceptual desde la perspectiva bibliotecológica separada del discurso pedagógico, y se orienta a formar al ciudadano de la sociedad de la información y

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
eramirez@servidor.unam.mx

al de la industria editorial, ambos inmersos en nuevos modelos de consumo de la cultura escrita, e involucrados en la tecnología digital. En el contexto actual, la bibliotecología debe renovar su función social y uno de los aspectos fundamentales de dicha función es la problemática de la lectura, por lo que es indispensable abrir y explorar las teorías y métodos sobre ésta, en los que se basa el discurso y la práctica de la bibliotecología.

Palabras clave: Leer; Lectura; Construcciones teóricas sobre la lectura.

ABSTRACT

What is to read? What is reading?

Elsa M. Ramírez Leyva

The paper explores what is held by some authors of the second half of the 20th Century in the fields of humanities and social sciences, such as Paulo Freire, Roland Barthes, Michel de Certeau, Robert Escarpit, Noé Jitrik, Roger Chartier and Jorge Larrosa, among which we find innovative proposals based in theoretical interdisciplinary apparatuses. Coincidences and disagreements of these authors on such a complex matter lead us to formulate a conceptual answer from the library science perspective, which differs from the pedagogical discourse and points towards the education of the citizen of the information society and that of the publishing industry, both involved in digital technology. In today's context, library science must renew its social function and one of the fundamental aspects of this are the problematics of reading. Thus, reading methods and theories in which the discourse and practice of library science have been based up to now, must be opened and explored.

Keywords: To read, Reading; Theoretical constructions in reading.

Las frases son piedrecillas que el escritor arroja en el alma del lector. El diámetro de las ondas concéntricas que desplazan depende de las dimensiones del estanque.

FRIEDRICH NIETZCHE

Leer y lectura, verbo y sustantivo, en la dimensión conceptual o en la fenomenológica, pueden entenderse de una manera simplificada o compleja, no sin consecuencias. Universalizar concepciones sobre la lectura, basadas en el acto de decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad, pues al sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto. Así, se impide también el avance epistemológico de las disciplinas vinculadas con el estudio teórico-metodológico de la lectura y la formación de lectores y, por consecuencia, poco se aporta a la renovación de las instancias que producen, organizan y distribuyen los objetos escritos, así como de las que pretenden estudiar y evaluar las capacidades y los comportamientos lectores.

En el presente artículo exponemos los primeros resultados de los análisis de autores que han buscado despejar los interrogantes referentes a *qué es leer* y *qué es la lectura*. Tales estudiosos han formulado propuestas que, fundadas en aparatos teóricos interdisciplinarios, aspiran a explicar el asunto. Identificamos a pensadores que empezaron a abordar el tema a partir de la década de los sesenta, cuando la lectura se consideró una problemática no sólo de incumbencia exclusiva del campo pedagógico, en el que se empezaron a cuestionar sus paradigmas, sino también un campo de interés para el ámbito cultural, en un contexto donde se vislumbraban cambios del modelo cultural, el proyecto social y la tecnología. En efecto, hacia 1960 se conforman sociedades de producción y consumo gobernadas por las leyes del mercado y de los medios de comunicación masiva en un ambiente tenso, donde la valoración de lo humano del ser —como diría Ortega y Gasset— se opone al simple interés de lucrar y ejercer el control, y además al afán de capitalizar el consumo y ciertas prácticas que atrapan y pervierten la cultura... al utilizarla sólo como vehículo para introducir en las venas sociales bienes y servicios que comenzaron a ser entretenimiento banal encauzado por el lucro, pues la cultura como propone De Certeau, es una actividad, un modo de apropiación, una toma de conciencia y un proceso de transformación personal, un cambio instaurado en un grupo social.¹

1 Cf. Michel de Certeau. *La cultural en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999. p. 9

La circunstancias de los años de la posguerra convirtieron a la lectura en un problema diferente cuando surgieron las especulaciones sobre el fin de la cultura impresa, la muerte del libro y la desaparición de los lectores a causa de una pedagogía normativa que poco favorecía la formación de lectores asiduos y, por añadidura, de nuevas y seductoras formas de entretenimiento que parecen imponerse rápidamente, así como de sistemas de comunicación inéditos con mediaciones cada vez más artificiales con el predominio de la imagen. Todo ello parecía confirmarse cuando se identificó el estancamiento generalizado de la práctica lectora a excepción de una minoría, además de un porcentaje elevado de analfabetos y de una amplia población de escolaridad que no rebasaba el nivel básico. En este panorama, la problemática de la lectura, como decíamos, se convierte en objeto de estudio ubicado en el marco de un cambio epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades, que empiezan a interesarse por las actividades cotidianas del hombre común, por sus objetos y sus prácticas. Los estudiosos que incursionan en el campo de la filosofía, la historia, la lingüística, la antropología, la psicología y el psicoanálisis, incorporan nuevas formas de análisis e intentan renovar sus teorías y métodos con el fin de modificar concepciones y métodos fundados en mitos y creencias relativos a la omnipotencia de la letra y la ortopedia pedagógica, a la vez que la lectura es considerada la vía regia al acceso a la información y con ello al progreso. Esto propicia nuevas exigencias a la lectura, al respecto Noé Jitrik confirma que desde hace 30 años el término lectura se interpreta de una nueva manera, como si en él se quisieran cifrar más posibilidades también nuevas, como si todo lo anterior fuera insatisfactorio. Además Jitrik afirma que las aportaciones del psicoanálisis a la interpretación abrieron una línea de pensamiento inédita sobre la lectura. Es decir que una capacidad se pone otra vez en juego en nuevos actos de lectura, en nuevas condiciones, afectadas a su vez por nuevos textos; en suma: nuevas lecturas que son alimento de las que vendrán.²

La lectura es una de las problemáticas que desde luego atañen a los bibliotecólogos en su actividad científica, pedagógica y profesional. Por tanto, no conviene desestimar las ideologías y teorías anidadas en ellos, pues actúan en nosotros aunque en ocasiones poco o nada sepamos al respecto. Como señala Jesse Shera, el bibliotecario no puede escapar a las consecuencias de lo que está haciendo. El mismo autor opina que el bibliotecario, como mediador entre el ser humano y su registro gráfico, se sitúa en el punto en que el hombre y el libro se cruzan en una fructífera experiencia intelectual. Es en esa interfaz donde se halla la clave de su filosofía.³

2 *Ibid.*, pp. 27-28, 67

3 Jesse Shera. *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM, CUIB, 1990. pp. 40-41.

Por lo arriba expuesto, el presente artículo expone lo obtenido merced a la indagación documental de autores que problematizan las cuestiones centrales y ofrecen reformulaciones conceptuales en busca de respuestas a las preguntas objeto de este artículo, y expliquen la lectura de manera diferente. Entre los estudiosos que destacan por sus aportaciones al campo de la lectura, y en general al de la cultura escrita, identificamos y examinamos aquí a Paulo Freire, Roland Barthes, Michel de Certeau, Robert Escarpit, Noé Jitrik, Roger Chartier y Jorge Larrosa. Al respecto conviene aclarar que, si bien desde hace más de un siglo ya se conocían investigadores que formularon respuestas para el campo bibliotecológico como resultado de indagaciones teóricas y empíricas, bajo el supuesto que buscaba confirmar desde una perspectiva educativa que la lectura estaba orientada a instruir al pueblo y transformarlo en ciudadanos racionales, se trata de un contexto muy distinto al que comenzó a gestarse a partir de la segunda mitad del siglo XX.⁴

Nos parece oportuno, antes de pasar revista a los estudiosos señalados, presentar las definiciones relativas a *leer* y *lectura* que ofrecen versiones actuales de tres diccionarios:

En el de la Real Academia Española:⁵

LEER. (Del lat. *legĕre*).

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano.*
3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.
4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.
5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.*
6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal.*
7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. *Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot.*

4 Cf. Elsa M. Ramírez Leyva. "Más de cien años de estudios de los lectores", en *Tópicos de investigación en Bibliotecología y sobre la Información*. México: UNAM, CUIB, 2007. p. 45

5 Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22a. ed. [en línea] Madrid: Espasa-Calpe, 2001. <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=leer> [consultado:18/07/08]

8. tr. p. us. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto.

LECTURA. (Del b. lat. *lectūra*).

1. f. Acción de leer.
2. f. Obra o cosa leída. *Las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto.*
3. f. Interpretación del sentido de un texto.
4. f. Variante de una o más palabras de un texto.
5. f. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado.
6. f. En algunas comunidades religiosas, *lectoría*. (En las comunidades religiosas, empleo de lector).
7. f. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl.
8. f. Der. Trámite parlamentario de deliberación sucesiva de un proyecto de ley. *Primera, segunda lectura.*
1. 9. f. desus. En las universidades, tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos.
2. 10. f. desus. *cícero* (II tipo de letra).

(Del lat. Cicĕro, Cicerón, por ser del cuerpo 12 o lectura los tipos de una de las primeras ediciones de las obras de este orador romano). (Cícero 1. m. Impr. Tipo de letra de imprenta que es de un grado más que la de entredós, y de uno menos que la de atanasia. 2. m. Impr. Unidad de medida usada generalmente en tipografía para la justificación de líneas, páginas, etc. Tiene doce puntos y equivale a poco más de cuatro milímetros y medio)

dar ~ a un escrito.

oc. verb. Leerlo públicamente en voz alta.

El pequeño Larousse ilustrado (2008)⁶

LEER v.tr. (lat. *legere*).

1. Interpretar los signos de un texto: *leer una novela.*
2. Dar una determinada interpretación a un texto.
3. fig. Descubrir, averiguar o comprender los sentimientos o pensamientos de alguien a partir de ciertos indicios: *leer en los ojos.*
4. mús. Interpretar el valor de las notas y de los signos

LECTURA

s.f. 1. Acción de leer: *horas de lectura.*

2. Texto que se lee: *selecciona las lecturas de sus hijos*.
 3. Manera de interpretar un texto o hecho.
 4. INFORMÁT. Proceso por el cual se introduce información en la memoria central o en una de las memorias auxiliares de la computadora.
- *Cabeza de lectura*. ELECTRÓN. Transductor electrónico accionado por la modulación del surco del soporte del registro, para la reproducción de la señal registrada.
- Lectura en memoria* INFORMÁT. Salida de información registrada anteriormente en una memoria electrónica.
- Lectura óptica*. Reconocimiento de los caracteres impresos o manuscritos por un dispositivo automático utilizando un procedimiento óptico.

Diccionario de uso del español de María Moliner de 1998⁷

LEER.

(Del lat. «légere» —partic. «lectus»—, coger, escoger, repasar, pasar lista, del gr. «lego»; v.: «leyenda, leyente, listo; 1 LOG-, -logia, -logo, aleccionar, analectas, análogo, apólogo, catálogo, coger, colección, colega, colegiata, colegio, colegir, diligencia, diligente, ecléctico, écloga, eclógico, égloga, elección, electivo, electo, elector, electuario, elegante, elegir, encoger, epílogo, escoger, ilegible, inteligente, paralogismo, predilección, prolegómenos, prólogo, recoger, releer, selección, selectivo, selecto, sobrecooger; antología, eucologio, logaritmo, logogrifo, logomaquia, negligencia, negligente, psicología, reloj, silogismo)

Interpretar mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito. €Leer un opositor ante el tribunal el ejercicio escrito por él.

(V.: «Deletrear, descifrar, hojear, pasar lista, meldar —ant.—, echar una ojeada, ojear, pasar los ojos, releer, repasar, dar un repaso, pasar la vista. Beber, devorar, sorber con avidez. Cartilla, catón. Lector, leedor, letor, leyente. Legible. De memoria. Alexia. Analfabeto. Estorbar lo negro. Ilegible»)

Ser capaz de leer y entender un idioma extranjero: «Lee el alemán pero no lo habla».

(fig.). Percibir o adivinar; se dice «leer el pensamiento, leer en los ojos» de alguien, «en la cara», etcétera.

(música). Traducir, tocándolas en un instrumento, solfeando o para sí mismo, las notas escritas.

Antiguamente, explicar un opositor la lección que constituye uno de los ejercicios de la oposición.

7 María D. García Moliner. *Diccionario de uso del español*. 2ª ed. México: Colofón, 1998. p. 1125

Explicar un profesor una materia sobre un texto.

Interpretar un texto de la manera que se expresa.

«leer la CARTILLA, leer entre LÍNEAS».

Familia de palabras:

lección

leccionario

leccionista

LECTURA.

Acción de leer.

Cosa que se lee o para ser leída: «Me orientó en mis lecturas. Una lectura amena.»

«Cícero». Letra de imprenta de 12 puntos, un grado más que la de entredós y uno menos que la atanasia; la lectura chica y la lectura gorda son del mismo tamaño, pero la primera tiene el ojo más pequeño.

«Lección». Interpretación de un texto.

«Lección». Acción de leer su ejercicio un opositor.

Ejercicio de explicación de una lección en las oposiciones.

Materia que explica un profesor.

En algunas órdenes religiosas, lectoría.

Cultura mayor o menor de una persona.

«SALA de lectura».

En estas definiciones es posible apreciar la polisemia de las voces *leer* y *lectura*, además, destaca en ellas el aspecto operativo intelectual y didáctico. Asimismo, se aprecia la influencia de la semiótica en cuanto a incorporar no solamente el ámbito textual basado en los alfabetos, también otros sistemas de lenguaje como son el corporal, musical y el icónico. Además encontramos acepciones con operaciones o aparatos relacionados con la tecnología electrónica. Si bien las voces que definen los diccionarios abarcan una diversidad de acepciones, reflejan en mucho la idea del proceso de leer, pero dejan de lado los aspectos psicológicos y culturales que sería complicado incorporar a la lectura, por lo mismo consideramos conveniente indagar sobre estos temas en algunos autores cuyas aportaciones son de orden epistemológico, a partir de dilucidar sobre la complejidad de la lectura desde distintas perspectivas.

LEER COMO PROCESO DE LIBERACIÓN

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo,
los hombres se liberan en comunión.
Nadie educa a nadie, nadie se educa
a sí mismo, los hombres se educan entre sí
mediatizados por el mundo.*

PAULO FREIRE

Paulo Freire, mediante las observaciones y reflexiones críticas que formuló acerca del contexto social y de la pedagogía normativa y prescriptiva, señaló que en su opinión uno y otra impedían a los individuos, en especial a los oprimidos, percibirse como seres en proceso de ser y, por consiguiente, gozar de una oportunidad para transformarse y emanciparse de las fuerzas opresoras y optar por la libertad. Los revolucionarios fundamentos teórico-metodológicos de Freire sobre la lectura se basan en la idea de que todo individuo transita de la posición de oprimido a la de ser libre, siempre que la intervención pedagógica de que sea objeto apunte hacia el proceso de liberación. Sus propuestas las anuda a dos procesos que corresponden al ámbito del sujeto: el primero es la naturaleza siempre inacabada del ser humano y, por lo tanto, su permanente búsqueda de ser más. El segundo es la concientización indispensable en todo proceso de liberación y en las relaciones entre lo que se hereda y lo que se adquiere. Según Freire, todo individuo está programado, mas no determinado y condicionado, pues a medida que adquiere conciencia de aquello puede volverse apto para luchar por la libertad como proceso y no como meta.⁸ Desde esta perspectiva, el pedagogo brasileño caracteriza la lectura como un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica. Por otra parte, quien realiza la enseñanza ha de manifestar por fuerza un absoluto respeto por los otros, en tanto que todos los hombres tienen la capacidad innata de razonar, y por ello su intervención no puede ser prescriptiva: antes bien, ha de inscribirse en el orden de la “sugerencia”. Por los mismos motivos, para Freire era inaceptable la “transmisión de mensajes a los analfabetos” con la intención de generar “efectos domesticadores”, vinieran de donde vinieran, ya fuera de la izquierda o de la derecha. Tal tesis se basaba en los experimentos que el maestro brasileño realizó con las reacciones visuales y auditivas de las personas que aprenden a leer y a escribir.

Entre los ensayos que Freire escribió entre 1968 y 1981, sobresale en particular *La importancia del acto de leer*,⁹ porque el autor expuso ahí un análisis crítico

8 Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. 10ª ed. México: Siglo XXI, 2005. p. 104

9 *Ibidem*.

del asunto, según el cual dicho acto no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje, pues hay un más acá y un más allá: un continuo que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo.¹⁰ En pocas palabras, la propuesta freireana sobre la lectura consiste en caracterizar este como un acto que implica una sucesión de tres tiempos: en el primero, el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo —universo poblado de diferentes seres y signos: sonidos, colores, olores, sensaciones, gestos, formas y matices, donde habitan y anteceden creencias, gustos, recelos, miedos y valores inscritos en las palabras gráficas que nos anteceden y pueblan el mundo donde se inserta todo sujeto. En el segundo momento, lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Tal concepción se opone frontalmente a la mecanización y la memorización manifiestas cuando la lectura consiste meramente en describir un contenido y no alcanza a constituirse en vía de conocimiento. En opinión de Freire, desde luego, se comete un error al concebir de esta última forma el acto de leer.¹¹ Para él, la lectura no es memorización: “la comprensión del texto —afirma— es alcanzada por su lectura crítica, es decir, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”.¹² De igual manera, se opone a la idea (o ideal) de que la lectura de muchos textos, como parte de la carga de estudios, beneficie el aprendizaje, pues ello no por necesidad implica el acto de leer como proceso de concientización basado, idealmente, en la percepción crítica, la interpretación, la relectura y la reescritura de lo leído. Por eso, para Freire es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo: sólo ello permite realizar la lectura crítica del texto y la relectura-reescritura de la realidad, que implican también una renuncia a la inocencia.

Así, entonces, la alfabetización, concebida como acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto.¹³ Leer es reescribir este último, y Freire opone tal idea a la concepción nutricionista del acto de leer —que equivaldría a comer— y del conocimiento, según la cual los sujetos son como vasijas vacías que el libro o el profesor mediante simples transferencias llenan con su saber, hasta atiborrar aquéllas con las palabras.¹⁴ La alfabetización, al constituir un proceso concientizador de la relación sujeto-objeto,

10 Paulo Freire. “La importancia del acto de leer”, en *La importancia del leer y el proceso de liberación*. 18ª ed. México: Siglo XXI, 2006. p. 94.

11 *Ibíd.*, p.102.

12 *Ídem*.

13 Paulo Freire. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Una introducción*. México: Paidós, 1989, pp. 109, 118-119.

14 *Ibíd.*, p. 68.

torna al sujeto capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto.¹⁵ No hay concientización fuera de la praxis, de la unidad teoría-práctica, de la reflexión-acción; sin embargo, tal proceso encuentra sus límites en la realidad histórica de la relación entre el hecho parcial y la totalidad. Puesto que la crítica nunca es absoluta, no es posible exigir una lectura crítica absoluta, aclaración pertinente porque para Freire ésta es la verdadera lectura, esto es el acto de leer.

LA LÓGICA DE LA LECTURA NO ES DEDUCTIVA, SINO ASOCIATIVA

*Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo
siguiendo la llamada de los signos del texto,
de todos esos lenguajes que lo atraviesan y
que forman una especie de irisada
profundidad en cada frase.*

ROLAND BARTHES

Roland Barthes¹⁶ señaló en sus reflexiones que los estudios sobre la lectura habían orientado su atención hacia el autor y casi nunca al lector. En ese marco, el autor es considerado la autoridad y el lector poco menos que un *usufructuario* compelido a captar el sentido de la obra o a forzarlo en aras de una conclusión de acuerdo a un modelo deductivo, racional. Para Barthes, al contrario de la escritura, la lectura disemina, dispersa. La lógica de la lectura no es deductiva sino asociativa, porque vincula el texto material con otras ideas, otras imágenes, otras significaciones, como una lógica que difiere de las reglas de la composición. El texto que se escribe debería denominarse texto-lectura, en tanto que la lectura reconstituye y trasciende al individuo lector o escritor, debido a las asociaciones engendradas por el texto, asociaciones que lo preceden y se entresacan e insertan en determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos. Asimismo, la lectura está sujeta a ciertas reglas que no proceden del autor sino de una lógica milenaria de la narración, de una forma simbólica que nos constituye antes de

15 “Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire”. Entrevista Instituto de Acción Cultural de Ginebra, 1973, en *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 18ª ed. México: Siglo XXI, 2006. pp. 38-41.

16 Francia, 1915-1980. Sociólogo, filósofo, semiólogo y crítico, escribió sobre literatura, música, cine, fotografía y lingüística. Desde la perspectiva crítica neomarxista se acercó a la filosofía existencialista en la década de 1960 y fue uno de los primeros teóricos que estudiaron los límites del estructuralismo dando paso al postestructuralismo. Profesor en las universidades de Bucarest y Alejandría, investigador en lexicología y sociología en el Centro Nacional de la Investigación Científica de París y director de la Escuela Práctica de Estudios Superiores, impartió clases de semiótica (sociología de los signos, de los símbolos y de su representación) y de semiología literaria. Se le distinguió como miembro del Colegio de Francia.

nuestro nacimiento; en otras palabras, de un espacio cultural del que nuestra persona, lector o autor, no es más que un episodio. En la lectura —apunta Barthes— no hay verdad objetiva o subjetiva: hay verdad lúdica en el trazo del texto, porque las normas que proporcionan a la lectura sus confines, al mismo tiempo le otorgarán su libertad. El juego no es distracción, es trabajo del que se evapora todo esfuerzo:

leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase.¹⁷

En *Sobre la lectura*,¹⁸ texto escrito por Barthes en 1975, el autor aborda la cuestión “¿Qué es leer?”, de esta manera se interroga a sí mismo acerca de la necesidad de una doctrina a ese propósito y se plantea dudas en tal sentido, porque la lectura puede considerarse constitutivamente un campo plural de prácticas dispersas y efectos irreductibles, de manera que la lectura de la lectura —la metalectura— no sería en sí misma sino un destello de ideas, de temores, de deseos, de goces y de opresiones, porque la lectura desborda a su objeto. Barthes, al plantear la pregunta sobre la lectura, aclara primero que no tenía una doctrina relativa a ella, aunque sí empezaba a esbozar una referente a la escritura. Además, pone de manifiesto su distancia de la pedagogía, y de alguna manera también de la lingüística, para dilucidar más libremente la cuestión. Al elaborar su propuesta considera cuatro ejes: pertinencia, rechazo, deseo y sujeto.

Para Barthes, la pertinencia es el punto de vista elegido para observar, interrogar, analizar los elementos de un conjunto, por lo que la falta de pertinencia en el análisis de los objetos de la lectura nos lleva a la imposibilidad de experimentar una *anagnosis*,¹⁹ en el análisis de la lectura no hay pertinencia de los objetos de la misma, ya que se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, y en consecuencia no es posible unificarlos en alguna categoría sustancial o formal; lo único que se puede encontrar en ellos es una unidad intencional, es decir, el objeto que se lee está fundamentado en la intención de leer que proviene no de una semiología sino de una fenomenología. Tampoco se encuentra la pertinencia en el dominio de la lectura, puesto que resulta imposible describir niveles de lectura en tanto que no es factible cerrar la lista

17 Roland Barthes. “Sobre la lectura”, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987. p. 37

18 Texto leído en la Writing Conference de Luchon, 1975 y publicado en *Le Français aujourd'hui*, 1976.

19 Se supone un empeño particular en la aplicación de los sentidos espirituales para escudriñar los misterios escondidos en la Palabra Sagrada.

de ellos. Barthes explica que la lectura gráfica se inicia con el aprendizaje de las letras, de las palabras escritas, aunque hay lecturas sin aprendizaje técnico (las imágenes). Sin embargo, en esta lectura, el aprendizaje se encuentra en el orden de lo cultural, es decir, de lo simbólico. Una vez adquirido ese aprendizaje es difícil saber hasta dónde llegan la profundidad y la dispersión de la lectura, a lo que Barthes pregunta, en la captación de un sentido, ¿de qué clase es ese sentido?, ¿es denotado o connotado?... El autor en cuestión señala que tal sentido es ético, porque el denotado pasa por ser el sentido verdadero que funda una ley —por ejemplo, las verdades científicas—, mientras que la connotación, más libre en tanto que es evocativa, consagra un derecho al sentido múltiple y libera así la lectura: ¿es posible saber hasta dónde?, ¿es infinito ese sentido? No hay límite estructural que pueda cancelar la lectura, aunque también, en sentido inverso, se puede decidir que en el fondo de todo texto, por legible que haya sido en su concepción, queda un resto de ilegibilidad. El saber-leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural; sin embargo, muy pronto se convierte en algo sin fondo, sin reglas, sin grados y sin término. Barthes concluye que la *in-pertinencia* es “algo” congénito a la lectura. Luego, rescata ese “algo” y lo coloca en la dimensión del deseo. Así, el semiólogo francés afirma que toda lectura está penetrada de deseo y que por ello escapa a la *anagnosología*. Aunque toda lectura se produce en el interior de una estructura, por múltiple y abierta que ésta sea, la lectura no traspasa la estructura, porque la necesita y la respeta, sin embargo, también la pervierte al establecer su orden.

En cuanto al rechazo, Barthes cuestiona por qué no surge el deseo de leer. Responde que existe una huella de deseo —o de no deseo— que queda en el interior de una lectura, y utiliza tal situación para relacionar el acto de leer con la determinación de una ley: la marca casi ritual de una iniciación de lecturas “libres”, que difieren de los deberes universales de lectura y de los deberes particulares, ligados al “papel” con que el individuo se reconoce en la sociedad actual; la ley de la lectura actual (moda) ya no proviene de toda una eternidad de cultura (histórica), sino de una autoridad. Hay leyes de grupo, microleyes, respecto de las cuales debemos tener el derecho a liberarnos, y eso implica también la libertad de no leer.

Barthes vuelve a interrogar: ¿qué es lo que hay de deseo en la lectura? El deseo no puede nombrarse, pero hay un erotismo de la lectura, porque en ella todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad. La lectura produce un cuerpo alterado, aunque no fraccionado. Así, Barthes identifica tres tipos de placer suscitados por la lectura, o tres vías por las que la imagen de la lectura puede aprisionar al sujeto leyente: uno es el placer de las palabras, de

ciertas combinaciones de palabras: en el texto se dibujan playas e islas donde el sujeto-lector, fascinado, se abisma, se pierde; el segundo se deriva de la sensación experimentada por el lector cuando, gracias al orden del suspenso, es arrastrado hacia delante a lo largo del libro por una fuerza que se va anulando poco a poco hasta desfallecer en la espera: pura imagen de goce, en la medida en que éste no es del orden de la satisfacción. El tercer placer es el que se acerca al lector vía la escritura. La lectura es buena conductora del deseo de escribir —no necesariamente la acción de escribir en realidad, sino tan sólo el deseo de escribir—, y al respecto Barthes cita al escritor Roger La-
 porte: “Una lectura pura que no esté llamando a otra escritura tiene para mí algo de incomprensible”.²⁰ Desde esa perspectiva, afirma Barthes, la lectura resulta verdaderamente la producción de una forma de trabajo, y el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desatarse hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito.

En cuanto al sujeto —imaginar a un lector total—, Barthes encuentra lo que podría llamarse la paradoja del lector: se admite que leer es decodificar letras, palabras, sentidos y estructuras, por un lado, y eso es incuestionable, pero, por otra parte, al acumularse decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, se retira el freno que es el sentido, la lectura se coloca en rueda libre y el lector queda atrapado en una inversión dialéctica; finalmente, ya no decodifica, sino sobrecodifica; ya no descifra, sino produce; amon-
 tona lenguajes y deja que ellos lo recorran infinita e incansablemente: él es esa travesía.

Barthes concluye señalando que es razonable esperar una *ciencia de la lectura*, una *semiología de la lectura*, si creemos posible que ese día se produzca también una *ciencia de la inagotabilidad*, del *desplazamiento infinito*, puesto que la lectura es energía, acción que el lector captará en ese texto, en ese libro: exactamente aquello que no se deja abarcar por las categorías de la Poética. La lectura “sería la hemorragia permanente por la que la estructura [...] se escurriría, se abriría, se perdería [...] a todo sistema lógico”, y dejaría intacto a todo sistema lógico que nada puede en definitiva, cerrar conforme en este aspecto con todo sistema lógico, que nada puede, en *definitiva*, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia. La lectura sería precisamente el lugar en que la estructura se trastorna.

LEER ES UNA CACERÍA FURTIVA

*...los lectores son viajeros,
circulan por tierras ajenas,
nómadas dedicados
a la caza furtiva en campos
que no han escrito...*

MICHEL DE CERTEAU

Para Michel de Certeau²¹ leer es una práctica cultural donde coexisten todos los rasgos propios de una producción silenciosa, porque suscita la metamorfosis del texto, la expectación y la improvisación ante las significaciones; al mismo tiempo es una invención de la memoria, porque, antes que ser propicia para el almacenamiento, genera olvidos y elipsis, transporta y se hace plural. El texto es mutable al ser habitado por alguien que no es su dueño: el lector viene a ser el inquilino que introduce ahí sus acciones y recuerdos.²² Por lo mismo, según De Certeau, la lectura introduce un “arte” que no es pasividad, un arte que manipula y goza, una movilidad plural de intereses y placeres. El mismo autor relaciona esta actividad con la orientación capitalista de la producción y el consumo, fundada en una tecnocracia productivista que impone a la lectura procedimientos de consumo modernos. La lectura, al ser una actividad social, histórica y cultural, se encuentra inmersa en reglas y entre fuerzas opuestas que propician tensión entre libertades y transgresiones, por un lado, y, por otro, restricciones y normas, puesto que éstas buscan someterla a una literalidad, a una determinada producción, y las otras buscan liberarla, emanciparla. La lectura, en consecuencia, se convierte en un instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social.²³ Pero la lectura también puede llegar a ser un obstáculo o un atajo para la ortodoxia cultural, en tanto que actividad rebelde y vagabunda. En esta encrucijada, la lectura debe sortear caminos determinados, trazados y controlados, así como normas establecidas por las autoridades e instituciones de cada época, entre ellas la Iglesia, los aparatos del estado, la escuela y la biblioteca. De esa manera, la lectura puede constituir una puerta de libertad,

21 Francia, 1925-1986. Llevó a cabo su formación religiosa en el seminario de Lyon, en Saboya. En 1950, entró a la Compañía de Jesús y obtuvo su diploma de Altos Estudios como doctor en Ciencias Religiosas en La Sorbona. En 1968, se hizo famoso por un artículo donde sostenía que, así como en 1789 se había producido la toma de la Bastilla, en 1968 se produjo la toma de la palabra. Profesor del Instituto Católico de París, de la Universidad de París-VII y de la Universidad de California en San Diego, también fue director de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. En 1964, fue uno de los fundadores, junto con Lacan, de la Escuela Freudiana de París y ahí se especializó en historia mística; fue historiador, antropólogo, psicoanalista y lingüista.

22 Michel de Certeau. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1996. p. LII.

23 *Ibid.*, p. 184.

puesto que toda lectura modifica su objeto en virtud de los diversos sentidos que el sujeto lector es capaz de generar. En este sentido, la lectura es una producción que inventa otro texto en el peregrinar dentro de un sistema impuesto: el del texto.

Leer, propone De Certeau de manera metafórica, es una cacería furtiva que remite a una nueva forma de nomadismo. Pero, a diferencia de los antepasados, que lo practicaban en la libertad de los amplios campos naturales, la especie humana de la actualidad habrá de actuar en reducidos, acorralados y organizados bosques artificiales, y deberá contentarse con rumiar la ración que el sistema le dispensa mediante el mercado, pues la lectura es también un instrumento que induce la estratificación social, las relaciones de clase y las operaciones poéticas que conforman al lector. La información distribuida depende de las relaciones sociales y tiene sus fines, y, aunque la lectura permite modificar el camino trazado, en tanto que es un medio de libertad, es equiparable al consumo, en tanto que la escritura lo es respecto a la producción.

Hoy en día, señala De Certeau, la lectura es más una operación del ojo y cada vez menos del cuerpo, de modo que podría definirse más como una operación decodificadora y menos como una experiencia productiva de sentidos y significados, es decir más como una operación situada en la esfera del consumo que en la de la producción.

De Certeau resume sus ideas sobre la lectura en ese elocuente párrafo:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros, circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito, arrebatando los bienes de Egipto para gozar de ellos. La escritura multiplica su producción por el expansionismo de la reproducción. La lectura no se garantiza contra el desgaste del tiempo (se olvida y se la olvida), no conserva la experiencia lograda (o lo hace mal), y cada uno de los lugares por donde pasa es una repetición del paraíso perdido.²⁴

LA LECTURA ES UN ACTO COMPLETO DE COMUNICACIÓN

*Toda lectura es, en realidad y en primer término,
una evasión. Pero hay mil maneras de evadirse,
y lo esencial es saber de qué y hacia qué se evade uno.*

ROBERT ESCARPIT

Robert Escarpit²⁵ centró su trabajo académico en la comunicación social y en los fenómenos de la lectura y el libro, aspectos que examinó en varias de sus investigaciones. En sus obras *Sociología de la literatura* y *La faim de lire (El hambre de leer)*,²⁶ considera la lectura literaria como un acto a la vez sociable y sensible que, por lo mismo, suspende la relación entre el individuo y su universo para construir otros nexos con el universo de la obra. La lectura es un desequilibrio, pues se realiza en respuesta a una insatisfacción y se constituye en recurso para oponerse a la fragilidad y las pasiones propias de la condición humana. Asimismo, según Escarpit, por ser la lectura un acto de reconstrucción del texto realizado por el lector, se transforma en una experiencia que crea tensión respecto a las normas del texto, en especial cuando éste es de carácter didáctico o científico, pues ellas reducen las iniciativas y la predisposición que el lector pone en juego en cada acto de lectura. Por ello, para Barker y Escarpit la lectura silenciosa, directa y sin mediador alguno, es la lectura en su más plena forma, la que moviliza todas las capacidades creadoras del individuo, al igual que lo hace la escritura. Así, el acto de leer se encuentra en la motivación y ésta a su vez en las circunstancias del lector, en la cultura.²⁷

En un texto de 1991, “Methods In Reading Research”,²⁸ Escarpit señala que en cualquier idioma la lectura es una palabra intrincada y por ello encubre un concepto ambiguo, ya que puede significar el mero acto de descifrar un texto o un proceso de producción de significados infinitamente más complejo. También ese concepto puede referirse al acto comunicativo realizado en el marco de una relación social que forma parte de las conductas culturales y, en tal caso, incluye la red institucional de todos los sistemas, organizaciones y grupos vinculados con el canal de comunicación, así como con los

25 Francia, 1918-2000. Doctor en Letras, estudió la lengua inglesa desde la perspectiva de la Sociología y la Historia. Fue investigador, periodista, novelista y editor, además de secretario general y director del Instituto Francés de América Latina en México. Creó el Institut de Littérature et de Techniques Artistiques de Masse y el Institut Universitaire de Technologie de Communication. También fue director del laboratorio de ciencias de la información y de la comunicación del CNRS.

26 Ronald E. Barker y Robert Escarpit. *La faim de lire*. París: UNESCO, 1973.

27 Cf. Robert Escarpit. “La lectura y la vida”, en *Sociología de la literatura*. España: Oikos-tau, 1971. p. 11 y ss.

28 Robert Escarpit. “Methods in Reading Research” y “Studies on Research in Reading and Libraries”, en *Approaches and Results from Several Countries. IFLA Round Table On Research Reading* / eds. Bryan Lukham y Valeria Stelmach. Alemania: Sauer, 1991. pp. 1-16.

medios de tal comunicación. Por otro lado, la lectura no puede concebirse sin la existencia del libro impreso, artefacto fabricado y comercializado; por tanto, la lectura implica también a un consumidor y de ello se deriva un gran número de consecuencias, por lo que Escarpit considera la lectura un asunto de orden económico.

Según el mismo estudioso, la lectura es un acto comunicativo que implica la producción de información, tanto por parte del escritor como del lector, y respalda tal hecho mediante una cita de Sartre: “el trabajo mental nació de la conjugación, que incluye el esfuerzo del escritor y del lector”.²⁹ El texto es una imagen gráfica expuesta a la exploración de los ojos y propicia un número de estímulos por los cuales la mente reacciona, de manera que el texto codifica un discurso oral y éste es decodificado por medio de un proceso complejo, la lectura, que implica un trabajo de creación de significados que reconstruye la memoria del lector, quien procesa mucha información. Los caminos que abre la lectura en la mente son múltiples y puede decirse, así, que se trata de un proceso activo y crítico capaz de producir conocimiento. Escarpit agrega que el acto de leer es ante todo un proceso psicológico que implica interrelaciones entre un escritor y un número indeterminado de lectores en una circunstancia que puede considerarse un proceso. La lectura no es solamente producción del significado de las palabras: es un acto realizado con un propósito determinado, donde se integran estrategias individuales, psicológicas, sociales, políticas y económicas, y donde el efecto obtenido es una apuesta ganada. Escarpit concluye que la lectura es una puerta que conduce a la libertad.

LA LECTURA: ACTIVIDAD QUE PRODUCE CONOCIMIENTO

*Leer es transformar lo que se lee,
lo cual deviene, de este modo,
un objeto refractado,
interpretado, modificado.*
NOÉ JITRIK

En sus obras *Lectura y cultura* y *La lectura como actividad*, Noé Jitrik³⁰ concibe precisamente la lectura como una actividad, pero a la vez se pregunta en qué consiste, cómo se produce y qué estatuto le corresponde en el ámbito de las actividades sociales, puesto que leer es un hecho cultural, no natural y constituye una instancia comunicativa, por lo que se evade, por su autonomía, del

29 *Ibíd.*, p. 7

30 Noé Jitrik. *Lectura y cultura*. México: UNAM, DGPFE, 1998. p. 18 y ss.

circuito de la comunicación y, posiblemente por este último motivo, se sabe poco acerca de lo que es leer y lo que se sabe adolece de varias deficiencias. Por eso Jitrik señala que la lectura emana de un saber que engendra resultados cuyos alcances se desconocen y por ello propone construir un espacio teórico para la lectura que permita salir de los términos que obstaculizan su reformulación. Con tal fin, busca anclar la lectura en el campo cultural y, por tanto, la sitúa a distancia del ámbito pedagógico. Para responder la pregunta “¿qué es la lectura?”, Jitrik considera dos opciones: la senda de la fenomenología y la de la metafísica. Elige la segunda en tanto que se propone aportar explicaciones epistemológicas, más que abundar en la experiencia.

Jitrik asume que la lectura, como objeto de conocimiento, brinda sentido, interpretaciones y saber, todo lo cual remite a las operaciones efectuadas para lograrlo. El investigador argentino traza sus ejes teóricos e inicia con el de la identidad del objeto “lectura”. Parte del principio de que saber leer, tener una competencia lectora, es indispensable, y luego avanza un poco más para afirmar que la lectura es otra cosa: una actualización objetiva de la competencia y, al mismo tiempo, una construcción que se produce entre el lector y el texto. La escritura suscita una movilización de energías en la interacción entre emisor, receptor y mensaje; la lectura, en tanto acción compleja, se descentra de esa relación porque se produce un vínculo implicado en una red de procesos establecidos al inicio entre el ojo y el texto. La lectura reviste en el espacio social una multiplicidad de formas resultantes de diversos factores; por tanto, no es un objeto neutro ni instrumental y, aunque se opere como tal, su alcance es mayor, pues va más allá de la mera instrumentalidad, ya sea porque confirma valores existentes o porque instaura otros nuevos, es decir, porque excede lo previsible de una intención o designio. Uno de los valores que instaura es el de la diferencia entre quienes practican la lectura y los que no lo hacen: quienes pueden llevarla a cabo alcanzan un estatus diferente, pues mediante ella se procuran conocimientos de otro modo inalcanzables, ya que la lectura no se circunscribe al texto y recupera la textualidad no necesariamente del objeto escrito, sino de cualquier signo. Así, el concepto de lectura se ha ampliado puesto que el texto puede estar construido con otros lenguajes, y es la lectura lo que constituye la textualidad, sea musical, pictográfica, gestual, etcétera. El conocimiento que la lectura brinda no es sólo el que está cifrado en el texto, sino también el que se encuentra en el proceso de la producción del texto.

Por lo que respecta a la constitución de la lectura, Jitrik la concibe como un ciclo abstracto porque tiene un carácter de continuo limitado en la duración física del texto, aunque relativamente ilimitado en la duración de su contenido, la cual depende de muchas determinaciones pero resulta capaz

de prolongarse en diversas resonancias y complejidades de significación, y así entrar en una dimensión inagotable.³¹ Jitrik anuda la idea del *continuum* a otro eje que considera como una cadena de células de estructura similar. La cadena se inicia al ver la letra o el signo, prosigue luego al admitir la identidad textual, captar los significados, interpretar lo que se ha captado y recordar la interpretación para luego olvidarla, aunque sólo sea de manera momentánea, y más tarde hacerla resurgir e integrarla con otras interpretaciones hasta ordenar todo en un horizonte de sentido que reacciona psíquicamente aceptando o rechazando la propuesta del texto. Cada célula encierra las mismas fases, ya que es como un microproceso clausurado, es decir relativo a una estructura que vendría a ser el aspecto material del “objeto lectura”, por lo que Jitrik aclara que no garantiza la calidad del conocimiento producido, pues cada célula varía en cuanto a su acción, intensidad y efectos desde la captación de significados, lo que permite que tenga un margen de imprecisión o ambigüedad debido a las diversas leyes que interactúan en ella.

Jitrik sitúa en otro eje los tipos de lectura. Aunque su diversidad se aproxima al infinito, el autor argentino reconoce en ella tendencias genéricas que permiten formular tipos definibles de lectura relacionados con el predominio o las debilidades de las células. Ello, porque las cuestiones culturales, generacionales y de clase dan lugar a determinados tipos de lectura en el sentido de que lo buscado en un texto se relaciona con los niveles de lectura. En lo tocante a las determinaciones de la lectura que intervienen en el continuo limitado-ilimitado, Jitrik señala los aspectos de la realidad de la lectura vinculados con el cuerpo del lector, el espacio donde realiza su actividad y los aspectos sociales que lo rodean.

En cuanto a la forma de la lectura, Jitrik la entiende como la configuración externa de un objeto, como el fenómeno resultante de cierto proceso. Propone pasar del objeto de conocimiento al objeto real, al cual ubica en el ritmo organizado por esa cronología, y da lugar a lecturas rápidas o lentas. En lo que concierne a dirección, puede ser en diagonal o espiral. Por lo que respecta a la característica cualitativa, superficial o profunda, aproximativa o exhaustiva, concluyente o inconclusa. Filosóficamente, la lectura puede ser abierta o dogmática, interpretativa o contemplativa. Y, por sus funciones, formativa o pedagógica, evasiva o placentera, todas ellas descritas a partir de las experiencias que son una base para un trabajo epistemológico.

Al definir niveles de lectura, Jitrik, guiado por una perspectiva psicoanalítica, propone tres categorías que un proceso ideal debería incluir: *literal*, *indicial* y *crítico*. Literal es la lectura espontánea e inmediata, realizada

a la letra; mediante ella se reconoce todo lo que se sitúa en una superficie de primer plano; se trata de una lectura “inconsciente”, en tanto que no es llevada a la dimensión consciente. En el nivel indicial, la lectura se aleja de la superficialidad y se convierte en una preparación que encuentra indicios de una organización superior; esta lectura dará paso a otra más elaborada, pero ya tiene un carácter preconsciente; atraviesa límites que la lectura literal no se atreve a cruzar porque le parecen infranqueables, pero ya percibe que hay niveles más profundos, y reconoce la letra o escritura como un enigma. En el nivel crítico se recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial promete, y se canaliza el conocimiento producido en los estadios anteriores porque dicho nivel tiene un alcance metodológico. La lectura crítica es la más perfecta y, por tanto, constituye un objetivo, y no un oficio, de privilegiados; implica la intervención de las mejores capacidades lectoras y, además, una mayor conciencia de la lectura, tanto en el plano de las virtualidades del texto como de las operaciones para explotarlas. En este último nivel, la letra parece generar significados y el lector recupera el proceso organizativo y estructurante del autor, además de hacer consciente lo inconsciente del texto mediante operaciones voluntarias. Se trata aquí de una lectura privilegiada, de la lectura ideal. A tal conclusión llega Jitrik, sin proponer una definición, aunque sí logre dilucidar el carácter complejo del proceso que implica esta actividad.

LA LECTURA NO SE INSCRIBE PREVIAMENTE EN EL TEXTO

*La paradoja fundante de toda historia
de la lectura es que debe postular
la libertad de una práctica de la que
no puede captar, globalmente,
más que las determinaciones.*

ROGER CHARTIER

Roger Chartier³² analiza la lectura como parte de la cultura escrita en el contexto de la *nouvelle histoire*, es decir de una historiografía que inaugura el estudio de las comunidades, de sus prácticas y sus objetos. La propuesta de este autor no abunda precisamente en definiciones, pero aporta elementos para entender la complejidad de la lectura. Su enfoque difiere de los que se ubican en los extremos: uno comprometido con las determinaciones del objeto escrito sobre el lector y otro con la omnipotencia absoluta del lector. Para ello,

32 Lyon, Francia, 1945. Historiador francés, director de la Escuela de Altos Estudios Sociales de París y miembro del Colegio de Francia.

Chartier propone una tercera vía, presidida por un doble postulado: que la lectura no está ya inscrita en el texto, sin distancia entre el sentido que le asignan quienes lo producen (autor y editor) y el que le atribuyen, mediante su interpretación, los lectores. Por consiguiente un texto no existe sino porque hay un lector capaz de conferirle significación. Así, el texto cambia con los lectores y, de acuerdo con los códigos de percepción de que ellos dispongan, cobra valores distintos. Asimismo, en función de la exterioridad del lector, donde actúa un juego de implicaciones y astucias librado entre dos expectativas —la que organiza el espacio legible y la que ejecuta el acto de la lectura, es decir dos prácticas y procedimientos de interpretación de un texto en tensión por la intervención del lector—, se subvierte el sentido inscrito en el texto por el autor, el editor y el censor.

Por lo mismo, cabe pensar que la concepción de la lectura se perfila mediante la reconstrucción histórica producida en la interrelación de dos universos que Paul Ricoeur examina: el de los objetos escritos y el de los públicos lectores, cada uno con su propia trayectoria histórica, la que Chartier reconfigura y articula en un triángulo formado por estas tres dimensiones: *el libro, el texto y las prácticas de lectura*. Es decir, analiza el orden de lo tecnológico, lo formal y lo cultural, para revelar sus trayectorias particulares, las transfiguraciones y sus múltiples interrelaciones.³³ A la vez, Chartier concibe la lectura en una doble dimensión: una individual, con carácter de acción dinámica que responde a las solicitaciones del texto e implica una labor de interpretación, y otra colectiva (del orden cultural) relativa no sólo a las sociabilidades por donde circulan y varían los modos de acceder a determinados textos —sociabilidades entre el lector y el texto—, sino también a las tareas conformadoras de las prácticas de lectura.

En suma, la lectura es un conjunto de interacciones que tienen como soporte el texto y que varían en cuanto a producción, circulación, distribución y acceso, así como en lo que respecta al lugar de los individuos dentro de una sociedad que formula las reglas culturales de cada época. Por esta doble dimensión, Chartier considera que la lectura es una operación intelectual abstracta y silenciosa, pero no solamente eso, sino también una puesta a prueba del cuerpo y, al mismo tiempo, la inscripción en un espacio individual y social.

De la propuesta sociohistórica de Chartier puede derivarse que la lectura es irreductible a un concepto universal porque su naturaleza es variable y propia de una actividad que se manifiesta en tres dimensiones: en los textos, en los soportes y en las prácticas que transfiguran cada elemento constitutivo:

33 Roger Chartier. *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa, 1994. pp. 23-40

tecnológico, formal y cultural. Asimismo, que las variaciones producen mutaciones y transfiguraciones en las trayectorias de cada una de las dimensiones y en las relaciones entre unas y otras. Por eso una situación de lectura no siempre es la dominante y debe tenerse precaución con su universalización. Chartier sostiene, por último, que las situaciones de la lectura son históricamente variables porque las leyes sociales modelan la necesidad y las capacidades de lectura,³⁴ lo cual lleva a considerar que la concepción de la lectura también es variable porque obedece en parte a dichas leyes.

FORMACIÓN COMO LECTURA, LECTURA COMO FORMACIÓN

*La lectura no es atar un texto a un código exterior a él,
sino suspender la seguridad de todo código,
llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión.*

JORGE LARROSA

Examinemos las reflexiones de Jorge Larrosa³⁵ sobre la lectura y la formación de lectores para identificar sus conceptos al respecto. Su propuesta se fundamenta en un análisis crítico de la pedagogía prescriptiva, de manera que lleva la lectura al campo de la experiencia subjetiva. En el sentido de la lectura como formación, considera ésta una actividad que implica la subjetividad de lector y no precisamente en cuanto a lo que sabe, sino en cuanto a lo que es, de manera que la lectura es una actividad que forma, de-forma o trans-forma, es decir que apunta a la constitución del sujeto. En cambio, la formación como lectura es una actividad que apunta al acceso a la información y, por tanto, cambia el capital cognoscitivo, aunque ello no implique modificar algo en el ser.

Para Larrosa, la lectura es una experiencia, pero no siempre lo es porque se trata de un acontecimiento que no puede causarse ni anticiparse y, por lo mismo, no es posible formular un concepto universal de ella a partir de la regularidad de una ley. La experiencia a la que se refiere Larrosa es múltiple, dispersa y nómada, y por ello resulta imposible reducir su incertidumbre. En cuanto a la cuestión sobre “¿Qué es leer?”, el mismo autor afirma que tal actividad debe producir pensamiento no sobre el texto, sino sobre nosotros mismos, pues de otra manera no podría considerarse lectura, y habría erudición, filología y un texto esclarecido, pero sin que el sujeto experimente algún cambio y sin que hubiera adquirido información o conocimiento, como

34 Roger Chartier. *Pratiques de la lecture*. París: Payot- Rivages, 2003, p. 279.

35 Catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Barcelona.

lo establece la pedagogía. La lectura es producción de sentido, mediante una “escucha”, y más que una apropiación, en tanto que el lenguaje, al igual que la imaginación, produce realidad, la incrementa y la transforma. Es decir que la lectura implica desprenderse de la relación que se establece entre el ojo y el texto, suspender el aprendizaje, hacer que el mundo interrumpa por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación para abrirse a lo que el texto tiene que decir cuando la lectura es construcción de sentido y no una mera sujeción al sentido del texto.³⁶

CONCLUSIONES

Gracias a los textos revisados, podemos dilucidar que *leer* y *lectura* son conceptos complejos e intrincados, como señala Escarpit y como los demuestran los autores aquí presentados desde sus perspectivas disciplinarias. Existe una lógica particular de la lectura que por su naturaleza asociativa produce sentido y significados diversos, además de que constituye un campo plural de prácticas dispersas y de efectos subjetivos y sociales que dificultan la formulación de leyes universales para el análisis cultural de la lectura y más aun de una ciencia al respecto. No es posible anclar la lectura de manera definitiva en un objeto, ni en niveles de interpretación, ni en significados, debido al infinito número de sus posibilidades. Ello tampoco es posible si se apela al sujeto lector, porque, desde un estado imaginario, él entra en un circuito donde es arrastrado hasta perder el control sobre el texto y el propio acto de la lectura. En cuanto al deseo de leer y el rechazo a hacerlo, ambas cuestiones son del orden de la intrasubjetividad de la insatisfacción, en donde tampoco existe claridad ni precisión. Dicho de otra manera, la lectura es una actividad inagotable e irreducible, al formar parte del hecho cultural, no natural, y una instancia de la comunicación; aparte, resulta inasequible cuando alcanza su autonomía respecto del circuito de la comunicación y la interacción entre emisor, receptor y mensaje. Leer es una acción compleja que se descentra de esa relación comunicativa debido a que la lectura posee, en el espacio social, una multiplicidad de formas derivadas de diversos factores articulados en una red de procesos que dificultan saber lo que es leer o permiten saberlo sólo de un modo parcial, pues los resultados de sus alcances se desconocen. Sin embargo, al contrario de Barthes, Jitrik propone un espacio teórico anclado en el campo cultural y lingüístico, traза los ejes teóricos necesarios para abordar

36 Jorge Larrosa. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003, p. 43.

la lectura como objeto, además de indagar en principio su identidad y remitir a una competencia indispensable; el problema es que esta actividad no se queda en el ámbito operativo porque al mismo tiempo que se actualiza construye sentidos y significados. Jitrik reconoce en la lectura algo que denomina *continuum*, que para este autor se produce en el texto, y para Freire y Larrosa en el ámbito intrasubjetivo en donde intervienen aspectos psicológicos individuales, entre la lectura del mundo la lectura del texto y la reescritura de ambos en el lector, cuya estructura es una cadena o ciclo se inicia en un ámbito fuera del texto, fuera de un mundo de signos que intervienen en el texto y continúan su operación en él y fuera de él, es decir el contexto o mundo del lector. Jitrik y Chartier consideran posible una tipología de la lectura, es decir disposiciones genéricas en las que agrupa tipos definibles ya sea por el predominio o la debilidad de los factores culturales, generacionales y sociales que intervienen en ella, a los que articula con categorías y niveles de lectura.

Los autores aquí considerados coinciden en cuanto a que la lectura es una actividad cultural, sujeta por lo tanto a las leyes sociales que modelan la necesidad, las capacidades y las prácticas de lectura, convertida, entonces, en instrumento o arma cultural empleada en la relación de producción y consumo, de igual manera en la estratificación social por lo mismo modifica su significado en una en un tiempo y espacio dados. De la misma manera esta es una de sus varias paradojas, la propia naturaleza de la lectura es un obstáculo para la ortodoxia cultural. En efecto, al pasar a la dimensión inasequible, se desvía de las vías de control y se sustrae a las normas establecidas en los circuitos de comunicación, ya sean procedentes de la Iglesia, la escuela, la biblioteca o la familia. De esa manera, la lectura es una actividad capaz de formar, de-formar o trans-formar en principio el texto, aunque también apunta a la constitución del sujeto, en palabras de Larrosa, cuando la lectura como formación propicia la experiencia subjetiva. Al respecto, Freire propone dos procesos que se inscriben en el ámbito del sujeto: uno lo representan la naturaleza *inacabada* del ser humano y la consecuente búsqueda incesante de *ser más*. El otro, la *concientización* indispensable en todo proceso de liberación y las relaciones entre lo que se hereda y lo que se adquiere. Por ello, la lectura crítica modifica al sujeto, al texto y al contexto, hasta un cierto límite impuesto por el propio ámbito social.

Con las propuestas conceptuales aquí revisadas, se puede formular una conceptualización de los aspectos relativos a la lectura aunque resulte complicado reconocer que leer y lectura son una unidad o, mejor aún, una cadena compuesta por actos y actividades sumamente complejos —como lo explican los autores aquí analizados— porque en ellos intervienen tiempos y factores de diferentes órdenes: subjetivo, cultural, psicológico, social y tecnológico,

en vista de que leer es el acto realizado por el lector con el texto mediante operaciones intelectuales. Por lo mismo, es indispensable adquirir destrezas para reconocer los signos y descifrar el código conforme a sus reglas. Al principio, esto puede ser controlable, pero si luego de leer a la letra se pasa a la elaboración de sentidos y significados, concurren otros procesos que implican relaciones entre saberes y experiencias previos que preñan el capital lingüístico y cultural, y esas lecturas anteriores de textos y contextos pueden estar tanto el dominio racional, emocional y hasta social.

El acto de leer se transforma en lectura al pasar a la dimensión imaginaria, íntima, pues entonces queda fuera de los controles del texto y de la sociedad. La lectura se torna así rebelde y vagabunda, y en tal estado de libertad produce interrelaciones y asociaciones que subvierten las leyes del texto impuestas por el autor, el editor y el censor. Esa lectura, por su autonomía, desvanece el texto, el tiempo y el espacio, logra evadir la relación entre el ojo y el texto, suspende el aprendizaje y sustrae al mundo del circuito de la comunicación. En esas condiciones, la lectura no se revela; antes bien se torna intangible, y posiblemente por esa razón resulta complicado responder a las cuestiones “¿qué es leer?” y “¿qué es la lectura?”, porque sólo es posible conocer una parte del acto —lo que el lector sabe antes de leer—, pero en él interviene también la subjetividad del lector: sus expectativas y emociones. Escarpit afirma, por lo tanto, que el acto de leer es un proceso, ante todo, de carácter psicológico, pues implica interrelaciones entre un escritor y un indeterminado número de lectores en ciertas circunstancias. Sin embargo, previamente, como ya señalamos, o quizás al mismo tiempo, concurren las operaciones de desciframiento de códigos que anteceden al del texto para llegar a la lectura crítica, la cual acarrea un trabajo situado más acá: la lectura del contexto, que después traspasará la superficie literal y continuará más allá del momento en que se produce el acto de leer el texto, como un camino para llegar a la lectura que forma, de-forma o trans-forma, pero nada de ello nos alcanza para formular una definición. Así, la analogía más distante puede producir algo porque la lectura es acción que, muy lejos de constituir una actividad pasiva y desconectada, forma parte de la acción.

Así las cosas, queda abierta la búsqueda de nuevos caminos para dar respuestas a las cuestiones aquí planteadas, respecto a *leer* y *lectura*, que, como apunta bien Bernard Lahire, son un acto íntimo, una relación amorosa (placeres y odios), cuyo estudio obliga a objetivar razones y explicaciones de una práctica que dista de ser homogénea.³⁷ En todo lugar y espacio social surge una oposición entre las disposiciones estéticas y la forma artística, por

un lado, y, por otro, el contenido y la función de éste —que a veces se privilegian—, además de disposiciones ético-prácticas que rechazan las disociaciones forma-función, forma-contenido, modo de representación-contenido representado. La lectura permite elaborar y reelaborar los esquemas de las experiencias y de la identidad, aunque no todo texto cumple la función de producir experiencias porque se lo impiden el manejo lingüístico y estilístico, así como el patrimonio formado por disposiciones incorporadas en función de experiencias sociales anteriores. Así, la sensibilidad de cada lector frente al texto depende no tanto de correspondencias, situaciones escritas y vividas, sino de las posibilidades que cada quien tiene de leer el texto y de asumir la lectura como una práctica privada o social, características estas que conducen a formular conceptos condicionados a las circunstancias que dificultan su universalización.

BIBLIOGRAFÍA

- Barker, Ronald E. y Robert Escarpit. (1973) *La faim de lire*. París: UNESCO.
- Barthes, Roland. (1987) *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Certeau, Michel de. (1999) *La cultural en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____, (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Escarpit, Robert. (1971) “La lectura y la vida”, en *Sociología de la literatura*. España: Oikos-tau.
- _____, (1991) *Methods in reading research y Studies on research in reading and libraries. Approaches and Results from Several Countries. IFLA Round Table On Research Reading / eds. Bryan Lukham y Valeria Stelmach*. Alemania: Sauer.
- Freire, Paulo. (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Una introducción*. México: Paidós.
- _____, (2005) *Cartas a quien pretende enseñar*. 10a ed. México: Siglo XXI.
- _____, (2006) *La importancia del leer y el proceso de liberación*. 18ª ed. México: Siglo XXI.
- García Moliner, María D. (1998) *Diccionario de uso del español*. 2ª ed. México: Colofón, 1998.
- Jitrik, Noé. (1998) *Lectura y cultura*. México: UNAM, DGPFE.
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- El pequeño Larousse ilustrado 2008*. (2008) México: Larousse.

- Ramírez Leyva, Elsa M. (2007) "Más de cien años de estudios de los lectores", en *Tópicos de investigación en Bibliotecología y sobre la Información*. México: UNAM, CUIB.
- Real Academia Española. (2001) *Diccionario de la lengua española*. 22a. ed. [en línea] Madrid: Espasa-Calpe.<http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=leer> [consultado:18 /07/08]
- Shera, Jesse. (1990) *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM, CUIB.
- Sociología de la lectura / comp.* Bernard Lahire. (2004) España: Gedisa.



Los usuarios y las webs de los archivos históricos nacionales: el caso del Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Portugal)*

Amalia Más Bleda

Celia Chain Navarro **

Artículo recibido:
18 de diciembre de 2008.

Artículo aceptado:
26 de marzo de 2009.

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es conocer cuál es la información o los servicios que se deberían incluir en el sitio web de un archivo, tomando como referencia la opinión de su público. Para ello analizamos las necesidades de 90 usuarios de un archivo concreto: el *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* (Archivo Nacional de Portugal), obtenidas mediante la utilización de una entrevista personal. Se concluye que la mayoría de los usuarios desean encontrar en el sitio web información básica o práctica, como datos de contacto y condiciones de acceso y consulta, así como una descripción detallada de los fondos

* Este trabajo es uno de los resultados del proyecto de investigación I+D+i subvencionado por la Secretaría General de Política Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia HUM-2007-61093/HIST.

** Ambas autoras pertenecen a la Universidad de Murcia, España. (Amalia: amalia-mas@um.es); (Celia: chain@um.es)

que custodia el archivo, el mayor número posible de documentos digitalizados, un buen sistema de búsqueda (catálogo) y la posibilidad de hacer trámites en línea.

Palabras clave: Estudio de usuarios, necesidades de información, sitio web, sede web, Internet, Archivo Nacional, Portugal, contenidos digitales, satisfacción del usuario, servicios *en línea*.

ABSTRACT

Webs and national archives users: the case of Arquivo Nacional de Torre do Tombo (Portugal)

Amalia Más Bleda and Celia Chaín Navarro

Information is given of services that should be included in the website of an archive, taking as reference the opinion of its public. Therefore the needs of 90 users of this concrete archive, the Arquivo Nacional da Torre do Tombo (National Archive of Portugal) are analyzed, which were obtained through a personal interview. Conclusions are that most users wish to find basic or practical information in the web, such as contact, access and consultation data; a detailed description of the archive's funds; the number of digitalized documents on-line; a good search system (catalog), and the possibility of doing transactions on-line.

Keywords: Users' study; Information needs, Websites; Web sites; Internet; National Archive; Portugal; Digital contents; Users' satisfaction; On-line services.

I. INTRODUCCIÓN

Cualquier producto o servicio debe diseñarse desde la perspectiva de los usuarios que lo utilizarán. Esto es aplicable tanto en las instituciones públicas como en las privadas, aunque parece que las instituciones privadas han tomado conciencia de ello más rápidamente, quizás porque el beneficio económico está en relación directa con su capacidad para satisfacer las necesidades de sus clientes. Por tanto, cuando se crea un producto o servicio,

el primer paso debería consistir en conocer quién es el público que lo va a utilizar y cuáles son sus necesidades con respecto a él. De lo contrario, las probabilidades de éxito pueden reducirse considerablemente.

En el presente trabajo, el producto o servicio es el sitio web de un Archivo Nacional¹, y el público las personas que lo van a utilizar. Pero la pregunta clave es: ¿quiénes son esas personas?, o lo que es lo mismo ¿qué tipo de usuarios pueden hacer uso del sitio web de un archivo?

Lara y Ruiz² distinguen al público del sitio web de un archivo como: usuario interno (aquel que tradicionalmente utiliza el archivo),³ usuario potencial (aquel que por su formación podría utilizar el servicio de archivo y no accede a él, en general, por condicionamiento de tipo práctico, social, económico), pre-usuario (gran masa de ciudadanos que quedan al margen de los circuitos culturales al uso y viven en cierta manera desvinculados de las propuestas culturales de su entorno) y no-usuario (parte de la ciudadanía que carece de las bases mínimas que le posibilitan el acceso al archivo).

Entre las categorías de los que ya son usuarios podemos hacer cuatro grandes grupos:⁴

1. Los investigadores profesionales o científicos. Son los usuarios tradicionales y habituales del archivo, con gran formación académica.
2. Los investigadores aficionados. Frecuentemente buscan datos concretos, suelen ser usuarios ocasionales.
3. Los profesores y estudiantes de enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Son los que entran en contacto con el archivo por diferentes motivos, casi siempre relacionados con trabajos encargados en sus respectivos

1 Consideramos que el sitio web de un archivo puede considerarse tanto producto como servicio. Producto porque siguiendo la definición de Torr s (Antoni Torr s Rosell. *M rquetin y archivos. Propuestas para una aplicación del m rquetin en los archivos*. Gijón: Trea, 2006, p. 142), podemos tomar el sitio web del archivo como algo que se ofrece a un público con la finalidad de que sea utilizado, con el objeto de satisfacer una necesidad. Servicio, porque el sitio web es algo intangible, no se puede tocar. Según el autor, "la utilización de páginas web, siempre y cuando éstas vayan más allá de una mera difusión del archivo, también deberán considerarse como productos específicos" (p. 142).

2 Pablo Lara Navarra y Antonio Ruiz Rodríguez. "La difusión de información en los archivos: páginas web", en *Tria. Revista de la Asociación de Archiveros de Andalucía*. 1999, n. 6, p. 159.

3 Dependiendo de los autores y del marco conceptual en el que se desarrolle, también se denomina usuario externo. Si incluimos a los profesionales que trabajan en el Archivo en el conjunto de usuarios de los portales, entonces los investigadores habituales también se suelen llamar "usuarios externos", mientras que los trabajadores se consideran usuarios internos. Excluyendo del concepto a los archiveros y resto de trabajadores, entonces pueden llamarse usuarios internos.

4 Sintetizado de la ponencia de: María Rosa de Muñoz. "Usuarios internos y externos en los archivos administrativos de Panamá", en: *Seminário Internacional de Arquivos de Tradição Ibérica* [en línea], 3 a 7 de abril de 2000 - Río de Janeiro. [Consulta: 20-11-2008]. Disponible en <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/ibericas/usuarios_internos_y_externos_en_los_archivos_administrativos_de_panama.pdf>.

centros docentes o puede tratarse de profesores que desean mejorar su docencia.

4. Archiveros y otros profesionales de la información. Son los que buscan ideas o documentos concretos.
5. Los ciudadanos en general. Los que por diferentes motivos desean consultar los fondos pero que llegan a ellos por casualidad o por curiosidad.

Todos estos usuarios son también potenciales internautas que en un momento determinado pueden consultar la web del Archivo.

Como los usuarios suelen ser distintos se debe tener en cuenta que la existencia de un sitio web común para todos los archivos, cualquiera que sea su tipología, no es posible. Puede que parte de la información proporcionada sea la misma (todos incluyen información de contacto, por ejemplo), pero en general, el sitio web de cada archivo, así como los servicios prestados, serán diferentes. Como ejemplo podemos comparar el sitio web de un archivo municipal y el de un archivo parlamentario. Es posible que en el primero encontremos información de carácter general y con una terminología sencilla, mientras que en el segundo los fondos sean de otra temática y con una terminología especializada, donde los usuarios conocen el lenguaje empleado, así como la forma de organizar la información proporcionada. La documentación de los fondos de cada uno de los archivos es diferente, así como sus usuarios y, en consecuencia, el sitio web también lo será.

Es preciso diseñar sitios web centrados en el usuario y para ello resulta necesario conocerlos. La Interacción Persona-Ordenador (IPO), conocida también como *Human Computer Interaction* (HCI), es una disciplina que estudia la relación entre las personas y los ordenadores. Las investigaciones realizadas en este campo de estudio pueden resultar de gran utilidad a la hora de diseñar sitios web. Una de las disciplinas que más influencia tiene en la IPO es la Psicología Cognitiva, la cual estudia la forma en que las personas procesamos la información recibida. Otras disciplinas que ayudan a comprender mejor la parte humana de la IPO son la Filosofía, Psicología, Fisiología, Medicina y Ergonomía.⁵

Además existen herramientas que nos permiten obtener gran cantidad de información sobre el comportamiento de las personas que visitan un sitio web. Es el caso de los ficheros *log*. Son “extensos ficheros de texto plano que

5 Mari Carmen Marcos Mora. *Interacción en interfaces de recuperación de información: conceptos, metáforas y visualización*. Gijón: Trea, 2004, p. 37.

genera el servidor web, y en los que se registra cada una de las peticiones de páginas realizadas por los clientes al servidor”.⁶

Mediante el análisis de estos ficheros se pueden responder preguntas tales como: ¿Quién usa el sitio? ¿Cuándo lo usa? ¿Qué páginas suelen ser las más visitadas? ¿Desde qué páginas se llega? ¿Qué términos utiliza el usuario para interrogar al buscador interno?, etcétera.⁷ En el caso de los archivos nos interesa, además, conocer información relativa al número de consultas realizadas, los principales temas de esas consultas, país desde el que está conectado el usuario, etcétera. El análisis de estos datos permite conocer mejor a los usuarios y así poder satisfacer sus necesidades de información con una mayor tasa de éxito.

Los estudios de usuarios son instrumentos de enorme utilidad para obtener gran cantidad de información sobre éstos. En palabras de Sanz⁸ son

el conjunto de estudios que tratan de analizar cualitativa y cuantitativamente los hábitos de información de los usuarios, mediante la aplicación de distintos métodos, entre ellos los matemáticos (principalmente los estadísticos), a su consumo de información.

Conceptos relacionados son también información, conocimiento, necesidad de información, deseo de información, demanda de información, uso de información y requerimiento de información.⁹

Martín¹⁰ hace un breve repaso por la historia de los estudios de usuarios y describe los distintos métodos y técnicas de recogida de datos, mientras que Sanz y Martín,¹¹ una década antes, resaltaban la importancia de la utilización de técnicas bibliométricas para la realización de este tipo de estudios. Por su parte Hernández¹² destaca la necesidad de realizar estudios previos al desarrollo de un programa de formación de usuarios, mientras que Rubio¹³ afirma

6 Yusef Hassan Montero, Francisco Jesús Martín Fernández e Ghzala Iazza. “Diseño Web Centrado en el Usuario: Usabilidad y Arquitectura de la Información”, en *Anuario Hipertext.net* [en línea]. 2004, n. 2. [Consulta: 01-10-2008]. Disponible en <<http://www.hipertext.net/web/pag206.htm>>.

7 *Ibidem*.

8 Elías Sanz Casado. *Manual de estudios de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994, p. 31.

9 *Ibidem*.

10 Carmen Martín Moreno. “Metodología de investigación en estudios de usuarios”, en *Revista General de Información y Documentación*. 2007, vol. 17, n. 2, p. 129-149.

11 Elías Sanz Casado y Carmen Martín Moreno. “Técnicas bibliométricas aplicadas a los estudios de usuarios”, en *Revista General de Información y Documentación*. 1997, vol. 7, p. 41-68.

12 Patricia Hernández Salazar. “La relación entre los estudios y la formación de usuarios de la información”, en *Revista General de Información y Documentación*. 2007, vol. 17, n. 2, p. 103-121.

13 Alfonso Rubio Hernández. “Estudios de usuarios en archivos municipales: una aproximación teórico-práctica”, en *Scire. Representación y Organización del Conocimiento*. 2004, vol. 10, n. 1, p. 217-236;

que los estudios de usuarios de un archivo deben cumplir con el requisito de ocuparse de todos los tipos potenciales de usuarios.

En los últimos años se ha podido apreciar una preocupación por promover la difusión de los archivos. Estamos convencidas de que el sitio web es una de las herramientas más eficaces para lograrlo. Sin embargo, no podemos considerarlo como un lugar más dónde ofrecer información del archivo, sino como una herramienta para mejorar la comunicación entre la institución y los ciudadanos. Por ello, el sitio web debe estar centrado en los usuarios y en este sentido Hassan¹⁴ identifica la satisfacción de éstos como elemento clave para el fracaso o éxito del sitio web, además indica que entre las variables que condicionan esta satisfacción destaca el diseño del sitio web, concluyendo que la usabilidad es el factor vertebral del diseño orientado a la satisfacción-no frustración de uso. El autor diferencia entre “factores higiénicos (u orientados a la no frustración) y factores motivadores (orientados a la satisfacción), destacando la *usabilidad* como factor motivador e higiénico simultáneamente”. Entre los que él denomina *factores higiénicos* se encuentran la funcionalidad, accesibilidad y *findability*; y entre los llamados *motivadores*, la utilidad, estética y credibilidad.

Relacionados con los estudios de usuarios y los sitios web se encuentran los servicios de referencia virtual, puesto que éstos son uno de los servicios que pueden (y deberían, en la medida de sus posibilidades) ofrecer un archivo a través de un sitio web. Y para ello también resulta necesario conocer las necesidades de los usuarios que van a utilizar este servicio.

El servicio de referencia virtual se puede considerar como aquel que, mediante el empleo de las tecnologías de la información, permite mejorar la comunicación entre los usuarios y los profesionales de la información. Según Manso¹⁵ este proceso está integrado por cuatro elementos fundamentales: los usuarios, la interfaz de comunicación, el profesional de la información y las fuentes de información.¹⁶

La mayoría de las obras consultadas asocian los servicios de referencia con la biblioteca, y hacen referencia a ésta en sus definiciones. Sin embargo,

14 Yusef Hassan Montero. “Factores del diseño web orientado a la satisfacción y no-frustración de uso”, en *Revista Española de Documentación Científica*. 2006, vol. 29, n. 2, p. 239-257.

15 Ramón Alberto Manso Rodríguez. “Servicio de referencia virtual: teoría y práctica en torno a las políticas para su gestión y desarrollo”, en *Revista Española de Documentación Científica*. 2008, vol. 31, n. 1, p. 39-51.

16 Una obra muy interesante (y bastante más amplia) relacionada con el servicio de referencia virtual, en la que se exponen conceptos fundamentales de este servicio, herramientas tecnológicas que se pueden aplicar a él, así como criterios para su evaluación, entre otras cosas, es: Ramón Alberto Manso Rodríguez. *Servicio de Referencia Virtual: concepto, organización y evaluación* [en línea]. Santa Clara (Cuba): Editorial Feijoo, 2006. [Consulta: 05-11-2008]. Disponible en <<http://eprints.rclis.org/archive/00015079/>>.

estos servicios también pueden aplicarse al mundo de la archivística. No es exclusivo de las bibliotecas,

es un servicio cuya presencia nos habla de instituciones (biblioteca, museos, centro de documentación, etcétera) con real vocación de servicio que intentan ‘ir hacia’ el usuario con lo que tienen, poco o mucho.¹⁷

En este sentido, Navarro¹⁸ afirma que

estas herramientas de información y referencia en el campo archivístico suponen un paso adelante en la utilización del entorno web, puesto que no se trata simplemente de volcar la información sobre el archivo, los horarios de apertura, las características de sus fondos o la propia información contenida en los instrumentos de descripción. El servicio de referencia archivístico busca establecer canales de comunicación en línea con sus usuarios, permitiendo unos modos de acceso a la descripción de los documentos de archivo muy útiles antes de la definitiva y necesaria consulta *in situ* del documento original en el propio centro.

Aunque en la creación de un sitio web influyen muchos aspectos a tener en cuenta (*usabilidad*, accesibilidad, arquitectura de información, navegación, etcétera), en este trabajo nos centramos únicamente en los contenidos. Es decir, intentamos indicar, analizando la opinión de los propios usuarios, cuáles son la información y los servicios que se deberían incluir en el sitio web de un archivo.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio consiste en identificar la información y servicios que se deben proporcionar en la sede web de un Archivo Nacional, basándonos en la opinión de los usuarios reales de un archivo concreto: el *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* (Archivo Nacional de Portugal), con sede física en la ciudad de Lisboa.¹⁹

17 Fernanda Rodríguez Briz. *Los servicios de referencia virtual: surgimiento, desarrollo y perspectivas a futuro*. Buenos Aires: Alfagrama, 2005, p. 138.

18 Diego Navarro Bonilla. “El servicio de referencia archivístico: retos y oportunidades”, en *Revista Española de Documentación Científica*. 2001, vol. 24, n. 2, p. 191.

19 Este trabajo surgió con ocasión de una estancia en dicho Archivo financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación español durante los meses de junio a septiembre de 2008.

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado, pretendemos conocer cuáles son las necesidades informativas de los usuarios de un Archivo Nacional con respecto a su sitio web. Para ello se ha realizado una breve entrevista personal (en portugués) a los usuarios reales de un archivo concreto, el *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* (en adelante ANTT). Este sitio web se encuentra en periodo de reestructuración (figura 1).

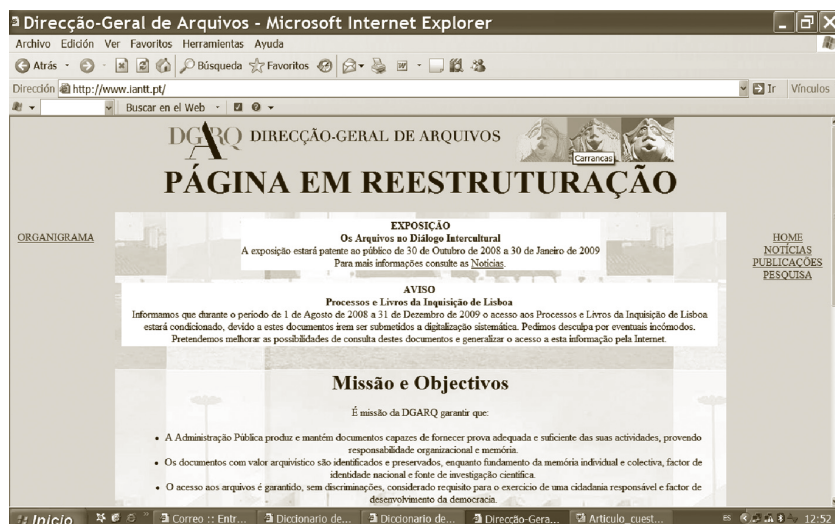


Fig. 1. Web en reestructuración del Archivo Nacional Torre do Tombo (10-12-2008)

El Archivo Nacional de la Torre do Tombo (*Arquivo Nacional da Torre do Tombo*), cuya historia se remonta a finales de la Edad Media, es una de las instituciones portuguesas activas más antiguas. El origen de este nombre se debe a que el archivo estuvo instalado, desde cerca de 1378 hasta 1755 en una torre en el Castillo de San Jorge (Castelo de São Jorge), en la ciudad de Lisboa, llamada *Torre do Tombo*. Durante la mayor parte del siglo XX, mantiene su papel de Archivo Nacional y del principal archivo del país, pero institucional y funcionalmente desligada al sistema archivístico nacional. Entre 1997 y 2006, se denomina oficialmente *Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo* (IANTT), y depende del Ministerio de Cultura. A partir del año 2006 el *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* se integra en la estructura de la nueva *Direcção-Geral de Arquivos* (DGARQ). Por este motivo se está llevando a cabo la reestructuración del sitio web.²⁰

20 Cuyo nuevo dominio será <http://www.dgarq.gov.pt/>, el cual ya está creado pero aún no disponible.

Sus fondos ocupan un espacio cercano a los 70 kilómetros. El documento más antiguo, una carta de fundación de una iglesia en Lordosa, data del año 882, aunque también se encuentran otros tesoros como a *Bula Manifestis Probatum* (1179), que confirmó internacionalmente a Portugal como Reino independiente.

Los fondos,²¹ de indudable riqueza y cuyo contenido es difícil de sintetizar, recogen documentación histórica sobre la casa real portuguesa, nobleza, cuentas del reino, Inquisición, antiguas colonias, compañías de comercio, asientos, salud pública, legislación y crónicas. De las instituciones contemporáneas conservan documentos procedentes de los Ministerios de Hacienda, Finanzas, Interior y Consejo de Estado.

3.1 Puntos de partida para la recogida de datos y la orientación del trabajo

Estudios previos a éste nos hicieron analizar la posibilidad de preguntar a los usuarios sobre la información que les gustaría encontrar en la página web de un Archivo. Es sabido que algunos investigadores y usuarios no son demasiado partidarios del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), tradicionalmente el número mas elevado de éstos se encuentra entre los investigadores del área de las ciencias sociales y humanidades y entre las personas que tienen más edad. Por ello era básico averiguar las opiniones de los usuarios actuales del Archivo con respecto a varias cuestiones, previas a conocer su opinión sobre la información que debe aparecer en el sitio web. Primeramente era necesario saber si existía un acuerdo respecto a los instrumentos de búsqueda existentes y si consideraban que éstos eran adecuados, ya que la herramienta de consulta de los fondos es lo primero que habitualmente encontramos, tanto cuando se acude de forma presencial como en la página web de cualquier institución documental. En un segundo análisis era necesario conocer si manifestaban interés en consultar la información del

21 Entre los fondos y colecciones sobre el Antiguo Régimen destacan los provenientes de la Casa de la Corona y de la Casa Real, Cancillería Regia, Cuentas del Reino y del Estado de la India, Cortes, Leyes y Ordenanzas, Bulas, Tratados, Colecciones de Cartas, Crónicas, Libros de Linajes, Colegio de Nobles, etcétera. De la Administración Central sobresalen la Casa de las Súplicas, Inquisición de Lisboa, de Coimbra y de Évora, Cancillerías, Hacienda, Casa de Cuentas del Reino, Consejo de Guerra, Consejo Ultramarino, Junta de los Tres Estados, Junta da Administração do Tabaco, Real Academia de Historia, Secretaría de Estado de Negocios del Reino, Junta del Comercio, Real Fábrica de Sedas, Compañías de comercio transatlánticas, Junta de Liquidación de fondos, Intendencia General de Policía, Real Mesa de Censura, Extracción de Diamantes de las Minas de Brasil, Junta de Salud Pública, Casa de la Moneda, Proveedurías, Gobierno del Estado de la India, Casa del Infantado y Hospital de San José. Referido a Instituciones Contemporáneas, contiene documentación del Consejo de Estado, Ministerio de Hacienda y Finanzas, y Ministerio del Interior. También cartas y colecciones particulares de ciudadanos ilustres, genealogías manuscritas, una importante colección cartográfica y de Constituciones Políticas.

Archivo fuera de la institución, y si estaban dispuestos a hacerlo a través de la página web de éste.

Para conocer datos sobre las primeras cuestiones nos remitimos a estudios previos. Así, en uno realizado en el año 2005 sobre las prioridades de mejora establecidas por los usuarios del ANTT (*figura 2*), de las 10 señaladas, 7 están directamente relacionadas con el acceso a la información del Archivo (las que aparecen subrayadas), lo que evidencia la importancia que tiene para cualquier usuario la facilidad y rapidez de acceso a instrumentos que faciliten la consulta sobre la información archivística de forma sencilla, precisa, pertinente, adecuada, segura y con múltiples posibilidades. Todo ello se refiere, pues, a la presentación de contenidos que perfectamente pueden derivarse hacia servicios vía Internet a través de las páginas web de los archivos.

Prioridad Máxima
• Precisión en los instrumentos de búsqueda documental • Tiempo de espera para obtención de los servicios / productos • Diversidad en las formas de acceso a servicios / información / productos • Tiempo de espera para entrega de los documentos para consulta • Capacidad auto explicativa de los instrumentos de búsqueda documental • Precios razonables
Prioridad Media
• Rapidez en la obtención de información a través de la consulta de los instrumentos de búsqueda documental • Facilidad de acceso a la información sobre los servicios / productos • Competencia del personal de los servicios
Prioridad Mínima
• Consistencia y pertinencia de la información

Fig. 2: Prioridad que establecen los usuarios del Archivo Nacional de la Torre do Tombo para la mejora de los servicios prestados.

Fuente: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Sondagem à Satisfação dos Clientes 2005. Relatório Final. Realizado por José Maria Furtado y Sérgio Nuno Leitão Barreiros. Lisboa: Instituto dos Arquivos Nacionais - Torre do Tombo, 2006, p. 9

Para seguir recogiendo datos del triángulo formado por los conceptos relacionados con necesidades de información, posibilidades de acceso a ella y satisfacción de usuarios, es muy conveniente conocer la opinión que éstos tienen sobre las mejores formas de acceder a las herramientas de descripción de los fondos, ya que a ese respecto el sitio web es sólo una de esas posibilidades. Tomamos los datos publicados por el ANTT en el año 2006 sobre la forma que los usuarios prefieren (*figura 3*). El sistema que tenía mayores partidarios era Internet (casi un 40%) ya en 2005, año en el que se realizó la encuesta. La búsqueda manual, realizada a través de los sistemas tradicionales, es considerada como la más adecuada por algo más de la cuarta parte de los usuarios

(28,3%). La concienciación sobre las ventajas y posibilidades que ofrece la información en soporte electrónico (ya sea a través de la red como en bases de datos consultadas en la propia institución archivística) supera, según la tabla, el 65%. Ello significa que la información electrónica es, para más de la mitad de los usuarios del Archivo, la forma más adecuada de realizar una búsqueda sobre los fondos de la institución.

Instrumento de búsqueda más adecuado	%
Manual	28,3
Electrónica (Bases de Datos in situ)	26,2
Internet	39,3
Todas	6,2
Total	100

Fig. 3: Soportes más adecuados para facilitar búsqueda documental, según los usuarios del Archivo Nacional de la Torre do Tombo.

Fuente: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Sondagem à Satisfação dos Clientes 2005. Relatório Final. Realizado por José Maria Furtado y Sérgio Nuno Leitão Barreiros. Lisboa: Instituto dos Arquivos Nacionais – Torre do Tombo, 2006, p. 14 del Apéndice II.

Evidenciada la aceptación que por parte de los usuarios tiene la búsqueda virtual, faltaba actualizar los datos y recoger opiniones referentes a la obtención de otro tipo de información, productos o servicios a través del sitio web del Archivo, y no sólo de los instrumentos de descripción documental. Antes de ello es necesario explicar cómo funcionaba la web del ANTT y las características y servicios que tenía, con objeto de que se puedan entender mejor y situar adecuadamente las opiniones vertidas por los usuarios de esta institución.

En el sitio web del *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* (actualmente en reestructuración) se ofrecían un instrumento de consulta (figura 4) en el que se recogían las descripciones relativas a los fondos y colecciones existentes en el Archivo, con indicaciones sobre su procedencia, forma de constitución, ámbito cronológico, contenido, etcétera; así como los instrumentos de descripción disponibles en la Sala de Referencia. Permitía dos formas de consulta: 1) introduciendo los términos de consulta deseados y 2) búsqueda por orden alfabético. Desde esa misma página web, se informaba al usuario que la solicitud para la consulta de documentos se podía hacer por teléfono y correo electrónico (con la condición de que el lector proporcionara su identificación completa y el número de tarjeta), así como a través de un formulario electrónico.

Además, en el sitio web también se ofrecía una guía abreviada (en los formatos de *Word* y en *.pdf*) de las Instituciones del Antiguo Régimen, Instituciones

Contemporáneas, Colecciones, Archivos de la Familia, Archivos de Personas Singulares, Asociaciones, Empresas e Instituciones Eclesiásticas.

Fig. 4: Instrumento de búsqueda ofrecido en el website antiguo del Archivo Nacional de la Torre do Tombo

3.2 La entrevista

Para ello se hicieron un total de 90 entrevistas, entre los meses de julio y septiembre del año 2008, a los usuarios que se encontraban en la sala de consulta de dicho Archivo.

La entrevista estaba compuesta por dos partes. En la primera se le pedía al usuario que nos dijera qué información o servicios le gustaría que se incluyera en el sitio web del archivo. En la segunda se le preguntaba por su nacionalidad y profesión. Mientras el usuario expresaba sus respuestas, la entrevistadora las iba anotando. También se anotaba el género y edad del usuario. Se establecieron tres rangos: menos de 40 años, entre 40 y 60 años y más de 60 años.

El primer día se realizó la entrevista a 18 usuarios y se preguntó qué información, servicios o productos les gustaría que se incluyeran en el sitio web. Finalizada la primera sesión consideramos interesante conocer también datos de los usuarios relativos a la nacionalidad, profesión, sexo y edad, especialmente por si era posible establecer diferencias entre esos grupos. De la mayoría de los usuarios entrevistados pudimos obtener todos los datos.

La entrevista se confeccionó con preguntas de respuesta abierta, de forma que los usuarios pudieran expresar sus opiniones libremente, y en ningún caso se les dio pista alguna para no influir en sus respuestas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se clasifican en dos grupos. En el primero de ellos se muestran las características sociológicas de los usuarios entrevistados: nacionalidad, sexo, edad y profesión. En el segundo grupo se proporcionan las necesidades de información de los usuarios con respecto al sitio web del archivo.

La *figura 5* recoge la nacionalidad de los 90 usuarios entrevistados, en la cual se puede observar que la mayoría (57%) son portugueses. En menor medida encontramos brasileños (9,7%), estadounidenses (5,4%) y españoles (4,3%). El resto de usuarios proceden de Alemania, Cabo Verde, Francia, Guatemala e Inglaterra. Tres de los usuarios tienen doble nacionalidad: inglesa-canadiense, luso-brasileña y franco-lusa.

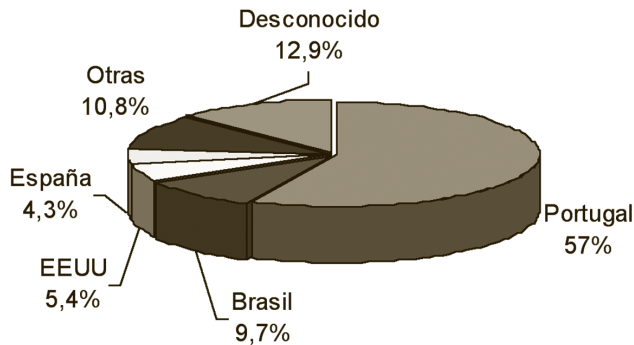


Fig. 5: Nacionalidad de los usuarios entrevistados

La *figura 6* (página siguiente) muestra la edad de los usuarios, y en ella se refleja que aproximadamente la mitad (51,1%) tienen una edad comprendida entre los 40 y los 60 años, mientras que sólo 7 usuarios (7,8%) son mayores de 60 años. Un dato significativo es que 29 usuarios (32,2%) tienen menos de 40 años, lo que demuestra que el número de personas jóvenes que utilizan el archivo está incrementándose con el paso del tiempo. A los usuarios se les pidió que se incluyeran en uno de estos tres grupos de edad antes mencionados.

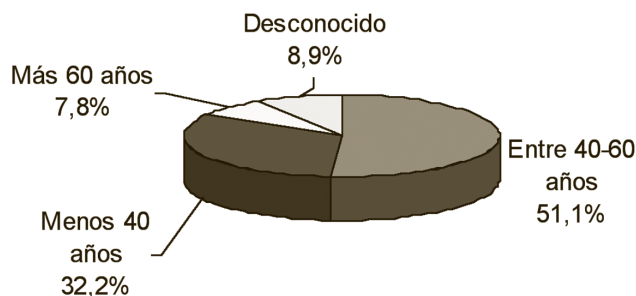


Fig. 6: Edad de los usuarios entrevistados

En la *figura 7* se puede apreciar que hay un porcentaje similar de hombres (52%) y de mujeres (48%) que utilizan el *Arquivo Nacional da Torre do Tombo*.



Fig. 7: Usuarios entrevistados, porcentaje comparativo entre hombres y mujeres

La *figura 8* (página derecha) muestra la profesión de los usuarios entrevistados, siendo ésta bastante variada. El colectivo más numeroso es el de los profesores (26 usuarios, que representa el 28,9% del total). De éstos, siete son profesores de secundaria, dieciséis son universitarios y tres no lo especifican. Los investigadores componen el segundo colectivo de usuarios más numeroso del archivo (16,7%), siendo la investigación en Historia la predominante. Nueve usuarios (10%) son estudiantes, por lo que éstos forman otro grupo importante. Tres de ellos estudian la licenciatura de Historia y seis son estudiantes de Doctorado (en Arquitectura, Historia y Lingüística). En menor medida (6 usuarios) encontramos historiadores²² y jubilados. Bajo el epígrafe "Otras" se encuentran las profesiones de los otros 14 usuarios (15,6%): una ama de casa, una antropóloga, dos archiveros, una asistente en la facultad, tres funcionarios públicos, un jornalero, un autónomo, un jurista y tres personas que trabajan en un museo (una conservadora, una técnico superior y otra que no lo especifica).

22 Los usuarios se autodefinieron como historiadores y no como investigadores. Esta distinción también queda de manifiesto entre los usuarios del Archivo Nacional de Cuba, y por ello se ha mantenido tal y como estaba.

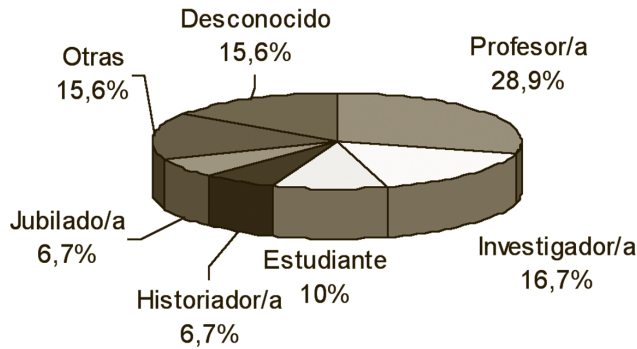


Fig. 8: Profesión de los usuarios entrevistados

Esta diversidad de profesiones nos hace ver el cambio que se está produciendo en los archivos y en la tipología de sus usuarios. Aunque la mayoría de las personas que consultan el archivo son profesores, historiadores e investigadores, hay que tener presente que éstos no son los únicos, hay ciudadanos que no pertenecen a ninguno de estos colectivos que también están interesados en el patrimonio conservado en este tipo de instituciones documentales. Porcentajes ofrecidos sobre los usuarios de otros archivos nacionales, tales como el Archivo Nacional de Cuba (*figura 9*) reflejan la misma diversidad, y aunque evidentemente los porcentajes no coinciden, sí que hay mucha similitud entre los colectivos que más utilizan esta institución. La muestra es de 990 usuarios que visitaron el Archivo entre los años 1996 y 1999.

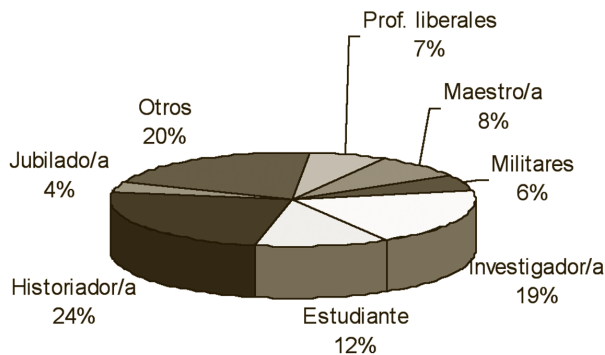


Fig. 9. Profesión de los usuarios del Archivo Nacional de Cuba.

Fuente: Salabarría, Berarda y Gutiérrez, Enma Rita. Características de la relación usuario-servicio en el Archivo Nacional de Cuba. En: Seminário Internacional de Arquivos de Tradição Ibérica [en línea], 3 a 7 de abril de 2000 - Río de Janeiro. [Consulta: 20-11-2008]. Disponible en <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/ibericas/caracterizacin_de_la_relacin_usuario.pdf>

Volviendo a Portugal, la *figura 10* refleja cuáles son las peticiones más demandadas por los usuarios entrevistados con respecto al sitio web del archivo. Se observa que lo más solicitado es tener en el sitio web información sobre los fondos archivísticos, ya sea a través de índices, guías, inventarios o catálogos (45,6%), y que comparado con los datos recogidos tres años antes (39,3%) supone, como es de esperar, un aumento de usuarios partidarios de recibir servicios a través de la web. La segunda petición más demandada es la posibilidad de consultar el máximo número posible de documentos a través de la web (42,2%); sin embargo, no coinciden en la temática. Para unos usuarios se deben digitalizar los documentos más consultados, para otros los que ya están microfilmados y para otros los relacionados con su tema de investigación: Inquisición, cronología, cancillerías, actividad comercial, cartografía, Ultramar, Salazar, archivos de la policía, Santo Oficio, genealogía y, sobre todo, los archivos parroquiales.

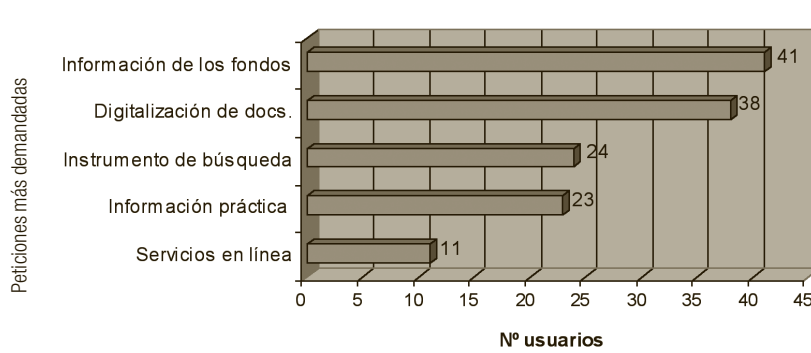


Fig. 10: Peticiones más demandadas por los usuarios entrevistados

Veinticuatro usuarios (26,7%) hacen referencia a un instrumento de consulta de fondos (base de datos o catálogo), o a aspectos relacionados con él. Según ellos, las características que debe poseer este instrumento de consulta son que:

- Sea sencillo, claro y fácil de utilizar;
- Esté homogenizado, esto es, que no recoja un mismo autor o documento de maneras diferentes;
- Incluya una descripción de la documentación que recoge;
- Permita hacer consultas sólo en los últimos documentos incorporados desde cierta fecha, de forma que no aparezcan nuevamente los documentos que ya ha consultado;
- Sea detallado, es decir, que incluya el nombre del documento, resumen, fecha y referencia topográfica;

- Incluya información sobre cómo realizar las búsquedas;
- Haya relaciones entre los documentos;
- Exista integración con otros archivos o instituciones, esto es, que se indique en qué otras instituciones puede encontrar documentos relacionados con una materia determinada;
- Se ofrezca la posibilidad de cruzar datos de varios campos.

Un 25,6% de los usuarios entrevistados considera necesario incluir en la sede web del archivo información básica o práctica, lo que es, en concreto, la información relacionada con los horarios, transportes (cómo llegar al archivo), normas de acceso y consulta, reglamento interno (qué se puede llevar al archivo, tiempo máximo de consulta, cuál es el procedimiento que se tiene que seguir para solicitar un documento, formas de hacer solicitudes, tiempo que van a demorar en entregarle la documentación, información relativa a la reprografía de los documentos, etcétera) e información similar.

La inclusión de servicios en línea es la última de las peticiones más demandadas, realizadas por 11 usuarios entrevistados (12,2%), donde se destaca el interés por la existencia de un servicio que permita realizar solicitudes de documentos a través del sitio web. Los otros servicios en línea demandados son:

- Reserva de documentos;
- Alargar el plazo de devolución de la documentación entregada para consulta;
- Solicitud de reprografía de documentos;
- Compra de libros (y otros documentos u objetos) disponibles en la librería/tienda;
- Contacto a tiempo real con los archiveros.

Son servicios que permitirían mejorar en gran medida la comunicación de los usuarios con el archivo. Algunos de los usuarios proponen ideas bastante interesantes, como la de incluir un listado de los documentos microfilmados y la posibilidad de pedir la reprografía de cualquiera de ellos a través de un enlace; o la de ofrecer una herramienta (como el chat o la video conferencia) que permita estar en contacto a tiempo real con los archiveros.

Consideramos que la puesta en marcha de estos servicios *en línea* no supondría un descenso de las visitas de los usuarios presenciales sino un aumento de los usuarios virtuales. Barroso y Castillo²³ lo demuestran en una

23 Anabella Barroso Arahuetes y Cristina Castillo Pérez. "La creación de un servicio digital de archivo como medio de difusión activa: el caso del AHEB-BEHA", en: *X Jornadas Españolas de Documentación* [CD-Rom]. Santiago de Compostela: FESABID, 2007, p. 85-94.

obra en la que explican la puesta en marcha de un servicio digital de archivo y en la que constatan que, además de no disminuir el número de usuarios presenciales, éstos cursan sus peticiones a través de la web. Por tanto, estos servicios *en línea* se convierten en una forma de mejorar los servicios prestados a los usuarios habituales y de captar otros nuevos. El Archivo General de la Nación de México²⁴ también ha observado un incremento en el número de accesos a su web. Para el año 2007 programaron 4.5 millones de accesos y al cierre del ejercicio contabilizaron 5.1 millones de accesos (que representan 13.4% adicional a lo programado).

Sin embargo, el alto número de usuarios que demandan documentación digitalizada, un instrumento de consulta o servicios en línea, contrasta con el hecho de que el 10 por ciento de los usuarios entrevistados utilicen nada o muy poco el sitio web. Los motivos son dos: prefieren ir directamente al archivo (motivo predominante) y porque en el sitio web no suelen encontrar lo que buscan. De esas personas que prefieren ir al Archivo, en lugar de visitar la web, tres son jubilados, dos tienen entre 40 y 60 años, y tres son menores de 40. Del total de personas entrevistadas un 25 por ciento son mujeres, y son todos de ámbitos humanísticos, tanto por su formación como por el tema en el que trabajan en el Archivo (genealogía, derecho, historia y sociología). No se los hemos preguntado, pero existe la posibilidad de que un porcentaje importante de estos usuarios prefieran asistir personalmente a la institución documental debido a malas experiencias previas o por simple desconocimiento de las posibilidades que se ofrecen con las TIC. Otra evidencia que nos hace pensar que no se usa por desconocimiento es que los usuarios más jóvenes son los que están más interesados en que se ofrezca el mayor número de servicios en el sitio web (documentos digitalizados, servicios y catálogos en línea, etcétera), mientras que los mayores buscan en la web lo que solían encontrar como servicios presenciales en los archivos: inventarios, catálogos, etcétera, y apuestan porque se ofrezcan herramientas de descripción lo más completas posible.

Otros productos o servicios que a algunos de los usuarios entrevistados les gustaría que se proporcionara en el sitio web del archivo, por orden de preferencia, son:

- Información sobre el archivo, su historia y sus funciones;
- Transcripciones, así como bibliografía, de obras que conserva el archivo con

24 Archivo General de la Nación de México. *Informe anual del Archivo General de la Nación correspondiente al ejercicio 2007* [en línea]. [Consulta: 25-11-2008]. Disponible en <http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/quienesomos/informesagn/pdf/informe_anual_agn_2007.pdf>.

- documentación transcrita;
- Sección con exposiciones y otros eventos culturales;
- Listado de los documentos u objetos disponibles en la librería del archivo;
- Boletín del archivo en un lugar destacado;
- Organigrama y una lista completa de la plantilla del personal, para saber con quién
- contactar;
- Información sobre los nuevos fondos que adquiere el archivo;
- Información clara sobre qué documentos están digitalizados;
- Exposiciones virtuales;
- Breve descripción de los contenidos de las diferentes cajas;

Respecto a las características del sitio web, los usuarios indican que éste debe ser fácil de utilizar, rápido e intuitivo, de manera que la consulta de información sea sencilla. También indican que el sitio web debe estar disponible al menos en otra lengua, especialmente en inglés, y que si se cambia la dirección electrónica (URL), el sistema debería redirigirlos automáticamente. No les gusta que la sede web esté muchas veces (o durante un largo periodo de tiempo) sin funcionar o en reestructuración y que los enlaces no funcionen. Indican además que se debería incluir un apartado ‘Novedades’ con los últimos contenidos proporcionados en el sitio web (los que estén digitalizados y los que no).

Por otra parte, aunque no se refiere expresamente a la sede web, cabe señalar que dos usuarios resaltan la necesidad de tener red inalámbrica o *wi-fi* en todas las salas del archivo.

5. CONCLUSIONES

No existe unanimidad sobre el concepto y funciones de un Archivo Nacional,²⁵ a pesar de que encontramos distintas concepciones existe una función clara admitida de manera unánime: la de conservar la memoria histórica, así como los testimonios de la identidad forjada a través de los siglos. Sin embargo, difícilmente las definiciones de archivo lo asocian con la difusión,

25 Una definición válida es la que se recoge en el *Diccionario del archivero-bibliotecario*: “archivo histórico que recoge y conserva la documentación relacionada con la historia de la nación”. Otra se recoge en el *Diccionario enciclopédico de ciencias de la documentación* (edición 2004, p. 101) y lo define como aquella “institución que custodia y gestiona fondos documentales permanentes producidos por las personas físicas y jurídicas, públicas y privadas de un país, región o nación”.

el uso y el disfrute de todos los ciudadanos de un país a los que debe ser útil. No hay duda de que si la memoria no se conoce, por mucho que se conserve, no se podrá apreciar, incluso es como si no existiera; por ello, facilitar el acceso a las colecciones del archivo a través del sitio web manteniendo, por supuesto, su integridad, tácita o explícitamente late dentro de los deberes de estas magníficas y extensas instituciones públicas que han estado dormidas o en letargo durante mucho tiempo, siendo sólo utilizadas por un grupo minoritario.²⁶ Los usuarios ya han manifestado claramente su intención de utilizar las nuevas formas de acceso a la información archivística. Otra cosa muy distinta es que en su fase actual de inmersión en Internet, esto sea o no una prioridad o que, como hemos mantenido en estudios previos para el caso de los archivos nacionales hispanoamericanos,²⁷ se esté formando lentamente.

Somos concientes de que la muestra de estudio no es muy amplia. Nos encontramos con el inconveniente de que fue muy escaso el número de usuarios que utilizaron el archivo durante los meses en el que se realizó la investigación, especialmente en agosto. La muestra aquí recogida supone algo menos del 7 por ciento de los usuarios que durante el año 2008 visitaron el ANTT. A pesar de que es reducida, los resultados de la encuesta se asemejan mucho a la realizada en el año 2005 a 210 usuarios, con la salvedad, que por otra parte era de esperar, de que en la que aquí presentamos los porcentajes sobre los partidarios de acceder a información, productos y servicios virtuales es cada vez mayor.

Por todo ello consideramos que sería demasiado atrevido generalizar los resultados obtenidos para cualquier Archivo Nacional, y más aún a cualquier tipo de archivo. Por eso esperamos que este trabajo sirva para animar a otros investigadores a realizar estudios de características similares y así poder contrastarlos. Será una forma más de concienciar a todos los responsables sobre la necesidad, conveniencia y utilidad de prestar cada vez más y mejores servicios virtuales en las instituciones archivísticas, y de acercar éstos a las necesidades reales de sus usuarios.

El sitio web de un archivo puede ser uno de los principales medios de información y difusión del mismo, pero también una herramienta que permita mejorar la comunicación entre usuarios y profesionales de la información, y no sólo porque sea posible contactar con el personal del archivo mediante

26 Celia Chaín Navarro y Amalia Más Bleda. "Bibliotecas y Archivos Nacionales Hispanoamericanos en la Red: hacia la difusión global de la educación y de la memoria histórica", en: *Alma América. Libro-Homenaje al profesor Victorino Polo*. Murcia: Servicio de Publicaciones, 2008.

27 Amalia Más Bleda, Juan José Sánchez Baena y Celia Chaín Navarro. "Los archivos nacionales de la América hispana y su inmersión en Internet. Presencia, contenidos y disponibilidad informativa", en *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, 2007. (Revista electrónica francesa trilingüe). Disponible en <<http://nuevomundo.revues.org/index9633.html>>.

teléfono, e-mail o formularios electrónicos, sino porque permite ofrecer servicios de diversa tipología *en línea*, y de este modo acercar el archivo a los ciudadanos. El patrimonio documental que en ellos se custodia debe ser conocido, utilizado y disfrutado por el mayor número posible de usuarios, que muestran una aceptación cada vez mayor hacia el acceso remoto a ellos, ya que actualmente disponemos de las herramientas adecuadas. Es, pues, muy necesario que políticos, gestores, archiveros y/o documentalistas e informáticos nos pongamos a trabajar sobre ello.

Tanto la sede web del archivo como los servicios electrónicos que se ofrezcan en él se deben diseñar desde la perspectiva del usuario. Éstos demandan información relacionada con el archivo (horario, cómo llegar, organigrama, normas de acceso y consulta, etc.) y con los fondos (guías, inventarios, catálogos o cualquier instrumento que les permita conocer en detalle el acervo documental del archivo), pero también están demandando que se facilite la comunicación archivo-usuario: desean herramientas que permitan estar en contacto en tiempo real con los archiveros.

Sobre todo los usuarios solicitan que los archivos permitan que ahorren esfuerzo, tiempo y dinero para satisfacer sus necesidades mediante el empleo de las nuevas tecnologías: quieren documentación digitalizada, solicitan un instrumento de búsqueda sencillo y fácil de utilizar para localizar rápidamente temas de interés, así como desean un servicio archivístico virtual preparado para hacer trámites en línea.

Tengamos en cuenta las necesidades de los usuarios y centremos nuestro trabajo en satisfacerlas de la mejor forma posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Archivo General de la Nación de México. *Informe anual del Archivo General de la Nación correspondiente al ejercicio 2007* [en línea]. [Consulta: 25-11-2008]. Disponible en <http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/quienesomos/informesagn/pdf/informe_anual_agn_2007.pdf>.
- Barroso Arahuetes, Anabella y Castillo Pérez, Cristina. “La creación de un servicio digital de archivo como medio de difusión activa: el caso del AHEB-BEHA”, en: *X Jornadas Españolas de Documentación* [CD-Rom]. Santiago de Compostela: FESABID, 2007, p. 85-94.
- Bonal Zazo, José Luis y Ortego de Lorenzo-Cáceres, María Pilar. “Archivos en línea: formatos de difusión archivística en Internet”, en: *VI Jornadas Españolas de Documentación*. Valencia: FESABID, 1998, p. 169-182, ISBN: 84-331-4609-X.

- Calva González, Juan José. "La investigación sobre las necesidades de información en comunidades de usuarios", en *Investigación bibliotecológica*. 2004, vol. 18, n. 37, p. 23-55.
- Conselho Nacional de Arquivos. *Diretrizes gerais para a construção de websites de instituições arquivísticas* [en línea]. 2000. [Consulta: 26-11-2008]. Disponible en <<http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/Media/conarqwebsites.pdf>>.
- Cullen, Rowena. *Perspectives on User Satisfaction Surveys*. *Library Trends*. 2001, vol. 49, n. 4, p. 662-686.
- Chaín Navarro, Celia y Más Bleda, Amalia. "Bibliotecas y Archivos Nacionales Hispanoamericanos en la Red: hacia la difusión global de la educación y de la memoria histórica", en: *Alma América. Libro-Homenaje al profesor Victorino Polo*. Murcia: Servicio de Publicaciones, 2008.
- Ferrada Cubillos, Mariela. "La satisfacción del usuario remoto de la biblioteca", en *Biblios* [en línea]. 2005, n. 21-22. [Consulta: 01-11-2008]. Disponible en <<http://eprints.rclis.org/archive/00004709/>>.
- García Delgado, Purificación. "El servicio de referencia digital", en *El profesional de la información*. 2004, vol. 12, n. 4, p. 320-330.
- González Teruel, Aurora y Abad García, Francisca. "Information needs and uses: an analysis of the literature published in Spain, 1990-2004", en *Library and information science research* [en línea]. 2007, vol. 29, n. 1, p. 30-46. [Consulta: 07-08-2008]. Disponible en <http://eprints.rclis.org/archive/00012136/01/Information_needs_and_uses.pdf>.
- Hassan Montero, Yusef. "Factores del diseño web orientado a la satisfacción y no-frustración de uso", en *Revista Española de Documentación Científica*. 2006, vol. 29, n. 2, p. 239-257.
- _____, Martín Fernández, Francisco Jesús. *La Experiencia del Usuario. No Solo Usabilidad* [en línea]. 2005, n. 4. [Consulta: 01-10-2008]. Disponible en <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/experiencia_del_usuario.htm>.
- _____, Martín Fernández, Francisco Jesús e Iazza, Ghzala. "Diseño Web Centrado en el Usuario: Usabilidad y Arquitectura de la Información", en *Anuario Hipertext.net* [en línea]. 2004, n. 2. [Consulta: 01-10-2008]. Disponible en <<http://www.hipertext.net/web/pag206.htm>>.
- Hernández Salazar, Patricia. "La relación entre los estudios y la formación de usuarios de la información", en *Revista General de Información y Documentación*. 2007, vol. 17, n. 2, p. 103-121.
- International Federation of Library Associations (IFLA). *Recomendaciones para el Servicio de Referencia Digital* [en línea]. 2006. [Consulta: 02-09-2008]. Disponible en <<http://www.ifla.org/VII/s36/pubs/drg03-s.htm>>
- Lara Navarra, Pablo y Ruiz Rodríguez, Antonio. "La difusión de información en los archivos: páginas web", en *Tria. Revista de la Asociación de Archiveros de Andalucía*. 1999, n. 6, p. 151-163.

- Más Bleda, Amalia; Sánchez Baena, Juan José y Chaín Navarro, Celia. "Los archivos nacionales de la América hispana y su inmersión en Internet. Presencia, contenidos y disponibilidad informativa", en *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, 2007. (Revista electrónica francesa trilingüe). Disponible en <<http://nuevomundo.revues.org/index9633.html>>.
- Manso Rodríguez, Ramón Alberto. *Servicio de Referencia Virtual: concepto, organización y evaluación* [en línea]. Santa Clara (Cuba): Editorial Feijoo, 2006. [Consulta: 05-11-2008]. Disponible en <<http://eprints.rclis.org/archive/00015079/>>.
- _____, "Servicio de referencia virtual: teoría y práctica en torno a las políticas para su gestión y desarrollo", en *Revista Española de Documentación Científica*. 2008, vol. 31, n. 1, p. 39-51.
- Marcos Mora, Mari Carmen. *Interacción en interfaces de recuperación de información: conceptos, metáforas y visualización*. Gijón: Trea, 2004, 354 p.
- Martín Moreno, Carmen. Metodología de investigación en estudios de usuarios. *Revista General de Información y Documentación*. 2007, vol. 17, n. 2, p. 129-149.
- Martín Suquía, Ramón. "Sistemas de recuperación de la información en los archivos: un análisis de situación y perspectivas", en *Lligall*. 2001, n. 17, p. 47-72.
- Muñoz, María Rosa de. "Usuarios internos y externos en los archivos administrativos de Panamá", en: *Seminário Internacional de Arquivos de Tradição Ibérica* [en línea], 3 a 7 de abril de 2000 - Río de Janeiro. [Consulta: 20-11-2008]. Disponible en <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/ibericas/usuarios_internos_y_externos_en_los_archivos_administrativos_de_panama.pdf>.
- Navarro Bonilla, Diego. "El servicio de referencia archivístico: retos y oportunidades", en *Revista Española de Documentación Científica*. 2001, vol. 24, n. 2, p. 178-197.
- Olvera-Lobo, María Dolores y Benítez-de-Vendrell, Belarmina. "Aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios ante las tecnologías de la información", en *El profesional de la información*. 2008, vol. 17, n.2, p. 199-204.
- Rey Martín, Carina. "La satisfacción del usuario: un concepto en alza", en *Anales de Documentación*. 2000, vol. 3, p. 139-153.
- Rodríguez Briz, Fernanda. *Los servicios de referencia virtual: surgimiento, desarrollo y perspectivas a futuro*. Buenos Aires: Alfagrama, 2005, 156 p.
- Romero Martín, Felipe. "User experience: modelos mentales y expectativas", en: Knapp Bjerén, Alberto (coord.). *La experiencia de usuario*. Madrid, Anaya: 2002, p. 327-341.

- Rubio Hernández, Alfonso. "Estudios de usuarios en archivos municipales: una aproximación teórico-práctica", en *Scire. Representación y Organización del Conocimiento*. 2004, vol. 10, n. 1, p. 217-236.
- Salabarría, Berarda y gutiérrez, Enma Rita. "Características de la relación usuario-servicio en el Archivo Nacional de Cuba", en: *Seminário Internacional de Arquivos de Tradição Ibérica* [en línea], 3 a 7 de abril de 2000 - Río de Janeiro. [Consulta: 20-11-2008]. Disponible en <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/ibericas/caracterizacin_de_la_relacin_usuario.pdf>.
- Santaella Ruiz, Rita Dolores. "Los archivos históricos provinciales: estudio de usuarios aplicado en Jaén", en *Revista General de Información y Documentación*. 2006, vol. 16, n. 2, p. 155-167.
- _____, "Usuarios de información pública de la ciudad de Jaén (1976-1996)", en *Revista General de Información y Documentación*. 2007, vol. 17, n. 2, p. 77-94.
- _____, y Ruiz Rodríguez, Antonio Ángel. *Estudio de usuarios de información aplicado al archivo: la ciudad de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén, 2007, 169 p.
- Sanz Casado, Elías. "La realización de estudios de usuarios: una necesidad urgente", en *Revista General de Información y Documentación*. 1993, vol. 3, n. 1, p. 154-166.
- _____, *Manual de estudios de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994, 288 p.
- _____, y Martín Moreno, Carmen. "Técnicas bibliométricas aplicadas a los estudios de usuarios", en *Revista General de Información y Documentación*. 1997, vol. 7, p. 41-68.
- Sridhar, M. S. "Understanding the user - why, what and how?", en *Library Science with a slant to Documentation and Information Studies* [en línea]. 1995, vol. 32, n. 4, p. 151-164. [Consulta: 16-10-2008]. Disponible en <<http://eprints.rclis.org/archive/00009340/>>.
- Torrés Rosell, Antoni. *Márquetin y archivos. Propuestas para una aplicación del márquetin en los archivos*. Gijón: Trea, 2006, 191 p.
- Torres Vargas, Georgina Araceli y Sánchez Avillaneda, María del Rosario. "El servicio de referencia en la biblioteca digital", en *Investigación bibliotecológica*. 2005, vol. 19, n. 39, p. 120-133.
- Valdehita Mayoral, María Teresa. "Los usuarios en el archivo general de la UNED", en *Revista General de Información y Documentación*. 2007, vol. 17, n. 2, p. 31-44.



El museólogo como profesional de la información en Santa Catarina, Brasil*

Hermes José Graipel Junior **

Miriam Vieira da Cunha ***

*Artículo recibido:
4 de septiembre de 2008.*

*Artículo aceptado:
6 de mayo de 2009.*

RESUMEN

Este estudio se propuso identificar el perfil del profesional actuante en museos del estado de Santa Catarina, Brasil. La investigación realizada es cuantitativa y cualitativa. Utilizó la técnica de análisis de contenido de Bardin (2004). El instrumento de recopilación de datos fue el cuestionario. Fue hecho un levantamiento del perfil del profesional, del museo al cual está vinculado, su formación académica, las actividades consideradas más importantes, y su necesidad de educación continua. El museólogo es un profesional predominantemente del

* Este trabajo es parte de la disertación de maestría defendida en el Programa de Posgrado en Ciencia de la Información de la UFSC (Universidad Federal de Santa Catarina), en 2007.

** Museo Universitario de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. hermesgraipe@yahoo.com.br

*** Ciencias de la Información de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. vieiradacunha.miriam@gmail.com

sexo femenino, con más de cuarenta años, con más de diez años en la profesión, que trabaja en su mayoría en instituciones públicas, vinculadas a las municipalidades o a las instituciones de enseñanza superior. Desarrolla actividades tradicionales, pero tiene conocimiento de las transformaciones ocurridas en las últimas décadas y trata de actualizarse a través de cursos de corta duración. La formación de estos profesionales es principalmente en Ciencias Humanas.

Palabras clave: Profesional de la información. Museólogo. Perfil profesional. Provincia de Santa Catarina. Brasil

ABSTRACT

The museologist as an information professional in Santa Catarina, Brazil

Hermes José Graipel Junior and Miriam Vieira da Cunha

The objective of this quantitative study is to identify the profile of the professional curators that work in the state of Santa Catarina's museums, in Brazil. Bardin's (2004) technique of content analysis was utilized throughout the study. Data collection was done by means of a questionnaire. A survey was made of the professional's profile, including the museum institute where the attendant is employed, their formal education, activities that they considered most important and the necessity of continuing education. This is a profession that is composed of predominantly females over the age of forty, with more than ten years working in the profession, the majority working in public institutions associated with city governments or institutions of higher education. Survey subjects typically develop traditional activities but have knowledge of transformations that have occurred in the recent decades and seek to bring themselves up to date through short duration courses. These professionals have principally studied Human Sciences during their university studies.

Keywords: Information Professional. Curator. Professional Profile. Santa Catarina. Brazil

INTRODUCCIÓN

En el imaginario colectivo, la institución del museo posee una connotación referida a un lugar donde se guardan objetos antiguos. De esta forma, el museo se caracteriza como un depositario de “antigüedades”, o más aún, de objetos que poseen un valor monetario —cuadros, esculturas, dibujos, entre otros— negociables a través de compras y subastas. Muchas veces los museos se relacionan con objetos que pertenecieron a personas públicas de “relevante notoriedad”, adquiriendo una importancia que está más allá del objeto, directamente vinculada a los efectos de esta persona. El museo también es visto como el lugar de lo “exótico”, de lo raro, de lo inaudito.

El campo de actuación del museo es el respeto a la memoria. El objeto en el museo es tratado como soporte informativo, como medio para la construcción de un proceso cognitivo.

El museo es un espacio de interrelaciones entre el hombre, el objeto y la memoria. La memoria debe ser comprendida como una relación del presente, en el presente. Es necesario entonces evocar el papel del profesional que actúa en museos como profesional de información. Así, la memoria no está depositada en el objeto —museificado o no—, sino en la relación que con él podemos mantener. Coelho (1997, p. 250) alerta sobre esta cuestión:

En el límite, no existe un tiempo actual que no se relacione (o se integre) con un tiempo pasado, y viceversa. Esto significa, en otras palabras, que la memoria participa de la naturaleza del imaginario como un conjunto de las imágenes no gratuitas y de las relaciones de imágenes que constituyen el capital inconsciente y pensado del ser humano.

En el proceso de evolución de los museos es necesario destacar algunos acontecimientos importantes como la creación del Museo Ashmolean, de Oxford, en 1683, el Louvre y el Museo de Historia Natural (Jardin des Plantes du Roi), durante la Revolución Francesa, y la creación del Consejo Internacional de Museos (ICOM) de la Unesco, después de la Segunda Guerra Mundial.

El objetivo en el museo es un documento, pues a partir de él se produce conocimiento; en esta perspectiva el museo es entendido como unidad de información.¹ En este sentido, el profesional que actúa en museos hace la intermediación entre las fuentes y los usuarios. Además de eso, el papel de ese profesional

1 Las unidades de información aquí se comprenden, según Guinchat & Menou (1994, p. 333), como “[...] organismos especializados en las actividades de información que privilegian otras funciones de la cadena documental, como la descripción de contenido de los documentos, la extracción y el tratamiento de datos y la difusión de la información.”

debería ser repensado, pues su actuación no debe restringirse al cuidado del objeto, pues también trasciende a su tratamiento como soporte informativo.

Diversos autores afirman que la museología está estructurándose como área de conocimiento, porque trata de comprender, teorizar y sistematizar la especificidad de la relación entre el hombre (elemento de una sociedad) y el objeto (parte de una colección y fragmento del patrimonio) en un escenario (institución conocida históricamente). Se enseña (en las universidades) y se aplica (en los museos) a partir de las variables recolección, documentación, conservación, exhibición y educación (Bruno, 1997).

En general, el museólogo es aquel que cuida del acervo, de su acondicionamiento, catalogación y exposición. Chagas (1996) afirma que esa es la visión tradicional del profesional que actúa en museos. Además de esas atribuciones, este profesional debe estar preocupado por la recopilación de la información y su difusión.

En este sentido esta investigación pretendió responder a la siguiente cuestión: ¿Cuál es el perfil del profesional actuante en los museos del estado de Santa Catarina? Sus objetivos específicos fueron: conocer la formación del profesional actuante en museos en el estado de Santa Catarina y describir las actividades desarrolladas por este profesional.

TRABAJO Y PROFESIÓN

El término *trabajo* tiene su origen en la palabra del latín vulgar *tripaliare* (Ferreira, 2004, p. 1970) como sinónimo de un instrumento utilizado para tortura. El término labor también remite a esfuerzo, sufrimiento, dolor y fatiga (Bussarello, 1998, p. 131). En ambos casos, se percibe la acción humana a fin de alcanzar un objetivo con esfuerzo: sea con el *tripaliare*, instrumento utilizado para separar el cereal de su cáscara o con labor, que exige esfuerzo físico para realizar una actividad.

La organización de la vida en la ciudad, según Le Goff (2003), en los siglos XI y XII en Europa, exigía una división del trabajo para atender a las más variadas demandas. Tenemos, entonces, el surgimiento de ocupaciones como zapatero, tejedor, herrero, comerciante y ebanista, entre otras, organizadas en gremios que dan condiciones para el ejercicio de sus actividades. Según Le Goff (*Ibid.*, p. 29), con el crecimiento de las ciudades en Europa medieval el fenómeno de la división del trabajo permite el surgimiento del intelectual:

Fue con el desarrollo urbano ligado a las funciones comercial e industrial —digamos modestamente artesanales— que surgió como uno de esos hombres de oficio que se instalaban en las ciudades en las cuales se impuso una división del trabajo.

Ese nuevo operario del saber tiene como función profesar el conocimiento: no sólo el saber teológico sino comprender el mundo que lo circunda a partir de la observación empírica volcada al conocimiento clásico.

El surgimiento de la ciudad que posibilitó la división del trabajo y el surgimiento del intelectual trae consigo un nuevo hacer: el del conocimiento. Como afirma Le Goff (*Ibíd.*, pp. 9-10): “la separación entre escuelas monásticas, reservadas a los futuros monjes, y la escuela urbana, en principio abierta a todos, sin exclusión de los estudiantes que permanecerán legos, es fundamental”. Con eso surge una nueva forma de trabajo, un trabajador que enseñará a otros, ya no relacionado al saber eclesiástico.

Este nuevo trabajador, o como lo denomina Le Goff, el “nuevo intelectual”, se destaca porque se presenta como elemento de una nueva clase, o sea, es el embrión de una profesión.

El término *profesión* deriva del latín *professio* y tiene el sentido de declarar públicamente, o más aún, profesar algo de lo cual se tenga conocimiento (Bussarello, *op. cit.*, p. 182). Esta palabra está asociada a la capacidad de ejecutar con conocimientos un servicio, una tarea, un trabajo, en fin, una actividad que exija un saber específico.

La idea de trabajo profesional es originaria, según Freidson (1998, p. 51), de la Edad Media:

como todos nosotros sabemos, las universidades medievales de Europa hicieron proliferar las tres primeras profesiones liberales: la medicina, la abogacía y el clero (del cual formaba parte el cuerpo docente universitario).

Le Goff y Freidson afirman que el profesional es aquel que posee un conocimiento que lo diferencia de los demás trabajadores. Su aprendizaje especializado tiene su origen en una formación escolar de nivel superior.

La idea de profesión está asociada a toda actividad económica. Independientemente de poseer o no una formación superior, el término *profesional* en el sentido común se refiere a todo individuo que posee una actividad rentable. Con la Revolución Industrial, y consecuentemente con la consolidación del capitalismo, la emergencia del capital trae la necesidad de calificar el trabajo. Visto como generador de riquezas, debe atender a la demanda creada por el capital en sus varias formas de actuación. Según Freidson, las profesiones son:

[...] un amplio estrato de ocupaciones prestigiosas, pero muy variadas, cuyos miembros tuvieron todos algún tipo de educación superior y son identificados más por su condición de educación que por sus habilidades ocupacionales específicas.

Podemos percibir que Freidson apunta las siguientes características de las profesiones: un campo de conocimiento especializado y abstracto adquirido a través de educación superior; autonomía en el ejercicio de las actividades; capacidad de autorreglamentación y autoridad sobre las tareas ejecutadas con relación al público.

MUSEOS Y BIBLIOTECAS: UN POCO DE HISTORIA

Nacido para la contemplación de los dioses y como local de fuga de lo cotidiano, el museo pasó, a lo largo de la historia, por cambios radicales. Suano (1986) relata que en el siglo II a. C. la institución del museo era responsable del saber enciclopédico.

En Alejandría, museo y biblioteca se confunden en la misma función: difundir la información. Uno complementaba al otro; libros y objetos dividían el mismo espacio.

Con el fin del Imperio Romano y la ascensión del cristianismo estos espacios fueron separados: el museo pasó a ser el lugar del objeto; la biblioteca, el lugar del libro.

La comprensión de las dos instituciones, museo y biblioteca, tendrá en el periodo medieval una nueva interpretación. Dos momentos son cruciales para la nueva idea de biblioteca.

El primero fue el surgimiento de las universidades. Otro hecho determinante para que el libro se torne popular fue la invención de la tipografía, que posibilitó el aumento del número de ejemplares con la edición en gran escala. Según Gontijo (2004, p. 167),

[...] cuando fue posible mecanizar esos procesos a través de la prensa y producir en serie, el libro se tornó portátil y el saber extrapoló los límites de los monasterios, feudos y naciones. En este sentido, el aumento de la demanda provocada por las universidades y la difusión de la información a través del libro impreso acabó con el monopolio de la Iglesia como guardián del conocimiento.

Caldeira (1998, p. 398) afirma que

[...] en la segunda mitad del siglo XV [...] el término museo empieza a ser usado para designar una colección de objetos considerados bellos y valorados comercialmente.

Es importante observar que museos, galerías y gabinetes abrigaban objetos que poseían un valor y que denotaban la importancia y la riqueza de su propietario. Para Suano (*op. cit.*, p. 22) la transformación del museo acontece en el periodo de la Contrarreforma:

en los tiempos modernos, fue el papado, que no escapó al coleccionismo⁴ del periodo, el que por la primera vez abrió sus colecciones al público en 1471, en un *antiquarium* organizado por el papa Pío VI.

La Revolución Francesa y su lucha por principios democráticos marcaron la institución del museo, dándole una nueva frontera. El museo ya no es, en este momento, visto como gabinete de exposiciones de lo exótico y de lo poco común; tiene ahora una propuesta política de consolidación de los idearios de la Revolución burguesa, adquiriendo un papel volcado hacia la educación y hacia las necesidades del Estado nacional entonces emergente.

La primera institución brasileña génesis del museo fue la Casa dos Passaros. Esta fue precursora del Museo Nacional de Río de Janeiro (Machado, 2005, p. 138). Ese primer núcleo museístico atendía a los intereses portugueses, que pretendían enviar a Portugal todo tipo de objetos relacionados a la Colonia, como ejemplares de la fauna, la flora, minerales y también objetos de origen indígena.

Los museos brasileños tuvieron, en el siglo XIX, su apogeo. Santos (1996, p. 180) observa en esa tendencia una necesidad de reordenar la cultura y la ideología burguesas, reforzando la idea del Estado nacional.

Datan de este periodo los museos Nacional (1808), del Ejército (1864), Paranaense Emilio Goeldi (1866), de la Marina (1868), Paranaense (1876), Paulista (1894), y del Instituto Histórico y Geográfico de la Bahía (1894).

Machado (*op. cit.*, p. 140), refiriéndose a la segunda década del siglo XIX, constata que dicho periodo es el de creación de los museos históricos: “la visión sobre los museos históricos es formulada por la élite y guiada por una perspectiva tradicionalista y patriótica que se proponía especificar y calificar la memoria nacional”.

En el estado de Santa Catarina, el Museo de Arte Moderno de Santa Catarina surge en 1949 a iniciativa de un grupo de intelectuales autonombrados el Grupo Sul (Junkes, 1982). Este grupo fue influenciado por las ideas de la Semana de Arte Moderno presentada en São Paulo en 1922. Según Corrêa (2005, p. 331), “en 1949 fue creado el Museo de Arte Moderno de Florianópolis, que posteriormente pasó a ser llamado Museo de Arte de Santa Catarina”.

EL MUSEÓLOGO COMO PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN

Aunque se comprenda el término *profesional de la información* de manera singular (como si hubiese un único profesional actuante en el área), esa actividad se refiere a varias profesiones. Según Cronin (cfr. Cunha & Crivellari, 2004, p. 46):

Existe, sí, un grupo grande y heterogéneo de profesionales que pueden ser calificados como tales. El espectro de funciones que ellos ejercen y sus habilidades son tan diversificadas que es difícil colocarlas en un mismo “grupo”, tornándose la denominación *profesionales de la información* una rúbrica imprecisa, conveniente, que presupone un conjunto de categorías profesionales e ignora sus diferencias de orientación, de formación básica y de las actividades ejercidas por ellos.

Tradicionalmente el bibliotecario, el archivista y el museólogo son considerados profesionales de la información. Esta visión está caracterizada por su actuación en unidades de información.

En relación al museólogo, su actuación en museos está ligada a la relación entre el hombre y el objeto. En esta ecuación, la intermediación del museólogo se da en la lógica del objeto como soporte informativo.

El hecho de trabajar con objetos es lo que caracteriza la actuación del profesional en museos, o más aún, lo que de hecho se llama *museológico*, o la relación entre el hombre y el objeto. Según Russo (1984, p. 60), esta es

[...] una relación profunda entre el hombre, sujeto que conoce, y el objeto, testimonio de la realidad. Una realidad de la cual el hombre también participa y sobre la cual él tiene el poder de actuar, de ejercer su acción modificadora.

Las actividades de los museos tradicionales, y consecuentemente la actuación del profesional que allí trabaja, está centrada en la adquisición, documentación, acondicionamiento y restauración del acervo. Esta característica —actuación centrada en el acervo— sufre hoy una nueva lectura que amplía la actuación de este profesional, que debe dominar las actividades tradicionales, así como entender el objeto como soporte de información. Según Bruno (1995, p. 51):

[...] los museos, establecidos tradicionalmente a partir de colecciones, deben contar con profesionales aptos para el desarrollo de esas tareas, o sea, comprender que el objeto es un soporte de información y por eso debe ser preservado al lado de otros medios de información.

Una reunión realizada en 1972, denominada Mesa Redonda de Santiago de Chile, organizada por el ICOM-Unesco, discutió la función social del museo y su actuación en el mundo globalizado, introduciendo una nueva idea de museo como una institución con responsabilidad social que debe interactuar con la comunidad en la cual está inmersa (Chagas, *op. cit.*). Discutió también el perfil del profesional que actúa en museos tradicionales y las funciones de colección, conservación y guarda de objetos representativos de la acción humana, llevando a pensar el museo no sólo como repositorio de colecciones del pasado, sino también relacionado con la contemporaneidad (Cordovil, 1993, p. 19). El evento enfatizó la necesidad de que dicho profesional sea un “investigador”, un “interlocutor” de la realidad. Cordovil (*Ibíd.*, p. 24) apunta que:

[...] el museólogo del nuevo museo es un profesional de tipo nuevo, que, además del dominio de las áreas tradicionales de la museología (que me parece no deben ser olvidadas) tiene que ser capaz de detectar y administrar los problemas que le deparan a la comunidad, de responder a solicitudes diversas que van desde las cuestiones culturales a las socioeconómicas y políticas.

En este sentido, la concepción de este profesional como síndico de museos ya no corresponde a las exigencias de la sociedad global. Bruno (2000, p. 85) afirma que la formación en el área de Museología debe buscar “[...] la preparación de profesionales críticos y capaces de actuar como mediadores” y resalta la necesidad de que sean “[...] conscientes de que esta acción de mediación contribuye a la construcción de los valores sociales y a la estructuración de la herencia cultural”.

Siendo el profesional que actúa en museos el agente de la relación hombre/objeto que ve en este último un vector para la comprensión de la sociedad, y el museo el espacio físico de actuación de este profesional, podemos concluir que el trato con el objeto (generación, diseminación, catalogación y conservación del acervo) caracteriza al museólogo como profesional de la información.

Smit (2000) define al museólogo, el archivista y el bibliotecario como las “Tres Gracias”. Esta autora analiza también la actuación de esos profesionales, partiendo del presupuesto de que la información no depende del soporte. O sea, la categoría del documento no es lo que caracteriza el hacer del profesional de la información.

Archivos, bibliotecas y museos tienen como objetivo ofrecer información. Lo que distingue su actuación es el soporte del documento. Smit y Carvalho (2002) llaman la atención sobre la función del profesional de la información como mediador entre el acervo y el usuario.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La elaboración del conocimiento científico es un proceso de reflexión, orientando la actividad teórico-práctica del hacer cotidiano. Este pensar busca descubrir la realidad ofreciendo nuevas formas de entendimiento de la praxis.

Esta investigación —desde el punto de vista del análisis de los datos y la demostración de los resultados— adopta un abordaje cuantitativo y cualitativo. Los datos fueron recogidos a partir del envío de cuestionarios. El cuestionario se ajusta a este tipo de investigación por ser un instrumento útil en la captación de datos, pues se constituye a partir de una serie de preguntas que recogen las informaciones descriptivas de la manera de comportarse de la población que nos interesa.

Para el análisis de los datos fue utilizada la técnica de análisis de contenido de Bardin (*op. cit.*, p. 37), que según esta autora es:

Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones buscando obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción, variables inferidas de estos mensajes.

En la utilización de esta técnica se debe delimitar los puntos de inferencia que sean objetos de identificación de la comunicación, elaborar las variables analizadas e identificar su presencia o ausencia, verificando su sentido en el contexto determinado. La inferencia es una operación lógica por la cual se admite una proposición en virtud de su relación con otras proposiciones aceptadas como verdaderas. Estas inferencias pueden ser obtenidas por medio de datos cualitativos o cuantitativos.

Según Bardin, el análisis del contenido tiene las siguientes etapas:

- descripción de las peculiaridades del documento;
- tratamiento de los datos a través de la inferencia e interpretación;
- análisis de los datos.

Este tipo de análisis permite inferir lo que se desea comunicar, en la acción escrita o hablada. A partir de ese ejercicio se puede identificar la presencia o la ausencia de las citas, su contexto o sentido.

El público encuestado fue seleccionado a partir de los siguientes criterios:

- poseer nivel superior, caracterizando de esta manera al profesional según Freidson;
- trabajar directamente en la práctica museística;
- actuar en el estado de Santa Catarina.

Para el análisis e interpretación de los datos se definió una tabla de análisis cuyas variables fueron: edad, sexo, formación, institución, tiempo de actuación en la institución, actividades y fuentes de información utilizadas.

Las informaciones referentes a los museos seleccionados se obtuvieron mediante la *Guía de Museos de Santa Catarina* (2001) de la Fundación Catarinense de Cultura. Los museos fueron seleccionados a partir del criterio de representatividad de todas las regiones del estado de Santa Catarina. Además de eso, se tuvo en cuenta el hecho de que el museo tuviese en su equipo de trabajo un profesional de nivel superior trabajando de tiempo completo.

La tipología de museos utilizada en esta investigación fue la de Caldeira (*op. cit.*, p. 400) que los distingue en museos de arte, museos históricos, museos de ciencia, museos especializados y museos al aire libre. Además de las categorías apuntadas por Caldeira, las acrecentamos con los museos vinculados a instituciones de enseñanza superior —o museos universitarios— entendidos, según Cabral (2002, p. 33), como museos que deberían apoyarse en el trípode que orienta a la universidad: investigación, enseñanza y extensión.

Las características de las actividades de los profesionales se fundamentaron en las representadas en la Ley 7.827 de 1984. En el cuestionario enviado a los profesionales actuantes en museos se solicitó al responsable que clasificase las actividades museísticas por su grado de importancia.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos analizados se refieren a las respuestas de 33 profesionales que trabajan en museos de Santa Catarina, totalizando 91.67% de los cuestionarios enviados.

De acuerdo con los datos obtenidos, 79% de los profesionales son del sexo femenino, y 21.21% del sexo masculino. Fonseca *et al.* (2005) llama la atención sobre una mayor participación del sexo femenino entre los profesionales de información.

Entre los profesionales encuestados, 57.58% tienen apenas título; 33.33% tienen especialización y 6.06% maestría. Apenas 3.03% tienen doctorado.

Tabla 1. Nivel de formación de los profesionales

Nivel de formación	N	%
Solamente titulación	19	57.58
Especialización	11	33.33
Maestría	2	6.06
Doctorado	1	3.03
Total	33	100

La mayoría (66.67%) de los profesionales que actúan en los museos catarinenses tienen formación en Ciencias Humanas.² La formación en Historia corresponde a 30.30% de los encuestados. Hace falta aclarar que 36.36% de los museos cuyos profesionales contestaron a la investigación son históricos; además de eso, 18.19% son municipales, que tienen por objetivo difundir la historia del municipio, lo que explica el número elevado de profesionales con formación en Historia entre los encuestados.

Tabla 2. Área de formación de los profesionales

Área de formación	N	%
Historia	10	30.30
Pedagogía	6	18.19
Artes Plásticas	3	9.09
Biología	3	9.09
Biblioteconomía	2	6.06
Ciencias Sociales	2	6.06
Oceanografía	2	6.06
Filosofía y Teología	1	3.03
Periodismo	1	3.03
Letras Portuguesas y Español	1	3.03
Restauración	1	3.03
Turismo	1	3.03
Total	33	100

Ninguno de los encuestados tiene título en Museología. Es necesario informar que existen apenas dos cursos de Museología reconocidos en este nivel en Brasil, el de la Universidad Federal de la Bahía y el de la UNIRIO (Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro) (Abecin, 2008).

La especialización en Museología fue hecha por 21.21% de los encuestados. La Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC) ofreció cursos de este nivel en 2001 y 2002. Además de eso, la Universidad de Sao Paulo ofrece, desde

2 Chaui (2003) define Ciencias Humanas como aquellas que desarrollan un conjunto de actividades intelectuales (forma sistemáticamente organizada del pensamiento objetivo) con base en el método científico, tratando de comprender los fenómenos sociales.

1998, una especialización en Museología (Bruno, 1995). Uno de los respondientes hizo este curso.

Los encuestados que tienen maestría en Museología suman 6.07%. Todos hicieron esta formación fuera de Brasil. Cabe destacar que, en Brasil, el primer curso de Maestría en Museología, aprobado en 2006 por la Capes (institución brasileña responsable de la fiscalización de la enseñanza de posgrado), lo ofrece la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro. (UNIRIO, 2006).

Los profesionales que respondieron a la encuesta trabajan en museos de varios tipos. Los museos históricos representan la mayoría en el universo de esta investigación (36.36%). Según Caldeira (*op. cit.*, p. 401) este tipo de museos son instituciones en que las colecciones “[...] son concebidas y presentadas en una perspectiva histórica”.

Tabla 3. Tipos de museo

Tipos de museo	N	%
Museo histórico	12	36.36
Museo municipal	6	18.19
Museo universitario	5	15.15
Museo oceanográfico	3	9.09
Museo de arte	2	6.06
Museo arquidiocesano	1	3.03
Museo arqueológico	1	3.03
Museo comunitario	1	3.03
Museo Nacional de la Inmigración	1	3.03
Total	33	100

Los museos municipales, que representan en esta investigación 18.19% del total, tienen su caracterización en la formación histórica del municipio. Esta perspectiva histórica viene relacionada con una concepción de formación del Estado nacional. En este sentido Machado percibe la proliferación de los museos históricos como una acción política. Según la autora, “el surgimiento de museos históricos, relacionado a las conveniencias políticas, fue una constante en la formación cultural brasileña” (*op. cit.*, p. 137).

Los museos universitarios representan 15.15% del universo de la investigación. Este tipo de museo muchas veces es confundido con la historia de la universidad en la cual está inserto.

Las transformaciones constantes en el mundo del trabajo exigen un proceso continuo de busca del conocimiento. El profesional ya no es visto como formador; al contrario, necesita de educación a lo largo de su vida. Según Collares *et al.* (1999), en el proceso de educación continua

[...] se trata de estar siempre actualizando a los sujetos, informándolos sobre nuevos descubrimientos de la ciencia y sus consecuencias para la acción en el mundo del trabajo [...] (*Collares et al., op. cit., p. 13*).

Tabla 4. Educación continua realizada por los profesionales en los últimos 5 años

Tipos de educación continua	N	%
Cursos de corta duración	14	40
Talleres	6	18
Palestras	3	12
Seminarios	3	12
Congresos	2	4
Otros	5	14

En relación con la educación continua,³ 39.39% no hicieron ninguna formación en los últimos 5 años. Entre los que hicieron esta formación, 60% la realizaron en el NEMU (Núcleo de Estudios Museológicos de la Universidad Federal de Santa Catarina). Las actividades de educación continua de los otros fueron realizadas en diversas entidades brasileñas como el IPHAN (Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional).

En relación con las actividades de los profesionales, la *evaluación de la calidad de la información del acervo* fue citada por 82.14% de los encuestados como la más importante.

Chagas (*op. cit., p. 46*) discute la utilización del acervo como soporte de información. Según este autor “es por la comunicación hombre-bien cultural preservado que la condición de documento emerge”.

La *identificación, clasificación y catastro de bienes culturales* obtuvo 80.65% de las respuestas indicando que esta actividad es muy importante. Santos (*op. cit., p. 6*) apunta que la actividad de registro es “[...] el momento supremo del museólogo, en el sentido de firmarse, demostrando el conocimiento que adquirió [...]”.

El *acondicionamiento del acervo* fue considerado por 74.19% de los entrevistados como muy importante. Esta actividad está relacionada con la conservación del soporte, o sea, la integridad del acervo debe ser garantizada con el objetivo de ofrecerlo al público (*Cabral, op. cit.*).

Las actividades de *busca, registro, evaluación y difusión de la información* fueron apuntadas por 66.67% de los encuestados como muy importantes. De

3 Como educación continua entendemos “[...] La educación que se da en el proceso de formación constante, de aprender, de aprender en servicio, juntando teoría y práctica, reflexionando sobre la propia experiencia, ampliándola con nuevas informaciones y relaciones”. (Moran, 2000, p. 1)

acuerdo con Bruno, estas funciones pueden ser entendidas como el “inventario de los bienes patrimoniales (banco de datos/publicaciones/administración de la información)” (Bruno, 1995, p. 104).

El *planeamiento y organización de exposiciones* fue considerado por 64.52% de los encuestados como muy importante. Esta es la actividad más visible en el museo. Mientras la Museología se preocupa del contexto del acervo y las relaciones inherentes a él, la Museografía, o Museología Aplicada, según Mensch (1990, p. 58), “pone en práctica los principios científicos con la ayuda de un gran número de disciplinas auxiliares”.

El ítem *restauración del acervo* fue considerado como muy importante por 62.07% de los encuestados. De acuerdo con Lord (1997, p. 251), la restauración es una

Intervención hasta donde sea posible, o hasta donde se desea, en un edificio u objeto con la finalidad de devolverle una condición o apariencia semejante a su estado original por medio de la reparación, la renovación de partes, la reconstitución, el reacondicionamiento o cualquier otra intervención. (Traducción nuestra.)

Giraudy y Bouilhet (1990, p. 49), afirman que la restauración es una tarea de un cuerpo de especialistas, involucrando

un equipo científico completo de químicos, físicos, fotógrafos, microbiólogos, [que] respalda a los restauradores propiamente dichos, que cuidan de la salud de la obra.

Con relación al *montaje de exposiciones*, 59.38% de los entrevistados la consideran muy importante. Según Marandino (2005), el discurso expositivo debe observar procesos relativos al acervo, abriendo espacio para la discusión del saber museológico como

[...] relativo a las reflexiones del campo de la museología y tiene que ver tanto con lo relacionado al trabajo de colección, salvaguarda y documentación de los objetos, como con la organización de la información que será comunicada sobre los mismos.

Las funciones de *administración, gerencia y supervisión de actividades* fueron consideradas como muy importantes por 58.06% de los encuestados. El administrador de las actividades museísticas debe organizar y sistematizar las actividades burocráticas y el trabajo técnico-científico. Trigueiros (1972, p. 131) afirma que además de esas atribuciones de administración, el director establece “[...] los contactos con órganos semejantes o afines” para intercambio

de experiencias y actividades como exposiciones itinerantes o préstamos de acervos.

El ítem *recolección de acervo* fue apuntado por 50.0% de los encuestados como muy importante. Giraudy y Bouilhet (*op. cit.*, p. 47) afirman que:

Hace algunos años, los museos se concientizaron de la necesidad de adoptar una política de adquisición coherente y ordenar sus colecciones ya no en función del gusto de determinado responsable, o por la rareza y por el precio de determinada obra, sino a partir de criterios científicos o de las necesidades de su público.

De acuerdo con esta autora, la necesidad de una política de adquisición se justifica por el papel del museo en la comunidad en que está inmerso. Mediante una política de adquisición fundamentada en la tipología del museo y en sus objetivos, se evita el “coleccionismo”.⁴

El *préstamo de servicios de consultoría o asesoría* fue considerado como muy importante por 44.83% de los encuestados. Esta actividad está relacionada con la atención de demandas de otras instituciones.

Los libros fueron citados por 26% como la principal fuente de información utilizada. En seguida fueron citadas: las fuentes primarias⁵ con 22%, Internet con 21%. Los periódicos científicos fueron citados por 17%.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación tuvo como objetivo identificar el perfil del profesional actuante en los museos del estado de Santa Catarina. Es necesario puntualizar que este estudio se refiere a un momento específico (2006). En este sentido, sus resultados no pueden generalizarse.

Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas del siglo XX con la popularización de Internet hacen con que se deba repensar la actuación profesional. Chagas y Cordovil apuntan que el nuevo paradigma de la sociedad de la información exige nuevas posturas de los profesionales que actúan en museos. Asociadas a las prácticas consideradas tradicionales hay una exigencia del dominio de las tecnologías y la comprensión de la necesidad de aprender aprendiendo, o sea, el proceso de educación debe ser continuo.

4 Se entiende por *coleccionismo* la práctica indiscriminada de recolectar acervos. En el apartado 3. Museos y Bibliotecas, fue discutida esta cuestión. Sobre el tema véase Suano (1986), Menezes (1994) y Bruno (2000).

5 Se entiende por fuentes primarias “[...] aquellas que producidas por contemporáneos de un acontecimiento, pueden ser documentos escritos, artefactos, obras de arte, todo lo que pueda lanzar alguna luz sobre aquel evento pasado, o su época”.

Con relación a la participación de los profesionales en grupos de discusión, el bajo número de respuestas permite inferir una casi inexistencia de intercambio de experiencias profesionales y discusiones acerca de la teoría museística.

El análisis de las respuestas permite afirmar que el “perfil general” del profesional que actúa en los museos en el estado de Santa Catarina está configurado de la siguiente manera:

- un profesional del sexo femenino;
- con edad entre 30 y 50 años;
- graduado en el área de Ciencias Humanas;
- que trabaja desde hace más de diez años en un museo histórico;
- considera como actividades más importantes la evaluación de la calidad de la información del acervo y la identificación, clasificación y catastro de bienes culturales;
- y, finalmente, considera los libros como la principal fuente de información.

Conforme puede constatar, el profesional que actúa en los museos de Santa Catarina ejecuta actividades consideradas en la literatura como tradicionales. En este sentido, es posible afirmar que este profesional no asumió el “espíritu de la Mesa Redonda de Santiago de Chile”. Esto significa, a nuestro modo de entender, la necesidad de que el museólogo se constituya como un profesional crítico, consciente, que interactúa con la comunidad en la cual está inserto, que sepa detectar, administrar y responder a los problemas de esta comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abecin. *Ensino*. Consultado el 18 de mayo de 2008. www.abecin.org.br
- Afonso, M. C. *et al.* “Comunicação: a formação de profissionais de museus: o papel dos arqueólogos no processo curatorial”, en II Semana de Museus da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. *Anais...* São Paulo: 1999, pp. 38-62.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- Bruno, M. *Musealização da arqueologia: um estudo de modelos para o projeto*. Tesis de doctorado en Arqueología, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 1995. Parapanema: 1995, 382 f.

- _____. *Museologia: a luta pela perseguição ao abandono*. Tesis (Livre Docência), Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo: 2000, 321 f.
- Bruno, C. "Museologia e museus: princípios, problemas e métodos", *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 10, Lisboa: 1997.
- Bussarello, R. *Dicionário básico latino-português*. Florianópolis: 1988.
- Caldeira, P. "Museus", en Campello, B. S. *et al.*, *Formas e expressões do conhecimento: uma introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, pp. 393-398.
- Carvalho, K. "O profissional da informação: o humano multifacetado", *Data Gram Zero*, octubre 2002, v. 3, n. 5. Consultado el 19 de mayo de 2008. www.dgz.org.br
- Chagas, M. *Museália*. Río de Janeiro: JC Editora, 1996.
- Cabral, M. "Museu: pesquisa e documentação", en *Seminário sobre Museus-casa: pesquisa e a documentação*. Río de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2002, pp. 9-10.
- Chauí, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
- Coelho, T. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- Collares, C. A. L.; Moyses, M. A. A.; Geraldi, J. W. "Educação Continuada: a política da descontinuidade", *Educação & Sociedade*, 1999, v. 20, n. 68. Consultado el 23 de septiembre de 2008. www.scielo.br/scielo.php.
- Cordovil, M. M. "Novos Museus, novos perfis profissionais", *Cadernos de Museologia*, octubre-noviembre 1993, v. 1, pp. 21-36.
- Corrêa, C. H. P. *História de Florianópolis*. Florianópolis: Insular, 2005.
- Cunha, M. V.; Crivellari, H. M. T. "O mundo do trabalho na sociedade do conhecimento e os paradoxos das profissões da informação", en Valentim, M. L. P. (org.), *Atuação profissional na área de informação*. São Paulo: Polis, 2004, pp. 39-54.
- Ferreira, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positiva, 2004.
- Freidson, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: USP, 1998.
- Giraudy, D.; Bouilhet, H. *O Museu e a vida*. Río de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1990.
- Gontijo, S. *O livro de ouro da comunicação*. Río de Janeiro: Ediouro, 2004.
- Guarnieri, W. R. "Conceito de Cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e sua preservação", *Cadernos Museológicos*, octubre 1990, v. 1, n. 3, pp. 7-13.
- Guinchat, C.; Menou, M. *Introdução geral às ciências e técnicas da informação e da documentação*. Brasília: IBICT, 1994.
- ICOM, International Council of Museums. *Museu*. Consultado el 28 de agosto de 2005. www.icom.org.br/icom.htm.

- Junkes, L. *Aníbal Nunes Pires e o Grupo Sul*. Florianópolis: UFSC, 1982.
- Le Goff, J. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- Ley 7.287 del 18 de diciembre de 1984. *Dispone sobre la profesión de museólogo y reglamenta su ejercicio*. Consultada el 2 de mayo de 2008. www.cofen.org.br.
- Lord, B.; Lord, G. D. *Manual de gestión de museos*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Machado, A. M. A. "Cultura, ciência e política: olhares sobre a história da criação dos museus no Brasil", en Figueiredo, B. G. (org.), *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: CNPq, 2005, pp. 137-149.
- Marandino, M. "Museus de Ciência como espaços de educação", en Figueiredo, B. G. (org.), *Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: CNPq, 2005, pp. 165-176.
- Mensch, P. V. et al. "Metodologia da museologia e treinamento profissional", *Cadernos Museológicos*, octubre 1990, v. 1, n. 3, pp. 57-67.
- Moran, J. M. *O que é educação à distância*. Consultado el 3 de abril de 2007. umbu.ied.dcc.ufmg.br
- Santa Catarina, Fundação Catarinense de Cultura. *Guia de Museus de Santa Catarina*, Florianópolis: Ed. da Fundação Catarinense de Cultura, 2001.
- Santos, M. C. T. M. "O Papel dos museus na construção de uma identidade nacional", *Anais do Museu Histórico Nacional*, agosto 1996, v. 1, n. 28, pp. 38-52.
- Smit, J. W. "O Profissional da Informação e sua relação com as áreas de Biblioteconomia/Documentação, Arquivologia e Museologia", en Valentim, M. P. (org.), *O Profissional da Informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, pp. 119-134.
- Suano, M. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Trigueiros, F. dos S. *Dinheiro no Museu*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultural, 1972.
- UDESC. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. *Curso de especialização em museologia*. Consultado el 20 de febrero de 2006. www.udesc.br/reitoria/proped
- UFBA. Faculdade de Ciências Humanas. *Graduação em Museologia*. Consultado el 30 de enero de 2007. ffch.ufba.br/ffch_graduacao
- UNIRIO. Pós-Graduação. *Mestrado em museologia e patrimonologia*. Consultado el 25 de febrero de 2008. www.unirio.br/museologia



R E S E Ñ A S

MORENO JIMÉNEZ, PILAR. *Epistemología social y estudios de la información*, México, El Colegio de México, 2008, 70 p., (Cuadernos de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas; núm. 4) ISBN 968-12-1326-2

*“La epistemología social tiene particular importancia para el bibliotecario, porque él se halla en el punto donde se encuentra el conocimiento registrado y la acción social...” **

SHERA, H. JESSE

por: Felipe Meneses Tello

La palabra clave de este libro es «epistemología» y su relación con la esfera de la información. Así que Pilar Moreno en la parte intitulada «qué es la epistemología social» escribe que “la epistemología ha sido la rama de la filosofía que ha estudiado la naturaleza y los límites del conocimiento”. Así, como punto de partida, se analiza el concepto de «epistemología social» al aseverar que ésta “es una rama relativamente reciente de la epistemología, que estudia el conocimiento desde la perspectiva social”. De esta suerte se infiere, con base en algunos autores, que la epistemología social pretende dedicarse al estudio multidisciplinario de las instituciones, relaciones, dimensiones o factores sociales que impulsan

* Shera, H. Jesse, “Libraries”, en *International encyclopedia of the social sciences*, Vol. 7, New York, The MacMillan Company, 1972, p. 314.

o dificultan el conocimiento en las comunidades humanas”. Acorde con estas expresiones conceptuales se observa al conocimiento como un fenómeno intrínsecamente social; en este sentido la epistemología se percibe en un terreno sociológico que ha dado lugar a la epistemología social.

Posteriormente la autora estudia «los orígenes de la epistemología social». En este plano identifica a los bibliotecarios estadounidenses Margaret Egan (1905-1959) Jesse Hauk Shera (1903-1982) como los precursores que crearon una nueva disciplina denominada “epistemología social”, aunque Moreno sostiene que la pionera de la idea fue Egan, quien indaga y discurre a través de las ideas emitidas por diversos autores en torno del tema y ayuda a poner en claro las raíces de la palabra epistemología. El análisis de los discernimientos de esta parte del libro, le ofrece la pauta al lector para crear sus propias interpretaciones, yendo para tal efecto más allá de lo que implica aceptar la idea de que la epistemología es “el estudio del conocimiento de la sociedad”, tal y como llegara a inferir Shera.

En relación con «la epistemología social después de Shera», la autora pasa revista en torno de las primeras publicaciones que sobre el tema comenzaron a salir a la luz en la década de los años ochenta del siglo recién pasado, todas ellas en inglés, lo que marca el paisaje no sólo lingüístico sino también geográfico de donde provienen los autores, quienes ponen de relieve conceptos que nos llevan de la mano

para entender con más profundidad lo que significa la epistemología social. Así, Shera apunta que la epistemología social se ocupa de las funciones e influencias que ejerce el conocimiento en la sociedad subrayando en especial cómo afecta al orden social cada forma particular de distribuir las fuentes primarias de los conocimientos plasmados en los textos. Pilar Moreno escribe que

la epistemología social consiste en el estudio de cómo se organiza el conocimiento en la sociedad.

Bajo esta óptica conceptual el lector puede interpretar, entre otros aspectos, que la relación «sociedad y conocimiento» es lo que orienta a explicar y entender las diversas aristas y dimensiones teóricas de la epistemología social. Cabe mencionar que no obstante el predominio de las publicaciones en inglés, la autora subraya que el único libro sobre el tema se debe a una filósofa croata (Snježana Pribić Samaržija) cuyo libro fue publicado en ese idioma en el 2000.

Por otro lado en la obra se distinguen «las corrientes actuales de la epistemología social», que han adoptado diversos estudiosos entre los que destacan los filósofos y sociólogos, algunos de ellos considerados como epistemólogos sociales. La variedad de enfoques que la autora desgrana nos permite apreciar no sólo los avances sino también su complejidad y amplía mucho el fenómeno de la epistemología social.

En este marco caleidoscópico de corrientes o enfoques se apuntan varias ideas clave, las que siguen

el objetivo de la epistemología social es identificar las fuerzas e influencias sociales que institucionalizan las creencias en comunidades, culturas o contextos específicos;

la epistemología social sostiene que el conocimiento es independiente tanto de los sesgos personales, sociales o de ideologías políticas, como de las teorías, conceptos o creencias morales, o

la epistemología social se dedica a describir, analizar y explicar los aspectos sociales de la producción del conocimiento.

Ideas éstas que configuran diversas explicaciones sobre lo que entraña la articulación del conocimiento con lo social, base cognitiva de la unidad entre sociedad y conocimiento, la cual apunta a reconocer el conocimiento en y para la sociedad, y traza una línea divisoria o de diferencia y distancia entre la sociología del conocimiento y la epistemología social.

Dado el panorama fragmentado y difuso que se percibe en el cambio de la epistemología, bajo el rubro «Los estudios de la información ante la epistemología social», Pilar Moreno aprecia tres importantes aspectos: los fundamentos epistemológicos de los estudios de la información, los estudios de la información y la filosofía, y por último los

estudios de la información y la sociología. En torno de esto se aprecia una revisión de la literatura publicada en relación con los principales derroteros que han desarrollado varios autores en materia investigativa sobre esa rama de la epistemología aplicada a los estudios de la información. La revisión bibliográfica se enriquece con la aclaración de conceptos que surgen tanto del campo de la filosofía como de la sociología, y se destaca la estrecha vinculación con los enfoques que cubren aspectos teóricos de la unidad «información y bibliotecas».

Bajo el rubro «El reencuentro entre la epistemología social y los estudios de la información», la autora emprende el recorrido de otra porción de la literatura publicada respecto a la temática, destacando el papel que han venido desempeñado algunos números especiales de la revista *Social Epistemology*. Esta revisión bibliográfica es sintetizada por la autora magistralmente en un esquema que resulta ilustrativo para conocer el desarrollo histórico de la epistemología social desde sus orígenes hasta la actualidad. Esta ilustración orienta al lector para apreciar la vertiente bibliotecaria, por un lado, y la vertiente filosófica-sociológica, por el otro. En este sentido, se distingue que la epistemología social tiene su origen en la bibliotecología a través del pensamiento sheraniano, reconocimiento que algunos autores ajenos a nuestra disciplina han puntualizado en sus publicaciones. Empero, reconoce Moreno,

aunque diversos autores norteamericanos y extranjeros citan a Shera, pocos se ocupan de discutir sus ideas sobre epistemología social o de buscar las aplicaciones de ésta.

En la parte intitulada «La epistemología social en los estudios de información: avances y perspectivas», la autora menciona diversos autores, temas, enfoques y métodos con el afán de distinguir pendientes respecto a la investigación relacionada con la epistemología social. En cuanto a los autores menciona que la recopilación de publicaciones ha sido escasa en las dos últimas décadas; y que sólo un tercio de ellos ha publicado más de un artículo; se trata de personas que colaboran principalmente para universidades estadounidenses, aunque también algunos están afiliados a universidades de otros países, y algo más de la mitad son especialistas en estudios de la información. En cuanto a los temas, Moreno agrupa los artículos en dos grandes rubros: *básicos* y *aplicados*, y expone la diversificación temática de 21 autores. En torno de los enfoques ella se propone hallar acuerdos, adopciones, afinidades, aportaciones, ideas y teorías entre una variedad de autores que han cultivado la epistemología social desde diferentes vértices. Moreno distingue asimismo dos tipos de estudios entre los artículos analizados, los *teóricos* y los *empíricos*, y destaca que entre los primeros los métodos más utilizados son el análisis conceptual y la argumentación, mientras que otros recurren a la

investigación documental e histórica, la revisión bibliográfica o el estudio comparado. Entre los estudios empíricos destacan aquellos de carácter descriptivo, en los cuales se apoyan los autores en métodos cualitativos, como la observación y la entrevista, además del análisis lógico-matemático, probabilístico o estadístico.

Acerca de «Las rutas de la investigación», se sugiere que para valorar la epistemología social como una opción en la esfera de los estudios de la información es preciso considerar tanto los antecedentes y argumentos como los fundamentos conceptuales y resultados de la literatura publicada, a través de la cual el lector interesado está en posibilidad de extraer más bibliografía sobre la temática, y puede así ampliar el panorama sobre las diversas vías de investigación realizadas hasta la fecha. De este modo Moreno recomienda lecturas en las que los autores adoptan o combinan varios puntos de vista en sus investigaciones sobre epistemología social. Sin embargo nos advierte que para hacer un seguimiento de estas aportaciones el investigador requiere tener conocimientos de filosofía, especialmente los relacionados con la epistemología y la lógica, así como conocimientos esenciales de sociología, historia y filosofía de la ciencia, además del un lenguaje especializado y un buen manejo del inglés. En la literatura recomendada se subrayan las articulaciones de la epistemología social con la teoría de la recuperación de la información, el desarrollo histórico de las ciencias de

la información y la administración del conocimiento. Por esta razón la autora distingue que una posible línea de investigación es la intersección de la epistemología social, los estudios de la información y la administración del conocimiento.

En torno de «Las aplicaciones prácticas» Pilar Moreno cuestiona ¿qué nivel se debe alcanzar en el discernimiento de las ideas filosóficas o sociológicas respecto de la epistemología social? En virtud de la complejidad del discurso propio de filósofos y sociólogos, lo que ella recomienda es que el especialista en información no se aparte de las sendas inherentes a los temas que a él le conciernen. Asimismo, en virtud de que la mayoría de los estudios que ella analiza se ubican en la esfera de la argumentación, sugiere avanzar en investigaciones que apunten hacia aplicaciones específicas. Ella sostiene que si bien los métodos en la epistemología social aplicada a los estudios de la información son los de la investigación cualitativa y los lógico-matemáticos y estadísticos, tales métodos dependerán del tipo de tema o problema planteado. En este sentido, afirma:

No deben descartarse los métodos que la bibliotecología puede aportar a los estudios de epistemología social, como los estudios de usuarios, la investigación documental y los estudios bibliométricos y cuantitativos, entre otros.

Así, concentra los principales elementos de la investigación bibliotecológica en

epistemología social en un cuadro, en el cual incluye contextos, áreas, corrientes, autores y temas. La autora ahonda, a modo de ejemplo, con el análisis de dos artículos, el primero de los cuales aborda el estudio de las tecnologías de la información; el segundo comprende un estudio constructivista de ese tipo de tecnologías que han venido a evolucionar y revolucionar las instituciones dedicadas al desarrollo, organización, difusión y circulación de la información documental; esto es, a las instituciones bibliotecarias.

La autora concluye que la epistemología social en la esfera de los estudios de la información sigue vigente, además de que se complementa con los enfoques sociológicos y filosóficos del conocimiento. Así, analiza en forma explícita el desarrollo de la epistemología social, desde sus orígenes en la bibliotecología hasta sus posibles vías de aplicación. Sin embargo, Pilar Moreno nos advierte sobre las dificultades que produce el desacuerdo o el desconcierto teórico cuando se formula una síntesis del discurso de la epistemología social. Aunado a esto hay que considerar la dispersión de ideas en los textos, las publicaciones relativamente escasas sobre la aplicabilidad de la epistemología social en la esfera de los estudios de la información y la complejidad del discurso, puesto que como expresa la autora, demanda conocimientos de filosofía y sociología.

Cabe agregar que la obra incluye un «vocabulario de epistemología social y estudios de la información», versiones

inglés-español/español-inglés, constituido por 185 términos. Cada término, según se afirma en la conclusión, fue verificado en fuentes primarias o de referencia, y cotejado con las formas de expresión por los estudiosos hispanoparlantes en filosofía o sociología. No obstante, la autora sugiere que el significado y la explicación de cada término deben buscarse en los textos, manuales y obras de referencia especializadas. Hacia el final del libro se expone

una abundante «bibliografía citada», la cual se distingue por su pertinencia en relación con el tema. Finalmente la autora espera estimular el interés de los bibliotecarios de habla hispana por la investigación en epistemología social.

Como se puede observar, el libro es pequeño (70 páginas), pero significativo e importante, por lo que no debe faltar en las bibliotecas especializadas en los campos de las ciencias sociales y las humanidades.



CHARTIER, ROGER. *La historia o la lectura del tiempo.* Madrid: Gedisa, 2007. 93 p.

por Idalia García

Para los lectores de Chartier, todo nuevo libro de su autoría es un acontecimiento. Este autor tan prolijo es un seductor en la palabra y en el discurso, por eso no es de extrañar que provoque pasiones confrontadas. Algunos lectores forman una legión de fanáticos de su trabajo, mientras que para otros tanta fanfarria es excesiva. Para mí es un autor que no sólo me gusta por como escribe, sino porque gracias a sus palabras he descubierto un montón de cosas interesantes. Hay que decirlo, Roger Chartier es un autor que enseña a pensar y a observar detalles en la historia de la cultura escrita; en este libro, edición conmemorativa de los treinta años que cumplió la editorial Gedisa, nos recuerda las mutaciones que la historia ha tenido desde que se publicó otro de sus libros: *El mundo como representación*.

En esta ocasión como pocas esta lectura ha sido más que afortunada.¹

1 Esta coincidencia nace de la oportunidad de escuchar a Chartier en México, cuando participó en la Cátedra Marcel Bataillon del 2008, en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora

Mientras me preguntaba qué es y cómo se hace la historia del libro, con las lecturas del propio Chartier, Darnton, Burke, Barker, Zemon Davis, Einsenstein, Febvre, Martin, Finkelstein, McCleery, Mollier, Hall, entre otros, para comprender las características que ese tipo de historia tenía en México, llegó este libro a mis manos. El autor lo llama ensayo (supongo que por la brevedad material, más que por lo que contiene), el caso es que me permitió recrear todas las lecturas mencionadas y me ayudó a para intentar comprender.²

Así, este libro que va recordando los diferentes momentos que ha tenido la historia cultural y social, me ayudó a comprender mejor cómo se había consolidado el campo disciplinar de la historia del libro y cuáles eran sus características más importantes. El ensayo que aquí se reseña ayuda a recordar que el trabajo de todos esos historiadores citados no se repite, sino que aporta conocimientos y sobre todo “ayuda a la comprensión crítica del pasado.

El texto de Chartier comienza precisamente con el periodo que obsesionó a los historiadores: el de la crisis de la historia. Este debate enfatizó las formas de comprensión que tenemos del pasado y, por tanto sobre las explicaciones históricas que hacemos de éste.

Como bien lo indica el autor, las profundas reflexiones de los historiadores cuestionaban

la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado (p. 22).

Todas estas reflexiones que abarcaron dos décadas del siglo pasado, construyeron una reflexión distinta del hacer de los historiadores. En efecto, el pasado vuelve a nosotros a través de la escritura construida por alguien que interpreta ciertos hechos. Pero estas narraciones se enmarcan en un saber crítico que logra separar lo verdadero de lo falso, cuestión que aunque parece simple no por ello es evidente. Es decir, discernir entre la interpretación del pasado que hace una novela histórica y un trabajo histórico, también requiere de una reflexión crítica que tiene que ver con los testimonios del pasado y su recolección, análisis y procesamiento para luego construir una interpretación cercana al acontecimiento histórico.

Este breve texto nos permite transitar por el pensamiento de varios autores y su particular reflexión sobre la escritura como discurso y la historia como saber. Así

la historia como escritura desdoblada tiene entonces la triple tarea de convocar al pasado, que ya no está en un discurso en presente, mostrar las competencias

2 Debemos agradecer a Roger Chartier el recuerdo de los textos de De Certeau, Ricoeur, Barthes, Derrida, o McKenzie, que vuelven a recordarnos la importancia de

leer las citas de un libro. Éstas, tan sólo son lianas en la selva inmensa de apreciaciones posibles y sin las cuales estaríamos perdidos.

del historiador, dueño de las fuentes, y convencer al lector (p. 26).

Esta tarea del historiador conduce a pensar en los lugares sociales desde los que éste ejerce su actividad y nos ayudan a analizar la función de las instituciones. Éstas se organizan y se rigen según jerarquías y convenciones para trazar la línea divisoria entre los objetos históricos legítimos y los que no lo son, pero también para determinar otros objetos que serán excluidos o censurados por el mismo medio social. Este orden social, cuya pertenencia está determinada por los títulos académicos, excluye a quienes no pertenecen y, principalmente, cuestiona

los temas de investigación y los criterios de apreciación o de desvaloración de las obras (p. 32).

Las reflexiones sobre la construcción del discurso histórico y sobre el medio social en que se hacen ha permitido comprender las diferentes “modalidades de la relación que las sociedades mantienen con el pasado” (p. 34), por lo que el análisis de las competencias del historiador no es del todo baladí. De esta manera, es importante distinguir el testimonio que se extrae del documento, y la aceptación o rechazo del hecho histórico sometido al “régimen de lo verdadero y lo falso, de lo refutable y lo verificable” (p. 35), para poder evaluar la comprensión historiadora.

Es aquí cuando Chartier introduce un aspecto importante: la diferencia

entre memoria e historia que se oponen en el reconocimiento del pasado y la representación del mismo. Esta función de representación es la más cuestionada porque atañe a las formas discursivas que son necesarias para interpretar el propio pasado. Para Chartier se trata de mostrar que

el testimonio de la memoria es el garante de la existencia de un pasado que ha sido y no es más,

y que

el discurso histórico encuentra allí la certificación inmediata y evidente de la referencialidad de su objeto.

Por lo que

la epistemología de la verdad que rige la operación historiográfica y el régimen de la creencia que gobierna la fidelidad de la memoria son irreductibles, y ninguna prioridad, ni superioridad, puede darse a una a expensas de la otra (p. 38).

A las relaciones entre la historia y la ficción, tan complejas, Chartier dedica una apasionante reflexión que vale la pena leer. Como nos tiene acostumbrados, parte de su explicación trae acompañada a viejos y añorados libros de conocidos autores como Shakespeare, pues así puede mostrarnos cómo la literatura se apodera del pasado, y también de los documentos que lo testimonian, y nos recuerda que ese

“haber estado ahí” es lo que debe introducirse en la construcción histórica para “acreditarlo como conocimiento auténtico”. Esta es la función

de las citas, las referencias, los documentos que convocan al pasado en la escritura del historiador, demostrando también su autoridad (p. 44).

En efecto, no se trata solamente de la introducción de citas y de referencias como decorado de un texto, sino de los

criterios objetivos de validación o de negación [de] las construcciones interpretativas (p. 47).

Son estos criterios sobre los que Chartier nos invita a reflexionar para que un discurso histórico, que siempre es una representación, “sea una explicación adecuada a la realidad que fue” (p. 48).

En este contexto es donde el autor introduce la problemática de la historia cultural, que ha tenido más de un fructífero debate y numerosas críticas. El problema inicia con el término cultura, uno de los más polisémicos del lenguaje. Nuevamente, de la mano de autores como Geertz y otros, Chartier nos muestra las características que ha tenido la evolución de la historia cultural, desde la perspectiva de los textos y los libros. Es decir, a través de la

frontera trazada entre las producciones y las prácticas más comunes de la cultura escrita (p. 56).

Dicho límite se estableció por razones como

la permanencia de la oposición entre la pureza de la idea y su inevitable corrupción por la materia, la definición de los derechos de autor, que establece la propiedad del autor sobre un texto considerado siempre idéntico a sí mismo, más allá de su forma de publicación, o incluso el triunfo de una estética que juzga las obras al margen de la materialidad de su soporte (p. 57).

Los textos cambian con el tiempo igual que su materialización, por eso lo que es importante es identificar y entender cómo se construyen ambos objetos en cada momento histórico, más que confrontarlos. Porque de esta manera podremos comprender

cómo las apropiaciones concretas de los lectores dependen, en su conjunto, de los efectos de sentido a los que apuntan las obras mismas, los usos y los significados impuestos por las formas de publicación y circulación, y las competencias y las exigencias que rigen la relación que cada comunidad mantiene con la cultura escrita (p. 63).

Para Chartier el mayor desafío para la historia cultural son los modelos culturales, los cuales determinan la organización entre los discursos y las prácticas que tiene una sociedad en un periodo histórico determinado. Se trata de universos simbólicos que

las personas adoptan o rechazan, y por tanto ayudan a explicar las conductas y las acciones que tienen esos grupos sociales. Para Chartier la representación en esos espacios simbólicos es lo que designa a la nueva historia cultural, y de ahí la importancia de un concepto.

Las representaciones no son simples imágenes, verídicas o engañosas, de una realidad que les sería externa. Poseen una energía propia que persuade de que el mundo o el pasado es, en efecto, lo que dicen que es. En ese sentido, *producen* las brechas que fracturan a las sociedades y las incorporan en los individuos (p. 73).

La mirada de la historia y su interpretación, no deben olvidar la cultura de toda la humanidad y por tanto no debe haber superioridad en tal o cual apreciación porque ésta depende de lo que un historiador desea ver. Lo que importa es el marco de estudio que soporta esa interpretación y que hace visible la conexión de varias historias que han relacionado a las culturas.

Otro tema al que Chartier le dedica su atención es a la historia en la era digital; es decir, a lo que denomina “textualidad electrónica”, porque implica nuevas formas de construcción, publicación y recepción de los discursos históricos. Este nuevo entorno pone a

prueba los dispositivos clásicos de la historia: la nota, la referencia y la cita, porque el lector (muy probablemente) podrá leer los textos que ha leído el historiador y consultar las fuentes analizadas. Esta condición

transforma profundamente las técnicas de prueba y las modalidades de construcción y validación de los discursos del saber (p. 84).

Pese a esto, lo que queda pendiente, como en el pasado, es la capacidad de un libro para encontrar a su universo de lectores.

Como conclusión Chartier nos recuerda, con el título de este ensayo, que la historia articula y distingue diferentes tiempos, por eso las temporalidades “no deben ser consideradas como envolturas objetivas de los hechos reales”. Por el contrario

son el producto de construcciones sociales que aseguran el poder de unos, y llevan a los otros a la desesperanza (p. 93).

Basta una lectura de la prensa en tiempos tan aciagos, para darle la razón. La historia es ruptura, continuidad, rastro, pero sobre todo es responsabilidad con los otros, los del pasado y los que habitan en nuestra cotidianidad.



LUCÍA MEGÍAS, JOSÉ MANUEL. *Aquí se imprimen libros: la imprenta en al época del Quijote* / prólogo de Julián Martín Abad. Madrid: Imprenta Artesanal Ollero & Ramos, 2005. 184 p.

por Idalia García

Para la mayor parte de las personas es difícil apreciar todo el proceso que da por resultado un libro debido a la facilidad que supone la escritura con los medios tecnológicos actuales. En efecto, para cualquier usuario de una computadora, construir un texto con un tamaño de márgenes, un interlineado, o que incluya diversos tipos de letras y en varios tamaños puede no resultar complicado. Sin embargo, que todo texto se convierta en un libro no resulta un proceso tan sencillo incluso con las técnicas modernas, como bien lo saben los diseñadores y, por supuesto, los autores.

Es por esta condición que la lectura del libro que reseñamos nos parece tan acertada para mostrarnos el fabuloso mundo de la imprenta antigua. Gracias a textos como éste podemos comprender la diferencia que existe entre la obra de un autor y su materialización en forma de libro. Es decir, como el pensamiento de una persona se convierte en un objeto construido para ser leído y se trata también de

una mercancía diseñada para un lector que involucra a diversos actores y grupos sociales insertados en redes económicas, sociales y culturales. Todos los involucrados dejarán huella en cada libro producido, tanto en nuestro presente como en el pasado.

Este libro habla de otros libros y nos acerca a una parte de nuestro legado bibliográfico a través de una ventana privilegiada que nos permite mirar cada detalle del proceso de impresión de un texto como si se tratara de “un mosaico de pensamiento plasmado sobre el papel” (p. 7). El libro de Lucía Megías es también el resultado de un homenaje a un gran libro y a su autor: el Quijote de Cervantes. Se trata de la edición que se dio con la exposición madrileña sobre la técnica impresora que se empleaba en la época en que un hombre enloqueció por la lectura y se lanzó a los caminos con las aventuras de su imaginación. De ahí el título de este formidable mosaico de letras e imágenes: “Aquí se imprimen libros”. Esta es la frase que Don Quijote,

vio escrito sobre una puerta, con letras muy grandes... de lo que se contento mucho, porque hasta entonces no avia visto emprenta alguna,¹

como nos recuerda el pasaje novelesco que narra el paseo que el loco caballero hizo por Barcelona.

En ese establecimiento, nuestro personaje

vio tirar en una parte, corregir en otra, componer en esta, enmendar en aquella, y finalmente toda aquella maquina que en las emprentas grandes se muestra.²

Al igual que Don Quijote, tenemos la oportunidad de mirar con detalle no sólo el proceso de impresión, sino a cada uno de los operarios y sus oficios, a los procesos y, a la formidable maquinaria que permitió la impresión de libros por más de trescientos años. Por eso este libro constituye una travesía entre el texto mismo de los libros, pero no estrictamente enguanto al significado de las palabras, sino más bien a la forma en que se construyeron todas esas palabras antes de ser impresas.

Probablemente todas esas técnicas hubiesen pasado inadvertidas si no hubiera sido por el asombro que generaron en sus propios contemporáneos. Es gracias al rastro que nos dejaron autores como Diego de Saavedra, impresores como Alonso Víctor de Paredes, y otros como Cristóbal Suárez de Figueroa, que se pudo construir nuevamente una prensa antigua y con ésta emprender la aventura que permite entrar en este libro para conocer los detalles de la impresión.

1 Miguel de Cervantes. *Segunda parte del ingenioso caballero don Quixote de la Mancha...* Con privilegio en Madrid: por Juan de la Cuesta, 1615, Cap. 62, fol. 242r,

(edición facsímil de la Real Academia Española, Madrid, 1976)

2 *Ibidem*.

El escrito no podía tener mejor principio que una explicación acerca de la técnica impresora de la mano de Julián Martín Abad, quien nos acerca a un léxico propio que define a útiles y procedimientos de una historia que comienza con la fabricación de los tipos móviles: pequeños pedazos de plomo que en realidad son de una aleación de plomo, estaño y antimonio, y que se podían hacer tallando en un punzón de acero el perfil de cada letra o signo, para luego incrustarlo en una pieza de cobre que recibía el nombre de matriz. Esta pieza sería la base de un molde, en el que se vertía el metal líquido para formar un tipo, que viene a ser “una representación tridimensional de una letra” (p. 15). Con las matrices y los punzones se podían hacer numerosos tipos, según la necesidad y la posibilidad de los impresores.

Los tipos móviles se guardaban en cajetines y fueron los instrumentos fundamentales para los tres procesos que implicaban la impresión de un libro, que son: composición, casado e imposición, y la tirada. Sin embargo previamente se debían tomar decisiones relacionadas con el papel, el formato, las páginas o folios, la decoración e ilustración, los márgenes y el interlineado que iba a tener un libro y que podrían reflejarse en los contratos de impresión. Una vez tomadas estas decisiones, se realizaba la fase conocida como *cuenta del original*, proceso

mediante el cual se calculaba la cantidad de texto manuscrito que iba a integrar una página impresa con las características editoriales acordadas previamente.³

Dicha cuenta del original, daba lugar al primer proceso de impresión que realizaba el cajista, ya que se marcaba el original para poder realizar la composición, para lo cual el cajista disponía de los tipos colocados tanto en las denominadas caja alta como caja baja, una especie de mesa con la superficie inclinada. Con este procedimiento, Martín Abad nos introducirá con detalle en los posteriores procesos, y nos explicará cómo trabajaba el cajista con cada uno de sus utensilios para formar un texto línea por línea en su compoñedor. Posteriormente, en el casado e imposición se construía cada forma con sus reclamos, signaturas y numeración; es decir, las páginas que serían impresas en una secuencia ya determinada.

El último proceso, la tirada, dará lugar a la explicación detallada de las partes que constituyen una prensa antigua. Esta parte del libro representa un fascinante acercamiento a cada porción de la maquinaria y de la función que amplía en el proceso de impresión. De esta manera prácticamente veremos levantarse con el *armazón*, la *estructura* y sus *piernas*, que serán el soporte de todas las piezas como el sombrero, que se encaja en la parte superior, los someros, tabloneros horizontales entre

3 Sonia Garza Merino, “La cuenta del original” en *Imprenta y crítica textual en el Siglo de Oro*, estudios publicados bajo la dirección

de Francisco Rico, Valladolid: Universidad, Centro para la Edición de los Clásicos Españoles, 2000, p. 74.

las piernas, o la piedra que, encajada, recibirá la forma tipográfica construida entre otras diecisiete partes que se pueden apreciar con detalle en una fotografía (pp. 132-133), que reproduce la prensa que se ha construido.

La complejidad de la maquinaria y los esfuerzos necesarios para que funcionara, son precisamente los que hacen que esa tarea se denomine “prensa manual”. Ninguna de las tareas y procedimientos necesarios para imprimir un libro, eran sencillos; por el contrario, requerían paciencia y conocimiento porque de ellos dependía todo impreso.

A partir de este tramo, el libro que reseñamos se enriquece con una cuidadosa selección de imágenes y textos que logran reflejar el arte de imprimir y todos sus avatares. Las imágenes son detalles de libros antiguos, de manuscritos y de grabados que reflejan el trabajo de los impresores antiguos, por lo que podemos ver a éstos desde diferentes perspectivas y tendencias estéticas, componiendo, tirando, corrigiendo.

Mientras que los textos son testimonios que traen la voces del pasado para contarnos asuntos de la imprenta, son también objetos que impacta a su sociedad. Resalta la opinión de varios personajes que cuentan su propia perspectiva y vivencia acerca de la cultura escrita. Quejas, alabanzas y advertencias, dan cuenta de un complejo mundo social en el que se confrontaron diversos intereses. Pero también se mencionan los otros ingredientes necesarios: los tipos, el papel y la tinta que reclaman, y obtienen, su puntual

importancia. Lucía Megías tampoco se ha olvidado de explicar las tareas del corrector y el cajista, quienes dan inicio a tan fascinante proceso, pero también considera al librero y al encuadernador que dan inicio a otra historia: la del mundo social del libro.

“Aquí se imprimen libros” termina con la descripción detallada del proceso de construcción de una réplica de la prensa de imprimir de Juan de la Cuesta, el primer impresor del Quijote. La tarea no era fácil, pues no se trataba meramente de construir un objeto museístico sino una maquinaria “con el máximo rigor histórico” y en funcionamiento. Acompañan a esta explicación varias fotografías que testifican la complejidad de la tarea emprendida, pero para que nos demos cuenta del inmenso territorio de conocimiento que implica la producción de libros antiguos, Lucía Megías ha integrado una selecta bibliografía comentada que es a la vez un gusto y un reto para todos los interesados en esta temática.

Es inevitable imaginar después de esta travesía textual e iconográfica, a los impresores novohispanos en sus talleres, haciendo contratos con los autores, decidiendo los formatos, preocupándose por el papel y la tinta, enfadándose con los operarios y los aprendices, temiendo a sus colegas y realizando una empresa bajo la vigilancia de las autoridades y del Santo Tribunal de la Inquisición. Es irremediable recordar a Antonio Espinosa, trabajando en el taller de Juan Pablos y decidiendo iniciar su propio taller, o

a todos aquellos que desde las cárceles inquisitoriales buscaban salvar el patrimonio de una familia. Que un taller de imprenta con todos sus instrumentos, tuviese continuidad era una verdadera fortuna de la cual sólo gozaron algunos privilegiados.

Este libro, también lleva por comparsa un DVD con una sinfonía de imágenes, música y diálogo que son una

verdadera gozada. Sin duda su lectura es ampliamente recomendable para todo público, especializado y profano. Vale la pena, emprender

un viaje que se hace en primera persona: viendo y oyendo y casi tocando a los verdaderos protagonistas de estas técnicas tan apasionantes como (casi) desconocidas (p. 8).



NORMAS PARA LA RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos que se publiquen en la revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información* deberán reunir las siguientes características:

Ser artículos de investigación

- Presentar un tema original y/o innovador.
- Tener enfoque novedoso a temas ya tratados.
- Llevar a cabo una aplicación metodológica nueva o distinta al tratar un tema.

Metodología

- La metodología utilizada debe ser consistente (implícita o explícita), y aplicarse adecuadamente al tema.
- Las conclusiones deben corresponder a la argumentación presentada y desprenderse de ésta de manera lógica y coherente.
- La estructura del trabajo debe contener los elementos mínimos que se requieren para un artículo.
- El uso y las fuentes bibliográficas y/o electrónicas deben ser actualizadas, suficientes y pertinentes al tema que se esté tratando.

De los dictámenes

- Sólo se aceptarán artículos que cumplan con los requisitos antes mencionados.
- La revista se apoyará en el arbitraje de expertos o especialistas. Este proceso será anónimo para ambas partes.
- Los dictámenes serán comunicados por escrito al autor y éste, en caso que le sea desfavorable, podrá solicitar por escrito el recurso de reconsideración, que incluya la argumentación pertinente en relación al trabajo presentado.

Presentación del material

- Los trabajos enviados deberán ser relativos a la Bibliotecología, Archivonomía y Ciencias de la Información. Podrán publicarse colaboraciones sobre otras disciplinas siempre y cuando el artículo las vincule con las ya mencionadas y *no haya sido —o vaya a ser— publicado*.
- El envío de cualquier artículo a esta revista supone el compromiso del autor de *no someterlo a la consideración de otras publicaciones*.
- La revista se compromete a publicar todos los artículos aprobados.
- Los trabajos deberán ajustarse a las siguientes normas:
 - Se remitirá un ejemplar en original e impreso que sea legible y la información en versión electrónica en procesador de texto Word (en diskette 3 1/2 o CD-ROM). En ningún caso se aceptarán trabajos en fotocopias, copias al carbón o sobre papel translúcido.
 - Otra forma de envío puede ser mediante un archivo adjunto a través de correo electrónico.

—No se aceptarán trabajos con correcciones sobrepuestas en la impresión que se pide.

—Las gráficas, dibujos, fotografías, etcétera, deberán enviarse con su archivo digital fuente en el que han sido realizados o escaneados. A alta resolución. Además de ser impresos en hojas separadas y con instrucciones precisas para su inserción en el texto.

—La extensión mínima de los artículos es de 15 cuartillas (incluyendo anexos). Cada cuartilla consta de 28 renglones de aproximadamente 65 golpes cada uno.

—Los nombres propios, los títulos y subtítulos del trabajo deberán venir en mayúsculas y minúsculas.

—La primera vez que se emplee una sigla en los textos de los cuadros o gráficas irá acompañada de su equivalencia completa.

- Cada artículo deberá incluir:

—Título del trabajo.

—Nombre del (o los) autor(es), cargo y dependencia o institución.

—Dirección postal, que incluya teléfono, fax, correo electrónico y otros datos que permitan la localización del autor con objeto de aclarar posibles dudas sobre el artículo.

- Los artículos deberán venir con un resumen en español e inglés de cien a doscientas palabras cada uno.

- Se deberán incluir las palabras clave del artículo en inglés y en español.

- Las notas al pie de página y las fuentes de citas con referencias bibliográficas se presentarán a doble espacio, y además la bibliografía se indicará al final del texto.

- Las citas, notas bibliográficas y la bibliografía deberán contener todos los elementos que permitan la identificación de los documentos citados.

- Los trabajos deberán estar escritos de acuerdo con las reglas de la gramática y la sintaxis.

- Todos los artículos se someterán a corrección de estilo especializada.

- El Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes.

- El CUIB no se compromete a regresar trabajos.

Los trabajos deberán ser enviados a:

Revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*.

Editor Académico: *Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*, Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F.

Por correo electrónico a la siguiente dirección:

revista@cuiib.unam.mx

Editores Académicos: Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo; Dr. Roberto Garduño Vera; Dr. Juan José Calva González.

NOTES FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL:

Manuscript requirements

- Only research articles will be considered.
- These should deal with original and/or innovative topics or new theoretical or methodological approaches to topics already discussed.

Methodology

- The methodology (implicit or explicit) should be consistent with and appropriate to the topic studied.
- The conclusions must be the logical result of the arguments put forward.
- The paper should contain the basic elements of a research article.
- Bibliographic and/or electronic sources should be current, sufficient and pertinent to the topic under discussion.

Review process

- Only manuscripts that fulfill the above requirements will be accepted for publication.
- Manuscripts will be reviewed by experts. The process will be double blind.
- The reviewers' decision will be sent in writing to the author. When this is unfavorable, the author of the submitted manuscript can ask for reconsideration provided that sufficient argumentation is presented.

Guidelines for the presentation of manuscripts

- Manuscripts submitted should discuss topics related to archives, or library and information science. Papers on other disciplines will be considered provided they link into these main areas.
- Papers should include a statement that the material has not and will not be submitted for publication elsewhere.
- Publication of accepted manuscripts is guaranteed by our journal.
- Manuscripts should adhere to the following requirements:
 - Submission of an original plus an electronic copy in Word on a 3 1/2 diskette. Photocopies will not be accepted under any circumstances.
 - Manuscripts can also be sent as an E-mail attachment.
 - Papers with proof reading corrections will not be accepted.

- Graphs, drawings, photographs, etc., preferably of high resolution, should be presented on separate sheets and include precise instructions for insertion into the text.
- Manuscripts should be at least 15 pages (as specified above). Each page should have 28 lines and 65 key-strokes per line approximately.
- The first time an abbreviation is cited in the text or graphics it should be given in full.
- All papers must include:
 - Title.
 - Name(s) of author(s), position and institution.
 - Postal address plus telephone, fax and E-mail numbers and other author contact information.
- Papers must provide abstracts in Spanish and English with a maximum of 200 words each.
- They should include keywords in both English and Spanish.
- Footnotes and bibliographical references will be double spaced, and the complete bibliography will appear at the end of text.
- Citations, bibliographical notes and bibliographies should contain the necessary elements to allow identification of the cited documents.
- All papers must adhere to the rules of good writing.
- All articles will be submitted to specialized proofreading.
- The editors of the journal reserve the right to make the editorial changes they consider pertinent.
- The CUIB is not committed to return submitted papers.

Manuscripts should be sent to:

Chief Editors Revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información*, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C. P. 04510. México, D.F. Or E-mailed to the following adress: revista@cuib.unam.mx

Chief Editors:

Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo; Dr. Roberto Garduño Vera;
Dr. Juan José Calva González

NORMAS PARA A RECEPÇÃO DE ARTIGOS NA REVISTA:

Os artigos que se publiquem na revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información* deverão reunir as seguintes características:

Que sejam artigos de investigação

- Apresentar um tema original e/ou inovador.
- Apresentar uma perspectiva nova a temas já conhecidos.
- Apresentar uma aplicação metodológica nova ou diferente sobre um tema.

Metodologia

- A metodologia utilizada deve ser consistente (implícita ou explícita), e aplicar-se adequadamente ao tema.
- As conclusões devem corresponder à argumentação apresentada e distinguir-se desta de forma lógica e coerente.
- A estrutura do trabalho deve conter os elementos mínimos que são requeridos para um artigo.
- O uso e as fontes bibliográficas e/ou electrónicas devem ser actualizadas, suficientes e pertinentes ao tema que se está a analisar.

Directrizes

- Só se aceitarão artigos que cumpram com os requisitos antes mencionados.
- A revista vai-se apoiar na arbitragem de peritos ou especialistas. Este processo será anónimo para ambas as partes.
- As directrizes serão comunicados por escrito ao autor e este, no caso que lhe seja desfavorável, poderá solicitar por escrito o recurso de reconsideração, que inclua a argumentação pertinente em relação ao trabalho apresentado.

Apresentação do material

- Os trabalhos enviados deverão estar relacionados com a bibliotecologia, arquivologia e com as ciências da informação. Paralelamente poderá publicar-se algum tipo de colaboração sobre outras disciplinas sempre e quando o artigo as vincule com as já mencionadas e desde que *não tenha sido –o vá ser– publicado*.
- O envio de qualquer artigo a esta revista supõe o compromisso do autor de *não submetê-lo à consideração de outras publicações*.
- A revista compromete-se a publicar todos os artigos aprovados.
- Os trabalhos deverão ajustar-se às seguintes normas:
 - Terão de ser remetidos um exemplar original e impresso de forma legível e a informação em versão electrónica em processador de texto Word (em CD-ROM o disquete 3 1/2). Em circunstância alguma serão aceites trabalhos em fotocópias ou impressões sobre papel translúcido.
 - Outra forma de envio pode ser por correio electrónico num ficheiro anexo.

–Não se aceitarão trabalhos com correcções sobrepostas na impressão que se solicita.

–Os quadros de três ou mais colunas, os gráficos, anexos ou outros tipos de figuras, serão apresentados, na impressão, em folha aparte intercalada no texto e seguindo a paginação deste e deverão ser perfeitamente claros e precisos. Quando seja possível, serão apresentados em forma digitalizada (escaneados), em formato de alta resolução.

–A extensão mínima dos artigos é de 15 páginas (incluindo anexos). Cada página é formada por 28 linhas de aproximadamente 65 palavras cada uma.

–Os nomes próprios, os títulos e subtítulos do trabalho deverão ser escritos em maiúsculas e minúsculas.

–A primeira vez que se empregue uma sigla nos textos dos quadros ou gráficos será acompanhada da explicação completa.

- Cada artigo deverá incluir:

–Título do trabalho.

–Nome do(s) autor(es), posto que ocupa e instituição ou empresa a que pertence.

–Morada completa e que inclua número de telefone, número de fax, correio electrónico e outros dados que permitam a localização do autor com o objectivo de esclarecer possíveis dúvidas sobre o artigo.

- Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo em espanhol e inglês de cem a duzentas palavras cada um.

- As palavras chave do artigo em inglês e em espanhol deverão ser incluídas.

- As notas rodapé e as fontes de citações de referências bibliográficas serão apresentadas com o dobro do espaço e, para além disso, a bibliografia será indicada no final do texto.

- As citações, notas bibliográficas e a bibliografia deverão incluir todos os elementos que permitam a identificação dos documentos citados.

- Os trabalhos deverão estar escritos de acordo com as regras da gramática e da sintaxe

- Todos os artigos serão submetidos a correcção de estilo especializada.

- O Comité Editorial reserva-se o direito de fazer as alterações editoriais que considere convenientes.

- O CUIB não se compromete a devolver os trabalhos.

Os trabalhos deverão ser enviados a:

Revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*. Editores Académicos. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F. Por correio electrónico à seguinte morada: revista@cuiib.unam.mx.

Editores Académicos: Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo; Dr. Roberto Garduño Vera; Dr. Juan José Calva González.

Distribuidores de la revista
Investigación Bibliotecológica
en la República Mexicana y en el Mundo

Alfagrama S.R.L. Ediciones

Bolívar # 547-2° B, 1066
Buenos Aires, Argentina,
Telefax: 342-24-52 y
345-22-99
libros@alfagram.com.ar

Díaz de Santos, S.A.

Albazanz, 2 (esquina Her-
manos García Noblezas, 21)
28037 Madrid (España)
Tel.: 91 7434890,
Fax: 91 7434023.
www.diazdesantos.es
suscripciones@diazdesantos.es
librerias@diazdesantos.es

**Dirección General de Publi-
caciones y Fomento Edito-
rial y sistemas de librerías**

Av. Del Imán # 5 Ciudad
Universitaria,
04510 México, D.F.,
Tel. 5622 6583
www.libros.unam.mx

**EXLIBRIS Buchhandelsge-
sellschaft Hermann Oswald**

& Co. GmbH, Booksellers
Subscription Agency Librairie
Ferd.-Dirichs-Weg 28,
D-60529, FrankfurtAM Main,
Germany-RFA.
Tel.:(069)35-51-59,
Fax:35-60-99

**EBSCO Subscription
Services**

P.O. Box 1943, Birmingham
AL 35201-1943 U.S.A.,
Tel.:(205)991-12-54
Fax:991-14-79

Faxon RoweCom

20KTeam, Rowecom (For-
merly Faxon) 15, Southwest
Park, Westwood MA 02090
U.S.A, Tel.:(781)329-33-50

Información Científica

Internacional, S.A. de C.V.,

Carretera a San Pablo #60,
San Lucas Xochimilco,
México D. F. C.P.16300,
Tel./Fax: 2156 0917 y
2156 0770
www.ici-bibliotecas.com
ici@servidor.unam.mx

Instituto de Investigaciones

Bibliográficas-Biblioteca Na-
cional, Centro Cultural, Ciudad
Universitaria, 04510 México,
D.F. Tel. 5622 6816;
Tel./Fax: 5665 0951
mejiamr@biblional.bibliog.
unam.mx

Instituto Mora

Plaza Valentín Gómez
Farías 12. San Juan Mixcoac,
México, D.F.
Tel.: 5598 3777 ext. 1139
www.institutomora.edu.mx

Lange & Springer

karen Heyden, Wissens-
chaftliche Buchhandlung
International Booksellers
Tel./Fax: (030)342-06-11

**Library Outsourcing Servi-
ce, S.A. de C.V.,**

Esquinapa Mz: 2, Lte:2, local
8, Col. Sto. Domingo, Del.
Coyocán, 04369, México D.F.
Fax/tels.: 01(55) 5421 7954,
01(55) 5338 3722
libraryoutsourcing@prodigy.net

Librería Sandi S.A.

Av. Tepeyac #718,
Col. Chapalita, 45000,
Guadalajara, Jalisco. Tels.:
(33) 3121-0863 y 3121-4210
Tel./Fax: (030)342-06-11
subs@sandibooks.com

Mundi-Prensa Libros, S.A

Castelló, 37 -28001 Madrid
CIF A-28350965
www.mundiprensa.com
Dpto. Suscripciones:
(+34) 914363701
suscripciones@mundiprensa.es
Fax: (+34) 915753998

Otto Harrassowitz

GmbH & Co. KG

Kreuzberger Ring 7b-d
65205 Wiesbaden Germany
Allemagne
Phone: +49-(0)611-530 0
Fax: +49-(0)611-530 560
service@harrassowitz.de
www.harrassowitz.de

Rowecom

Rue de la Prairie Villebon
Sur Yvette 91763
Palaiseau Cedex,
France. Tel.:+33(0)169-10-
47-00, Fax: 164-54-83-26

Rowecom España

Parque Európolis, Calle A Interior
No. 16 Bis 28230 Las Rozas,
Madrid - España
Tel.+34-916-40-73-70
www.rowe.com

Swets & Blackwells

Subscriptions Service
P.O. Box 830, 2160 Sz Lisse
The Netherlands Holland
Tel.:+31 252-435-111
Fax:252-415-888

Tienda Electrónica-Centro

Universitario de Investigacio-
nes Bibliotecológicas,
www.etienda.unam.mx/cuib/