



COLABORACIONES

Tema monográfico: Multialfabetización
Coordinador: Cristóbal Pasadas Ureña

Multialfabetización, aprendizaje a lo largo de la vida y bibliotecas

CRISTÓBAL PASADAS UREÑA

Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

Kay Raseroka eligió para su periodo de presidenta 2003-2005 de la IFLA el lema de “Las bibliotecas y la alfabetización a lo largo de la vida”, promoviendo la constitución de un Comité Presidencial para la agenda internacional que presentó su informe final en 2005 y cuyas conclusiones se pueden resumir en que las bibliotecas siempre han contribuido, contribuyen y contribuirán al logro de las alfabetizaciones clave para funcionar en la sociedad. Pasados cinco años desde la publicación del informe, en relación con las prioridades de actuación en él detectadas se puede afirmar que ha habido avances más o menos sustanciales en todas y cada una de ellas, pero sobre todo en la expansión de la agenda para las competencias en la inmensa mayoría de países, en la asunción por parte de la UNESCO de un rol protagonista en la promoción de la alfabetización informacional (Alfin) y mediática y en la formación de formadores, el giro de las prácticas de Alfin hacia un mayor énfasis en los aspectos críticos y de producción de información, o la incorporación de lo 2.0 al paradigma. Sin embargo, en relación con el mapa y marco de las alfabetizaciones no parece que se haya avanzado mucho, ya que se sigue detectando una especie de caos terminológico y conceptual debido a las diferencias de énfasis que cada autor, grupo o comunidad de práctica quiere poner en sus análisis y planteamientos y en los términos y constructos que pretenden introducir para subrayar esas diferencias. No debe extrañar esta ebullición porque cuando hablamos de alfabetizaciones, viejas y nuevas, hablamos de educación en su más amplio sentido, de aprendizaje, de competencias, de tecnologías, de cognición y comunicación humanas, o de la continua adaptación de la mente a los cambios sociales y culturales de todo tipo; y es del campo interdisciplinar de las neurociencias y de la cognición, así como de la interacción entre investigación y acción, de donde caben esperar las aportaciones más significativas y continuas tanto a la teoría como a la práctica. Por tanto, el profesional a pie de obra que se dedica a la formación de los ciudadanos para el aprendizaje a lo largo de la vida lo único que necesita es tener muy claro qué se quiere decir y qué se abarca con esas dos expresiones: ‘alfabetización’ y ‘a lo largo de la vida’, Los planteamientos que subyacen a la ‘multialfabetización’ siguen siendo, hoy por hoy, los que más y mejor integran todos los elementos y variables

que confluyen en el aprendizaje para saber afrontar las complejidades en cualquier parte del mundo y en cualquier situación vital. Los artículos que se ofrecen traducidos en este tema monográfico son una buena evidencia de ello.

Palabras clave: Alfabetización, Multialfabetización, Alfabetización informacional, Aprendizaje a lo largo de la vida, Bibliotecas

MULTILITERACY, LEARNING ALONG THE LIFE AND LIBRARIES

Abstract: Contribution of libraries to society is best understood in terms of the 'international lifelong literacy agenda' as selected by President of IFLA Kay Raseroka of Bostwana as motto for her 2003-2005 term of office; all types of libraries are instrumental in the training of citizens across and along their lifespan in all the literacies, old and new, needed to function in society, for communication as well as for lifelong learning purposes. The LIS profession sees lifelong literacy as a continuum of all literacies, in line with the promoters of the multiliteracies approach to literacy education, taking into account as equally important for communication and education purposes all modes and media available at any given time and situation. Teachers, librarians and other learning facilitators should be most careful in training citizens to be able to critically choose for their specific purpose the most appropriate mode and medium afforded by their personal and local context. Thus, the map and framework of all literacies asked for by the IFLA Presidential Committee on the Lifelong Literacy Agenda (2005) as an absolute must for collaborative planning of activities in the provision of this training can best be achieved within the multimodality of human communication and the multiliteracies framework developed by the New London Group.

Keywords: Literacy, Multiliteracies, Information Literacy, Lifelong learning, Libraries

INTRODUCCIÓN: LO QUE YA DEBERÍAMOS IR TENIENDO CLARO, O CASI...

Con motivo de las reflexiones de las Jornadas de la Biblioteca Regional de Murcia [i] sobre la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis tuve la ocasión de elaborar una relación estructurada de cuestiones que ya deberían estar claras para autoridades, agentes sociales, bibliotecarios, educadores, y todo tipo de instituciones y/o profesionales cuya función sea la de facilitar, en el más amplio sentido de la palabra, el aprendizaje de los ciudadanos a todo lo largo, ancho y alto de su ciclo vital:

i http://estaticocultura.carm.es/wbr/home/FIC20110114_010137.pdf (Todos los enlaces de este artículo consultados el 17-01-2010)

- a) La biblioteca debe rendir cuentas a la comunidad sobre el mejor y más eficaz uso de los recursos puestos a su disposición.
- b) La justificación última de la existencia de una biblioteca es su contribución a los niveles de formación de los ciudadanos gracias a una adecuada planificación de sus actividades de apoyo a dicha formación; es decir, el rol prioritario permanente de una biblioteca debe ser el educativo.
- c) Ese rol educativo se concreta en la oferta de oportunidades a los ciudadanos para que cubran sus necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Si vivir es aprender, y aprender es algo que se hace a todas horas y en todas partes, las bibliotecas constituyen un entorno y un instrumento de aprendizaje formal, no formal, informal y autónomo sobre todo de aquellas competencias básicas imprescindibles para la participación, la inclusión social y la comunicación (creación, acceso, comprensión y utilización de textos, mensajes e información como contenidos de aprendizaje).
- d) La competencia es un saber hacer que es resultado de la aplicación integrada de una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para afrontar una situación o problema complejo; las competencias se aplican siempre en constelación, por lo que su aprendizaje debe hacerse de forma integrada.
- e) De entre las competencias básicas que se consideran indispensables para poder funcionar en el mundo en cualquier entorno, las bibliotecas contribuyen especialmente a la formación en lectoescritura y en manejo de la información y de las TIC; es decir, las tres alfabetizaciones básicas en lectoescritura, informacional (Alfin) y en TIC; o, si se quiere, las tres competencias clave englobadas por el proyecto DESECO [ii] bajo la categoría de utilización de herramientas de forma interactiva.
- f) Estas tres alfabetizaciones forman parte esencial de cualquier constelación de competencias, puesto que están en la base de las capacidades de comunicación humana; el concepto de multialfabetización que las engloba viene a subrayar ese hecho: cada vez más se considera que en la formación en esos componentes clave de la multialfabetización es donde se concreta la principal contribución de la biblioteca a la formación de la ciudadanía, y, por tanto, constituye su principal justificación ante la comunidad.
- g) Pero es en el componente de Alfin donde se ha hecho más hincapié como responsabilidad máxima de las bibliotecas, puesto que las otras dos alfabetizaciones suelen tener mayor cobertura por parte de la enseñanza tradicional o de otras instituciones públicas y privadas interesadas en la expansión del acceso, uso y apropiación de las tecnologías; ahora bien, una buena planificación de actividades de formación en Alfin por parte de una biblioteca para un grupo concreto de miembros de la comunidad incluirá necesariamente el

ii http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02_parsys.78532_downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf.

conocimiento de los niveles de partida de ese grupo en cuanto a las demás alfabetizaciones, ya que de lo contrario el riesgo de fracaso en la actividad programada y por tanto de ineficacia en el uso de los recursos será muy elevado.

- h) Los distintos niveles de formación de la ciudadanía son responsabilidad compartida entre varias instituciones y diferentes profesionales, y los recursos destinados por la comunidad a la cobertura de las necesidades de formación proceden de diversas fuentes con agendas no necesariamente coincidentes ni especialmente receptivas al sano principio de la eficaz utilización de los fondos públicos. De ahí la necesidad de planteamientos integrales y coordinados gracias a las alianzas interinstitucionales e interprofesionales más amplias, aunque sea en el ámbito educativo donde deberían resultar más ineludibles en principio.
- i) Se requiere una planificación especialmente intensa y coordinada de la formación a este respecto de todos los agentes sociales (incluidas las autoridades de todos los niveles) y profesionales dedicados de una u otra forma a facilitar las oportunidades de aprendizaje de los ciudadanos; en la formación de base tradicional de cada una de tales profesiones seguramente se echarán de menos aspectos clave de dicha agenda, por no haber sido cubiertos adecuadamente en el currículo, o por no haberlo sido desde las nuevas perspectivas aportadas por la reflexión más reciente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. (Pasadas Ureña: 2010).

En la práctica, gracias a las últimas decenas de desarrollo en nuestras bibliotecas, se puede afirmar que en el entorno bibliotecario existe un consenso muy amplio sobre estas cuestiones, a pesar de que el nuestro sea un ámbito de actuación profesional donde la teoría y la práctica van de la mano para hacer evolucionar constantemente conceptos, filosofías de servicio, actualizaciones tecnológicas y actuaciones y adaptaciones a necesidades concretas dentro de contextos específicos. De hecho, la expansión entre nosotros de los principios y herramientas de la gestión estratégica nos obligan a una adecuada programación, planificación, ejecución y evaluación de resultados de nuestras actividades con el fin de avanzar en la mejora de nuestra oferta de servicios a los ciudadanos, lo que implica una filosofía de revisión y reajustes constantes a las nuevas necesidades y posibilidades detectadas. Y, como consecuencia de ello, se produce esa siempre imprescindible retroalimentación entre la teoría y la práctica; o entre la investigación y la acción, como se prefiere desde hace algún tiempo en las ciencias sociales.

Una consecuencia de ese panorama de cambio y adaptación continua lo podemos ver de forma particularmente apropiada y oportuna en el terreno de las alfabetizaciones o competencias básicas y transversales que se consideran indispensables para que cualquier persona o grupo pueda funcionar en el mundo en cualquier entorno y situación, y responsabilizarse de su propia agenda para el aprendizaje a

lo largo de la vida. Durante las últimas décadas se ha producido una auténtica explosión de términos y conceptos en relación con este campo de las alfabetizaciones y competencias cuyo resultado final muy bien podría describirse, de entrada, como un caos terminológico y conceptual; en muchas ocasiones las consecuencias de este caos serían un retraimiento por parte de los profesionales que quieran iniciar algún tipo de desarrollos en esta línea en sus respectivas instituciones y bibliotecas, a la espera de que el panorama termine por aclararse y decantarse lo suficiente como para asegurar unos planteamientos iniciales mínimamente eficaces.

Por ejemplo, entre las cuestiones arriba enumeradas aparecen los términos “alfabetización”, “alfabetización informacional”, “alfabetización en TIC” y “multialfabetización”; pero los resultados de una simple búsqueda de términos y conceptos parecidos o relacionados incluirán las alfabetizaciones “digital”, “mediática”, “visual”, etc., o incluso constructos relativamente recientes como la “metaalfabetización”, la “transalfabetización”, la “literacidad”, etc., etc., todo ello dejando de lado el resto de alfabetizaciones que tienen que ver con contenidos específicos, como la alfabetización jurídica, económica, en salud, etc., donde el término ‘alfabetización’ aparece utilizado más bien como una metáfora por “conocimientos y capacidad de manejo básicos” en cada uno de esos tipos de contenidos.

Lo que se pretende con este tema monográfico del Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios es precisamente aportar ideas que nos sirvan de punto de partida para la superación, si es posible, de tal caos terminológico y conceptual o, en cualquier caso, para conseguir una plataforma mínima común de entendimiento para la puesta en práctica consensuada y coordinada de la formación de los ciudadanos en estas alfabetizaciones y/o competencias, centrando nuestras energías y recursos en una adecuada comprensión de lo que significa ser y estar alfabetizado (multialfabetizado) en la sociedad presente y futura. A nuestro entender, el de la multialfabetización (tal y como lo han desarrollado los miembros del New London Group - NLG [iii] desde hace dos décadas) es el planteamiento que da cuenta más cumplidamente de lo que significa ser y estar alfabetizado (multialfabetizado) en cualquier situación y época. Por ello se presenta la traducción de dos artículos fundamentales en el desarrollo de la multialfabetización, además de explicar en esta introducción las vías por las que este constructo se ha incorporado a la reflexión sobre el rol de las bibliotecas en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como resumen, y teniendo en cuenta que nos estamos moviendo en uno de los campos más abiertos y sujetos a la indispensable evolución de multitud de disciplinas y de prácticas educativas, se puede coincidir con Doug Belshaw cuando, al hablar de la “alfabetización digital” muy recientemente, subraya la necesidad de llegar a consensos en beneficio de nuestros aprendices:

iii <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>

“We don’t need to be told what digital literacy is, we need to discuss, build consensus, start aligning around a reasonable definition. Granted, there might be a difference in emphasis here and there, but only through such alignment will we be able to start operationalising the concept of digital literacy and use it for the benefit of learners” [iv].

“No necesitamos que nadie nos diga en qué consiste la alfabetización digital; lo que necesitamos es discutir, llegar a consensos, comenzar a alinearnos en torno a una definición razonable. Seguro que siempre podrá haber un cierto grado de diferencia en el acento que se ponga aquí o allá, pero únicamente gracias a ese alineamiento seremos capaces de comenzar a operacionalizar el concepto de alfabetización digital y a utilizarlo en beneficio de los aprendices”.

Hay que decir que en el entorno bibliotecario internacional, los planteamientos sobre la alfabetización a lo largo de la vida como función primordial de las bibliotecas ha venido ofreciendo una base razonablemente sólida para ese consenso, tal y como pasamos a describir en el siguiente apartado.

LA ALFABETIZACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Lema presidencial de Kay Raseroka, Presidenta 2003-2005 de la IFLA

A lo largo de los primeros años de la década del 2000, en mi condición de Presidente de la Sección de Bibliotecas Universitarias y de Investigación de la IFLA y Presidente de la anterior División I de Bibliotecas Generales de Investigación, fui miembro de la Junta de Gobierno de la IFLA y tuve el honor y el privilegio de participar en el grupo de apoyo a la Presidenta-Electa 2001-2003 y Presidenta de la IFLA 2003-2005 Kay Raseroka, de Bostwana. Las tareas del grupo de apoyo a una Presidenta-Electa de la IFLA incluyen la colaboración y asesoría en la agenda de prioridades para el periodo de presidencia efectiva y en la selección del tema y logo presidenciales para el mismo periodo. Como representante de los países africanos y buena conocedora de la situación de las bibliotecas y de la educación en su continente, Kay era y ha sido siempre consciente de la importancia de la alfabetización para el desarrollo de sus países; además, la inauguración de su periodo presidencial en la IFLA coincidía con el inicio de la Década de la ONU para la alfabetización: educación para todos 2003-2012.

Así pues, resultaba incuestionable la elección de un tema y un logo en relación con la alfabetización, por un lado, pero que recogiera también la importancia y las implicaciones del aprendizaje a la largo de toda la vida que venía siendo objeto de informes y documentos oficiales, nacionales e internacionales, desde mediados de

iv <http://dougbelshaw.com/blog/2011/01/20/nobody-knows-what-digital-literacy-is/>

los años 1990 (Informe Delors (1996) a la UNESCO). La celebración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información entre 2003 (Ginebra) y 2005 (Túnez) y la participación de la IFLA dentro del grupo de representantes de la sociedad civil añadía un plus de oportunidad a la unión de ambos conceptos como justificación de la aportación de las bibliotecas a la Sociedad de la Información. Y así fue como se llegó al tema y lema presidencial de “Bibliotecas para la alfabetización a lo largo de toda la vida” como epítome, imagen y logo promocional de la contribución de las bibliotecas a la sociedad.

Tal y como se recogía en el programa, “El concepto de ‘Alfabetización a lo largo de toda la vida’ reconoce el impacto de la velocidad del cambio y de la penetración de las nuevas tecnologías y esferas del conocimiento. Reconoce que los usuarios y los bibliotecarios tienen que trabajar en su habilidad para estar alfabetizados en información a todo lo largo de sus vidas. Abarca la competencia sostenida para adquirir y utilizar la información apropiada para cualquier situación, en la biblioteca y fuera de ella, tanto local como globalmente (...). Implica una serie de competencias apropiadas para que los individuos y los grupos sobrevivan y funcionen adecuadamente en el continuo de la información gracias a la utilización de una gama de alfabetizaciones, adquiridas a medida y cuando se vayan necesitando. Cubre todas las formas por medio de las cuales la información es comunicada y transportada: visual, textual y sonido, así como todas las formas mediante las cuales los seres humanos procesan la información, incluyendo el lenguaje Braille, la lengua de signos y las tradiciones orales, además de los documentos impresos, electrónicos y cualesquiera otras clases de registros documentales” (Raseroka, 2003: p. 110).

Comité Presidencial de la IFLA para la agenda internacional sobre la alfabetización a lo largo de la vida

La importancia otorgada se concretó en el establecimiento de un Comité Presidencial de la IFLA para la agenda internacional sobre la alfabetización a lo largo de la vida, bajo la coordinación del autor, y cuya composición, cometidos y plazos de actuación se recogen en el Informe final presentado en octubre de 2005 (Documento IFLA GB-05-151) [v], justo unas fechas antes de la celebración de la Conferencia de Alejandría y su programática declaración sobre la Alfin y el aprendizaje a lo largo de la vida (2005), como preparación de la ronda de Túnez del Congreso Mundial de la Sociedad de la Información. Interesa resaltar la composición final del Comité, con profesionales procedentes de USA, Reino Unido, Canadá, Noruega, México, Portugal, Nueva Zelanda, Australia, España y Kenia y de sectores profesionales como escuelas de biblioteconomía, asociaciones profesionales, bibliotecas universitarias, bibliotecas públicas, tecnologías y profesorado de comunidades nativas.

v <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=8591>

Esta composición verdaderamente global y multisectorial permitió la creación de consenso acerca de las prioridades realmente necesarias desde una perspectiva global, que ayudara a los profesionales de la información en los más dispares ámbitos geográficos y de actividad, ya que el trabajo del comité partía de la necesidad absoluta y perentoria de aportar elementos e instrumentos válidos de ayuda en cualquier parte del mundo para iniciar trabajos de promoción y de actividad sobre Alfin, pero en el contexto más amplio de todas las alfabetizaciones, viejas, nuevas, novísimas y futuras, necesarias para funcionar en la sociedad.

De hecho, en la definición de “alfabetización a lo largo de la vida” que se recoge en el Informe ya se enumeran casi de forma sistemática todos los elementos clave de la situación de las alfabetizaciones en la actualidad y que sirven como base para los planteamientos más útiles y correctos en cualquier tipo de biblioteca y en cualquier entorno geográfico y social, independientemente de los niveles de apropiación y acceso a las diferentes tecnologías disponibles. Subrayamos el énfasis que se pone en ese continuo de todas las alfabetizaciones de cara al debate posterior.

“En su sentido más amplio, la alfabetización a lo largo de la vida, que constituye la contribución principal de las bibliotecas y de los profesionales de las bibliotecas y de la información a la sociedad, abarca desde la comunicación oral hasta el alfabetismo funcional, desde las matemáticas básicas hasta el uso de ordenadores, desde la lectura hasta la alfabetización informacional. Comienza con el importantísimo fundamento del alfabetismo y la oralidad básicos, que dan principio a un continuo de todos los alfabetismos que resultarán tan necesarios para el aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión social y el desarrollo personal y comunitario en las sociedades actuales. Bajo esta nueva perspectiva quedan resaltados la oralidad y el conocimiento indígena gracias al reconocimiento expreso de que hay una importante población en diferentes regiones del mundo que comparte una información y un conocimiento vital para su identidad grupal, su vida social y su desarrollo profesional, sin tener que depender ni de lo impreso ni de lo electrónico” (IFLA Comité Presidencial, 2005: p. 1).

Propuestas de prioridades de actuación a nivel global y situación cinco años después

A) Prioridades detectadas

En consonancia con los términos de su constitución y sus cometidos, y aplicando la perspectiva de la anterior descripción, el Comité Presidencial llegó a las siguientes conclusiones y propuestas:

- Se constató que la Agenda para la Alfin en la inmensa mayoría de países aparecía como muy dependiente de las agendas de los gobiernos y autoridades educativas respecto de las competencias básicas

- Por consiguiente, la primera prioridad a atender debería consistir en la promoción de la Alfin y el incremento de la concienciación entre autoridades, líderes sociales y población en general
- Las políticas de promoción implican otra prioridad: el fomento de la cooperación interinstitucional e interprofesional
- Para una mayor eficacia en la promoción y el fomento de la Alfin se delimitaron unas acciones estratégicas prioritarias:
 - a) Desarrollo de un mapa y marco de todas las alfabetizaciones, como paso imprescindible para atribución de responsabilidades primarias y secundarias y para coordinación de actividades entre los distintos agentes
 - b) Desarrollo de instrumentos de recogida de evidencias de contribución de las bibliotecas a la agenda de la Alfin y del aprendizaje a lo largo de la vida (indicadores de impacto)
 - c) Políticas proactivas de formación tanto en competencias pedagógicas como en Alfin de todos los profesionales implicados
 - d) Establecimiento de un marco curricular de Alfin que contemple la evaluación y certificación de logros individuales y de programas institucionales de Alfin.

Por tanto, parece claro que ya por aquellas fechas en el ámbito bibliotecario cuando se hablaba de ‘alfabetización’ se estaba haciendo referencia a todas sus posibles acepciones dentro del lenguaje habitual tanto entre expertos de la alfabetización estricta en lectoescritura y su extensión a los modos visuales, orales, espaciales, táctiles, etc., como entre autoridades y público en general, que también entienden la alfabetización como metáfora de la educación y de las competencias, o incluso de conocimientos básicos en temas más o menos vitales (alfabetización en salud, jurídica, económica, etc.).

Y el calificativo ‘a lo largo de la vida’ se refiere a todas las situaciones que se presentan a cualquier persona en cualquier situación de la vida diaria y en cualquier edad, situaciones que requieren de las más variadas alfabetizaciones para poder manejarse. En definitiva, aunque no se empleaba todavía la palabra “multialfabetización”, lo que este constructo implica estaba en la base de la reflexión del programa y del Comité Presidencial.

B) *Panorama cinco años después*

Cinco años después de la entrega del Informe final a la Presidencia de la IFLA, se constata que sus propuestas y conclusiones se han ido cumpliendo en mayor o menor medida de la siguiente manera:

- La UNESCO ha terminado por asumir un rol dinamizador e incluso dirigente en todo el mundo, tal y como demuestra su programa “Información para

- todos” [vi], con la inclusión de una prioridad en relación con la alfabetización informacional y mediática, o su patrocinio de actividades específicas como la publicación de manuales de promoción y marketing de la Alfin (Horton, 2007), la celebración de talleres regionales de formación de formadores [vii] o la iniciativa en torno a la preparación de indicadores de impacto (Catts/Lau, 2009).
- La IFLA, en colaboración con la propia UNESCO, se ha hecho cargo del sitio web “Infolit global” [viii], donde cualquier profesional interesado en la formación en Alfin puede tener acceso a informes de situación de diversos países y a bases de datos de actividades que les puedan servir como modelo y acicate para las propias. Por supuesto, la Sección de Alfin de la IFLA sigue liderando la reflexión global gracias a sus programas dentro de las conferencias anuales.
 - Cada vez más gobiernos en todas las zonas geográficas del mundo han ido asumiendo la agenda para las competencias básicas y transversales e incluyendo entre ellas las competencias informacionales y en TIC, obligados por las políticas internacionales (OCDE-PISA; UE-EEES) (Bolívar, 2010).
 - En el ámbito específico de las bibliotecas hay que resaltar la expansión y la generalización de la concienciación y adopción de la agenda básica de estas alfabetizaciones en todas las bibliotecas, ya sean universitarias, escolares, públicas o especializadas, bien es cierto que a distinto ritmo y nivel dependiendo de las especificidades de cada sector. Ello ha implicado una aceptación cada vez más generalizada de estos nuevos roles entre los bibliotecarios y, por tanto, también políticas más enfocadas a la formación de formadores dentro de los programas de desarrollo profesional permanente de instituciones, asociaciones, etc.
 - En el ámbito concreto iberoamericano se observa a lo largo de los últimos años el inicio de políticas integradas a nivel nacional y regional, con planteamientos coordinados y con voluntad de desarrollo conjunto de la agenda. Ejemplos de esto se pueden ver en el desarrollo de Alfinred/Alfred en España, o en diversos países de Iberoamérica como Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Perú o Uruguay, sin dejar de lado a México, con su ya larga y pionera trayectoria en este campo.
 - Con motivo de la asunción por los gobiernos de la agenda de las competencias se ha producido una aproximación gradual entre los lenguajes bibliotecarios y educativos, requisito indispensable para una mejor y más eficaz planificación conjunta de actividades, de objetivos y de evaluación de resultados; aunque se sigue echando de menos una mayor evolución a este respecto en las buenas

vi <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/>.

vii Taller en Biblioteca de Andalucía, Granada: <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/course/view.php?id=3>.

viii <http://www.infolitglobal.info/en/>.

relaciones entre bibliotecas y telecentros o centros tecnológicos comunitarios, con excesiva atomización, incomunicación e incluso competencia entre instituciones, con la consiguiente ineficacia y perjuicio, en definitiva, para los ciudadanos.

- n el caso de la propia Alfin como materia de estudio, de investigación y de desarrollo a través de la acción, hay que resaltar el avance y la extensión en los aspectos más críticos del paradigma, así como la incorporación al mismo de todo lo relacionado con la mentalidad 2.0 en su aspecto facilitador de la creación de contenidos a través de toda la gama de modos y medios de comunicación disponibles y en el equilibrio entre la vertiente de acceso y uso y la de creación gracias a las potencialidades tecnológicas y de las redes sociales virtuales
- La situación del mapa y marco de las alfabetizaciones por el que se abogaba en el informe del Comité Presidencial será objeto de abordaje en el apartado siguiente.

En definitiva, se detecta un cambio sustancial en la esfera internacional y en muchos países, y un aumento de la confianza y seguridad de que cualquier profesional facilitador de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida y en concreto de la Alfin y demás alfabetizaciones dispone de toda una literatura extensa y de unos ejemplos concretos de buenas prácticas que les pueden servir de ayuda y modelo para sus propias planificaciones sin tener que invertir esfuerzos y recursos en confeccionar materiales y programas a partir de cero.

Ello no obstante, parece que la Alfin ha llegado a un status de plenitud como teoría bastante antes que como aplicación práctica. Lo cual no es de extrañar porque cada vez que nuevos sectores profesionales y en ámbitos geográficos distintos inicien sus actividades, sentirán la necesidad de fundamentar sus aplicaciones de acuerdo con sus realidades concretas y sus contextos específicos, con la correspondiente necesidad de reelaboración y actualización de la teoría y de los principios.

EL MARCO Y MAPA DE LAS ALFABETIZACIONES

El caos terminológico

No debe ser, por tanto, motivo de desazón comprobar cómo en la literatura sobre Alfin, nuevas alfabetizaciones, alfabetizaciones para el siglo XXI y demás términos relacionados resulta un lugar común comenzar con la alusión al caos terminológico y conceptual que predomina, tal y como ya se ha visto, produciéndose continuamente los debates más variados en torno a nuevos términos y a nuevas matizaciones introducidas tanto en la teoría como en la acción, a medida que cada vez más estudiosos y comunidades de práctica se dedican a actividades englobadas bajo el paraguas de las alfabetizaciones. Véase, como ejemplo, la última incorporación de

la “metaalfabetización” (Mackey y Jacobson, 2011) o el debate sobre la “transalfabetización” [ix]. Un ejemplo más específico en el entorno hispano-parlante sería el de la “literacidad” [x]. Sin embargo, nos parece que el origen último de todas estas discusiones podría deberse más a cuestiones de matiz que de fondo y, en todo caso, a unos planteamientos y comprensión particulares y quizás no del todo justificados acerca de la alfabetización y de su importancia a lo largo de la historia, del presente y del futuro.

En efecto, para la superación en lo posible de las ambigüedades y de las diferencias y para la consecución de una plataforma común de entendimiento a partir de la cual poder establecer políticas comunes y coordinadas de actuación entre los diversos agentes, sería conveniente comenzar a tener claro que históricamente la alfabetización no ha consistido nunca, ni principal ni exclusivamente, en aprender a codificar/decodificar unos símbolos y a establecer la correspondencia correcta entre carácter y fonema, sino sobre todo, y al mismo tiempo, a comprender el significado último de aquello que se decodifica y a comunicar con sentido a través de la codificación. Para la lengua escrita, eso significa que aprendemos a leer decodificando los caracteres escritos no individualmente considerados sino formando grupos cada vez más complejos que constituyen palabras con significado, que a su vez forman oraciones de la más variada estructura y, finalmente, textos de la más variada tipología y géneros. Del mismo modo, aprendemos a escribir volviendo a codificar con caracteres entrelazados en grupos de palabras, oraciones y textos que articulan el significado que queremos transmitir. Se podría afirmar que reducir la alfabetización al mero saber codificar/decodificar sin la pareja comprensión de lo codificado/decodificado sería reducir la situación al absurdo, pues en tal caso se podría afirmar que una persona está alfabetizada en la lengua turca, o en la lengua suahili, si es capaz de “leer” textos impresos o en páginas web en tales lenguas transcritas al alfabeto romano, aunque no comprenda el significado de lo que está decodificando. Nótese, sin embargo, que con esta afirmación no pretendemos entrar en el inacabable debate sobre las ventajas y desventajas del aprendizaje de la alfabetización en lectoescritura por el método fonológico o fónico frente al método del lenguaje total (Dehaene, 2009: pp. 219-228)

Desde el punto de vista práctico y del sentido común, parece que una sabia mezcla de ambos métodos según el estadio en el que se encuentre el aprendiz sería la solución más adecuada. Reducir la aplicabilidad estricta del término ‘alfabetización’ únicamente a unos primeros estadios de aprendizaje básico de las correspondencias fonéticas entre letra y sonido para luego pasar a hablar, para los estadios educativos posteriores, de nivel de comprensión lectora con otro nombre como ‘literacidad’, por

ix <http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy/>

x http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/

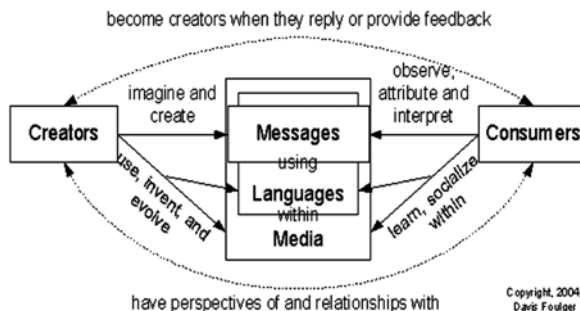
ejemplo, supone olvidar precisamente que de lo que hablamos bajo el término de alfabetización es de comprensión de lo que se lee/decodifica; y como es obvio los niveles de comprensión irán diversificándose y expandiéndose a lo largo del ciclo vital en función de una gran cantidad de variables. Esto es lo que justifica que se pueda hablar de distintos niveles de alfabetización de una persona en los diferentes estadios educativos y vitales. Por ejemplo, resultaría muy difícil establecer con un mínimo de precisión significativa en qué fase de desarrollo personal o en qué estadio educativo se pasaría del mero ‘estar alfabetizado’ a ‘ser letrado’ (Cassany, 2009). De hecho, en el ámbito anglosajón esta dicotomía no existe, ya que la palabra “literacy” engloba a todos los estadios y a todos los niveles de capacidad de comprensión lectora, sin que nadie haya sentido la necesidad de inventar un nuevo término/construido para distinguir entre nivel básico de capacidad de decodificación/codificación y niveles básicos, medios o superiores de capacidad de comprensión lectora. Parecería lógico, por tanto, pensar que cuando en español se habla del nivel de alfabetización a conseguir a la salida de la Enseñanza Secundaria nos estamos refiriendo a los niveles de comprensión que los alumnos deberían haber conseguido en ese estadio, y no simplemente a los de capacidad de decodificación/codificación.

Como resulta obvio, la palabra alfabetización se refiere en primera instancia a la lengua escrita, dada la importancia social de la escritura y de la lectura a lo largo de la historia, del presente y del futuro. Pero nada impide aplicar la palabra como metáfora para la decodificación/codificación y comprensión de los demás ‘lenguajes’ o modos de comunicación. Nótese que ‘lenguaje’ en este contexto no dejaría de ser otra metáfora: saber leer una película es comprenderla gracias a la decodificación del ‘lenguaje’ fílmico (en realidad, mezcla de varios modos); saber leer la lengua de signos quiere decir descifrar/comprender lo que se nos está tratando de comunicar mediante el modo gestual.

Por tanto, paradójicamente, el constructo alfabetización constituye la mejor opción para dar cobertura a la gran variedad de modos o lenguajes de comunicación que siempre han coexistido con el lenguaje escrito, predominante por razones sociales, y que a partir de las últimas décadas del siglo XX, con el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, pasan a ocupar un espacio de la misma importancia que el modo de la lengua escrita en los últimos milenios. Proponemos, por tanto, que este consenso básico en la alfabetización como comprensión y decodificación/codificación inseparables, en su ampliación a los demás modos de comunicación con sus respectivos códigos expresivos, y en su utilización como metáfora en el caso de las alfabetizaciones en contenidos concretos o en tecnologías específicas, es el que nos puede aportar esa plataforma común de entendimiento para la acción conjunta y coordinada, que pasamos a ampliar en nuestro siguiente apartado.

*Propuesta de marco para la comprensión del caos presente y futuro:
a teoría de la comunicación, la multimodalidad y la multialfabetización*

Llevamos ya algunos años defendiendo que la teoría de la comunicación nos ofrece el marco más adecuado y útil para la comprensión y articulación en un corpus con sentido de todas las alfabetizaciones, pasadas, presentes y futuras. Tomamos como punto de partida la formulación de Foulger (2004) (Ver figura), aunque cualquier otra nos hubiera podido servir igualmente. Según este modelo, el creador/emisor imagina y crea unos mensajes gracias a la utilización de unos lenguajes o modos de comunicación dentro de una gran variedad de medios y canales de comunicación; de esta manera, utilizan, reinventan y hacen evolucionar constantemente esos modos y esos medios de comunicación. Por su parte, los consumidores/receptores observan, atribuyen significado e interpretan mensajes porque aprenden y se socializan dentro de esos mismos lenguajes o modos y medios de comunicación. Por supuesto, los consumidores/receptores se convierten a su vez en creadores/emisores de nuevos mensajes cuando responden o reaccionan a lo recibido, y así sucesivamente. Finalmente, las personas en tanto que creadores y receptores han adquirido sus propias perspectivas (es decir, han aprendido) y han establecido relaciones mutuas de lo más variadas y complejas.



Modelo ecológico de la comunicación (Foulger)

Por tanto, el modelo de la comunicación constituye el marco perfecto para el mapa de las alfabetizaciones, puesto que cualquier tipo, clase o variedad de alfabetización que nos encontremos en la literatura puede ser adscrita inmediatamente y sin mayores dificultades a cualquiera de los elementos del modelo. Así por ejemplo, la Alfin tiene que ver con el nivel de competencia que una persona posee en un determinado momento de su vida para manejarse en el complejo e infinito mundo de los mensajes/textos/significados disponibles, independientemente de los modos y medios aplicados para su creación/transmisión/difusión; es decir, para saber buscar,

encontrar, seleccionar, gestionar, comprender, incorporar a su propio acervo y utilizar los contenidos albergados en esos textos para la solución de un problema o la realización de una tarea, que muy bien puede ser la creación de nuevos contenidos en cualquiera de los modos y medios a su alcance. Nótese que la clave de bóveda de la Alfin está en la fase de comprensión de la información reunida y su incorporación al propio acervo en forma de nuevo conocimiento adquirido para su utilización posterior. Por tanto, desde este punto de vista, estaría perfectamente justificada su inclusión como alfabetización estricta, aunque no podamos hablar de decodificación/codificación en sentido estricto.

Como es lógico, para comprender y crear mensajes/contenidos en un determinado modo y medio de comunicación un emisor/receptor deberá estar alfabetizado a un nivel adecuado en los códigos y registros propios del modo y medio concreto utilizado para un mensaje determinado. Y así, hablamos de “alfabetización oral, visual, táctil, espacial”, etc. cuando sabemos leer/comprender/interpretar las imágenes, las vistas, los espacios, los sonidos, la textura de la piel o de los tejidos, ..., es decir, cuando aprendemos a interpretar las representaciones y significados que nos llegan a través de los diferentes modos de comunicación y gracias a los diversos medios disponibles.

Del mismo modo, hablaríamos de “alfabetización en TIC” o de “alfabetización en los medios - incluidos los impresos”, o incluso de “alfabetización digital” refiriéndonos a los medios, canales y soportes utilizados para la creación, comunicación, registro, transmisión y conservación de esos contenidos/textos. Alfabetización en estos casos se refiere a la mayor o menor competencia de un individuo para codificar/decodificar en un modo concreto y para comprender/aplicar adecuadamente las especificidades y las posibilidades técnicas del medio, canal o soporte elegido para un modo de comunicación específico.

La problemática de la definición de la “alfabetización digital” a este respecto es particularmente relevante, ya que es el constructo más extendido y del que existe mayor variedad de definiciones, si bien la que ya se suele aceptar más comúnmente es la de Allan Martin (2008: p. 167): “el conocimiento, la actitud y la habilidad de los individuos para utilizar adecuadamente herramientas y equipamientos digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevo conocimiento, crear expresiones mediáticas y comunicar con los demás, dentro del contexto de situaciones vitales concretas, para posibilitar una acción social constructiva; y para reflexionar sobre el proceso”. Pues bien, a la luz del modelo de comunicación que estamos aplicando, el calificativo “digital” no puede ser identificado o equiparado con ningún modo o medio específico, puesto que se trata de un soporte técnico que sirve para la fijación, conservación y transmisión de un determinado texto/significado/contenido vehiculado a través de un modo y de un medio concreto. Es decir, lo digital no puede ser equiparado ni a un modo ni a

un medio de comunicación; un texto escrito disponible en soporte digital seguirá siendo escrito, y por tanto su decodificación/compreensión seguirá siendo posible gracias a las reglas y convenciones del modo de la lengua escrita, independientemente de que tengamos que leerlo en un soporte papel (manuscrito o impreso) o en un formato digital desplegable en pantalla. Del mismo modo, una composición musical nos transmite unos significados / representaciones a través del modo audio y debemos saber decodificar el lenguaje musical utilizado por el autor y los intérpretes para poder disfrutarlo, ya la estemos escuchando en directo en una sala de conciertos, en retransmisión radiofónica simultánea o registrada en formato digital en un DVD, e independientemente de que seamos capaces o no de “escribirla/transcribirla” en papel pautado como partitura.

Dentro de este marco debería resultar fácil de entender que cuando hablamos de alfabetización digital como competencia para buscar, acceder, manejar, comprender y usar/crear información/mensajes/contenidos en formato digital en realidad estamos hablando de una mezcla de alfabetización informacional, de alfabetización en TIC y de la alfabetización específica del texto/diseño disponible en formato digital. La formación en alfabetización digital, por tanto, abarcaría en realidad a todas ellas, justificándose así en último término la posición de Allan Martin al hablar de “alfabetizaciones de lo digital”, concepto que se aproxima mucho al de transalfabetización, pues ambos ponen el énfasis sobre todo en lo tecnológico.

Por su parte, la alfabetización básica en la lengua escrita abarca la alfabetización informacional (fase de comprensión) y la alfabetización en el modo de comunicación de la lengua escrita y en el medio de comunicación de la página manuscrita, impresa o en pantalla, con sus especificaciones y requisitos técnicos diferentes. Del mismo modo, si hablamos de alfabetización en los medios o mediática, realmente estamos hablando de Alfin para los contenidos y de alfabetización en TIC o en las demás tecnologías tradicionales o nuevas (incluido lo digital) utilizadas como medio y soporte de fijación, conservación y difusión. Finalmente, si hablamos de alfabetización jurídica, económica, en salud, etc., está claro que estamos hablando de Alfin relativa a unos contenidos concretos a un determinado nivel.

Se han aportado los ejemplos más obvios; a medida que nos adentremos en terrenos más imprecisos y menos delimitados entre los distintos modos y medios nos iremos encontrando con el uso de la palabra alfabetización para aspectos muy problemáticos e incluso para los cuales quizás convendría no utilizar el constructo: por ejemplo, alfabetización multicultural, o alfabetización emocional, esferas de la vida para las que resulta obvia la necesidad de unos niveles mínimos en todos los individuos de cara a la mayor y mejor inserción social y realización personal. Pero incluso en estos ejemplos siempre sería posible asignar alguno de sus diferentes aspectos a cualquiera de los elementos del modelo de comunicación (por ejemplo, diferencias de significado en la gestualidad entre diferentes subgrupos culturales, étnicos, sociales, etc.)

En realidad, las reflexiones anteriores nos llevan a la confirmación de que, aunque todavía no resulte muy común en la literatura, las competencias y alfabetizaciones se presentan siempre en la práctica en constelación. Este principio según el cual las personas aplican siempre en la práctica una constelación de competencias para la solución de un problema o la realización de una tarea por muy simple que parezca resulta particularmente apropiado aquí, ya que la experiencia cotidiana en nuestras actividades de comunicación/relación con los demás nos demuestra que siempre aplicamos al mismo tiempo y en diversos grados de intensidad varios modos y medios de comunicación: lo oral y lo gestual van siempre de la mano, por ejemplo; o lo visual y lo audio. De hecho, el paradigma de la buena técnica de comunicación en la sociedad actual consiste justamente en la utilización eficaz de una amalgama de modos y medios, no necesariamente restringidos a lo que suele etiquetarse como multimedia. Piénsese en una buena presentación en clase donde el profesor juega con su capacidad de comunicación gestual, su registro de voz y entonación, su dominio de la retórica (oralidad) y con las tecnologías disponibles en el aula para motivar y enganchar a sus alumnos en el tema a tratar/aprender. Y ello dejando de lado el hecho de que los lenguajes de programación se basan en secuencias de signos escritos y lo digital se reduce, en esencia, a la combinación de series de los signos numéricos escritos 0 y 1 de forma legible por las máquinas (de ahí que en francés se hable de lo 'numérique' en vez de lo 'digital').

Para concluir, hagamos una prueba intentando identificar las alfabetizaciones que entrarían en juego a la hora de crear/comprender un video sobre un tema crucial para nuestra comunidad elaborado como práctica para una clase de ciencias sociales y con destino final como entrada en la bitácora de la biblioteca pública, o en el sitio correspondiente de [Wikanda](#), o en un famoso buscador de videos. No se nos ocurre mejor forma de llegar al segundo núcleo central de este apartado y del artículo: la teoría de la multimodalidad como eje vertebrador de todas las alfabetizaciones necesarias.

He aquí el elenco de los modos de comunicación que el NLG ha llegado a determinar a lo largo de sus actividades durante las dos últimas décadas:

- *Lengua escrita*: escritura (representa significado para los demás) y lectura (representa significado para uno mismo); escritura a mano, página impresa, pantalla.
- *Lengua oral*: hablada en vivo o grabada (representa significado para los demás); escucha (representa significado para uno mismo).
- *Representación visual*: imagen fija o en movimiento, escultura, artesanía (representa significado para los demás); vista, panorama, escena, perspectiva (representa significado para uno mismo).
- *Representación audio*: música, sonido ambiental, ruidos, alertas (representa significado para los demás); oído, escucha (representa significado para uno mismo).

- *Representación táctil*: tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las impresiones y sensaciones corporales, o las representaciones para los demás que suponen un «contacto» físico. Entre estas formas de representación táctil se incluyen: cinestesia, contacto físico, sensaciones cutáneas (temperatura, textura, tensión), apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.
- *Representación gestual*: movimientos de la mano y del brazo, expresiones de la cara, movimientos de ojos y mirada, posturas corporales, formas de andar, vestimenta y moda, estilo de peinado, baile, secuencias de acciones, ritmo, frecuencia, ceremonias y rituales. Se entiende el gesto en sentido amplio y metafórico, como un acto físico para hacer señales (como en “un gesto para...”), y no en el sentido literal más restringido de movimiento de brazos y manos.
- La *representación para uno mismo* puede adquirir la forma de impresiones y sensaciones o el ensayo de secuencias de acciones en la propia imaginación.
- *Representación espacial*: proximidad, espaciado, distancia interpersonal, trazado, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje, paisaje urbano, apariencia/diseño de una calle.

En principio, pues, se podría afirmar que, en aplicación del significado más restringido de la palabra alfabetización (saber decodificar/codificar y comprender, todo ello al mismo tiempo), podríamos hablar de alfabetización en la lengua escrita, en la lengua oral, alfabetización visual, alfabetización audio, alfabetización gestual, alfabetización táctil, y alfabetización espacial. Es decir, se trata de los lenguajes/códigos propios de cada modalidad que hay que aprender a decodificar/codificar para poder comprender y crear nuestros significados a través de ellos. Nos hallamos, por tanto, ante la primera y principal justificación del uso del constructo de la multialfabetización precisamente para esta realidad multimodal de la comunicación humana.

Una primera y fundamental consecuencia práctica de la disponibilidad de todas estas modalidades de creación de significados/textos/contenidos gracias a los más variados medios, tradicionales y nuevos, estriba en que los agentes facilitadores del aprendizaje de las alfabetizaciones necesarias para manejarse en el cada vez más complejo mundo comunicacional habrán de ayudar a sus aprendices (sea cual sea su nivel) a valerse por sí mismos y a conocer esos textos ya disponibles, a comprenderlos y a saber reutilizarlos para su propia acción de creación de nuevos significados/textos/contenidos. Con lo cual hemos cerrado el círculo y desembocado a la par en una convicción coherente sobre la importancia de la multialfabetización, así como en una más ajustada definición de Alfin, que tendría que ver con los contenidos/significados ya disponibles o por crear, independientemente del modo, medio, canal o soporte de comunicación elegido.

En realidad, muchos de los temas y cuestiones que se abordan bajo el paraguas de la multialfabetización llevan siendo discutidos desde hace mucho tiempo en el entorno educativo, aunque diluidos en la discusión general sobre la utilidad y eficacia de los medios de comunicación analógicos, primero, y de las tecnologías digitales

después, en el aula. Creemos que los proponentes de la multialfabetización elaboran una propuesta completa y holística de aproximación al uso educativo de todos los modos y medios de comunicación disponibles de acuerdo con las preferencias, hábitos, capacidades, actitudes y posibilidades de los aprendices en cada momento de sus ciclos vitales.

Estos planteamientos han comenzado a aparecer de forma cada vez más consistente en el ámbito hispano-parlante, tanto en el entorno educativo estricto (Area, 2008; 2010) como en el bibliotecario (Pasadas Ureña, 2008; 2010; o Pinto, 2009). Y en el ámbito de la biblioteconomía recientemente han comenzado a aparecer documentos que subrayan la excesiva identificación de las bibliotecas a lo largo de la historia con determinados tipos de textos y contenidos (lo escrito, en manuscrito o en impreso), y la falta de atención más o menos sistemática a la conservación, difusión y transmisión de textos/contenidos comunicacionales de otros modos y medios, especialmente lo oral (Turner y Allen, 2010) o lo gestual y lo táctil (Lloyd, 2010), o su dejación en manos de otras instituciones culturales y/o profesiones. La ACRL/ALA se encuentra en estos momentos elaborando un borrador de Normas de Alfabetización Visual para la Educación Superior [xi] que va a servir sin duda de acicate para la profundización en esta problemática. Finalmente, pueden verse en la “alfabetización multimodal” de Cordes (2009) unos planteamientos idénticos a los de la multialfabetización y, sobre todo, unas reflexiones muy útiles desde el punto de vista de sus implicaciones prácticas para las actividades de formación en nuestras bibliotecas.

En definitiva, al margen de las necesarias discusiones en profundidad sobre la historia, el presente y el futuro de las bibliotecas y de otras instituciones culturales dentro del panorama y ecosistema comunicacional presente y futuro, que lógicamente no pueden ser abordadas aquí, las implicaciones de la multimodalidad y de la multialfabetización para la práctica global de nuestras bibliotecas resultan evidentes, y no solo en sus políticas y planes de formación en las diferentes alfabetizaciones, como pasamos a analizar.

LA MULTIALFABETIZACIÓN SEGÚN EL NLG Y SU IMPORTANCIA/CONEXIÓN CON EL ENTORNO DE LA INFORMACIÓN, LAS BIBLIOTECAS Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Hemos seleccionado los dos artículos que siguen a continuación porque se trata de una actualización de las reflexiones del NLG sobre los mismos temas planteados desde mediados de la década de los 90 y una confirmación de que la teoría de la comunicación y la multimodalidad predominante más que nunca en el ecosistema de la comunicación humana aportan las mejores bases para ese mapa y marco por

xi http://acrlvislitstandards.files.wordpress.com/2011/02/acrlirig_vlstandards_draft20110209.pdf

el que el Comité Presidencial abogaba. Creemos que la lectura de estos artículos aportará ideas clave para la comprensión de la historia de las bibliotecas además de unos pilares bien fundamentados para las actividades de las bibliotecas a favor de la educación y de la formación de los ciudadanos. Para facilitar y animar a esa lectura, vamos a sistematizar aquellos elementos de la teoría y de la práctica de la multialfabetización que pueden servir a las bibliotecas como instrumento vertebrador de sus políticas de formación en las diferentes alfabetizaciones, basándonos en una lectura secuencial de los textos traducidos:

- a) El elemento ‘multi’ del nombre se refiere en realidad a cuatro realidades de la sociedad actual y futura que hay que abordar en los planteamientos multialfabetizadores:
 - Multimodalidad y multimedialidad de la comunicación humana, eje vertebrador de todas las alfabetizaciones, viejas, nuevas y futuras, necesarias para funcionar en la sociedad.
 - Multilingüismo o plurilingüismo: una teoría y práctica de la multialfabetización tiene que abordar y ser consciente de la realidad multilingüe de la inmensa mayoría de los países y de las regiones y comunidades dentro de cada país y en relación con la globalización y con las minorías; es decir, la vida cotidiana en la inmensa mayoría de los países exige la utilización de varias lenguas (orales o escritas) y, por tanto, la alfabetización básica en lectoescritura se produce simultáneamente en todas ellas.
 - Multidiscursivo: se refiere a la dicotomía entre Discurso primario (con mayúscula) que corresponde a cada persona dentro de su entorno familiar más íntimo y esencial y los discursos secundarios que esa misma persona adopta para cada uno de los diferentes mundos de la vida por los que tiene que circular a lo largo de su quehacer diario.
 - Multiculturalidad, entendida como la suma de las problemáticas y de los efectos combinados de todo lo anterior en cada contexto específico.
- b) La centralidad de la comunicación humana para la multialfabetización se concreta en la importancia de la creación de significado y su articulación como proceso de diseño y de transformación activa y dinámica del mundo social pero con un énfasis equilibrado en la utilización de todos los modos (lingüísticos, visuales, audio, gestuales y espaciales) y los medios más eficaces para la finalidad prevista en la creación de significado/representación/texto/mensaje. La gama de objetos de aprendizaje disponible se convierte, así, en infinita.
- c) La centralidad del aprendiz como agente de su propio proceso de incorporación, integración y creación de conocimiento y de negociación de las diferencias existentes en los mundos de la vida real (trabajo, profesión, comunidad, identidad, subcultura, grupo de edad, grupo social, etnia, etc.).
- d) El énfasis en las especificidades, idiosincrasias, actitudes y diferencias de los propios aprendices a la hora de seleccionar y descubrir entre la enorme gama

de textos/representaciones disponibles para su propio proceso de aprendizaje, que se convierte en un proceso de transformación semiótica, por un lado, y en un proceso de cambio personal, por otra: como resultado, hay nuevos diseños disponibles y el propio aprendiz se convierte en rediseñado.

- e) La centralidad del concepto de diseño como concepción dinámica de la representación incluye tres aspectos: cuando decidimos representar significados acudimos a una gama de '*diseños ya disponibles*' (es decir, 'textos' de todo tipo y condición cuya existencia ya conocemos o buscamos - por ejemplo, en Internet, en una biblioteca, entre nuestros colegas, etc.), que nos apropiamos y reutilizamos de una u otra forma para nuestras propias '*acciones de diseño*', cuyo resultado final será algo '*rediseñado (transformado y reelaborado)*' que pasa a formar parte de nuevo del cúmulo de diseños disponibles.

La alfabetización tradicional en lectoescritura (modo del lenguaje oral o escrito) ofrecía un catálogo sancionado y fijado definitivamente de convenciones de significado juzgadas útiles y aceptables dentro de una lengua oficial común y homogénea para todos por igual, impuesta por el poder. La multialfabetización plantea que no se debe imponer ningún tipo de catálogo y que cada aprendiz/comunicador aprenda a realizar sus diseños (consciente o inconscientemente) a partir de lo que le viene dado por su propia inserción social y comunitaria y de las oportunidades que le ofrece la situación concreta en la que se desenvuelve (tecnologías disponibles y asequibles, por ejemplo).

Esta diferencia resulta esencial para la reflexión sobre el rol histórico tradicional de las bibliotecas como recolectoras, conservadoras y transmisoras de diseños/textos, fundamentalmente del lenguaje escrito registrado en formato impreso, sancionados de acuerdo con el canon oficial. En gran medida se encuentra aquí el origen de la imagen tradicional de las bibliotecas como instituciones culturales conservadoras al servicio de determinadas clases y capas sociales y centradas e identificadas casi en su totalidad con una única tecnología, la de la imprenta y sus productos. De ahí también las dificultades de adaptación y redefinición de la imagen y de los roles de las bibliotecas para la situación predominante a partir de ahora, definida por una constante presencia y reequilibrio de la disponibilidad de textos/diseños procedentes de todos los modos y medios. A la luz de la historia reciente de las bibliotecas y de su adaptación continua a la aparición de nuevos soportes y canales, no se puede sostener al cien por cien esa identificación plena entre bibliotecas y la tecnología de lo impreso, pero resulta evidente que la expansión y universalización de lo digital y de su correlato en las redes sociales y en todo lo 2.0 implica sin lugar a dudas reelaboración de los fundamentos mismos de las instituciones culturales y de sus aportaciones a la agenda del aprendizaje a lo largo de la vida en concreto. De hecho, en los últimos años en el entorno bibliotecario se descubre una profundización en la reflexión, y en las prácticas consiguientes, sobre estas

implicaciones, por ejemplo en todo lo relacionado con la Biblioteca 2.0, la Alfin 2.0 (Spiranec y Zorica,2010), etc. y su incorporación a las prácticas cotidianas de la mayor parte de las bibliotecas. La teoría de la multialfabetización vendría a aportar justificación a estos movimientos y aproximaciones, aunque dentro de la necesaria relativización de lo tecnológico, porque, de lo contrario, una reacción excesivamente pendular hacia la última tecnología disponible por el mero hecho de ser la última nos haría perder la perspectiva una vez más, haciéndonos caer en el mismo determinismo tecnológico que nos llevó al predominio de lo impreso durante tantos siglos: es decir, a seguir subrayando la preeminencia de lo contingente (medio, canal o soporte), frente a lo verdaderamente esencial (lenguaje, modo).

Las consecuencias de esta reflexión para las actividades de formación en las bibliotecas son evidentes: dependerá del grupo diana y de los objetivos/resultados de aprendizaje que se pretendan el hacer hincapié en unos u otros modos y medios, sean viejos, nuevos o novísimos, quedando así plenamente integrados en el paradigma los necesarios enfoques sobre el reequilibrio en la capacidad de acción y de protagonismo del receptor/emisor convertido en *produsuario* gracias a la mentalidad 2.0 y posteriores y a las potencialidades de diseño y de creación colectiva inherentes a las herramientas 2.0 y siguientes y a las redes sociales virtuales.

- f) Dada la inmensa gama de diseños disponibles/reutilizables no tiene sentido elaborar un elenco o catálogo normativo de todas las posibilidades existentes para un determinado momento/situación ni pretender imponerlas y transmitir las como listas de mejores opciones por medio del currículo académico de cualquier nivel; antes bien, se trataría de procurar que el aprendiz se apropie de una especie de parrilla homogénea de elementos para la comprensión y valoración de todo tipo de diseños/textos/contenidos. El NLG ha establecido como elementos indispensables de esa parrilla los siguientes:

- lo representacional
- lo social
- lo estructural
- lo intertextual
- lo ideológico

Esta parrilla constituye una herramienta muy útil para ese aspecto de la formación en Alfin tan poco desarrollado y tan elusivo como es el de la evaluación de la información una vez obtenido el acceso a ella: se trata de un modelo mental aplicable a todo tipo de situación de comunicación entre dos o más personas: quién me está diciendo/mostrando / transmitiendo/señalando qué mensaje/significado/diseño, a través de qué modo y medio, y con qué propósito último, declarado o no. Y también: en mi condición de qué (ciudadano, profesor, alumno, padre de familia, personaje público, empleado, etc.) me estoy

planteando decir/mostrar/diseñar un texto/diseño/significado, a través de qué modo y medio, y con qué finalidad, consciente o inconsciente.

- g) Por tanto, nos enfrentamos a la disponibilidad de todo tipo de diseños/textos/significados/mensajes/representaciones mediante la lengua escrita, lengua oral o habla, lo visual, lo audio (música, ruidos,), lo táctil (sentidos del tacto y el olfato y el gusto), lo gestual, lo espacial e incluso la representación para uno mismo o interior (me hago una idea aunque luego no acabe de convertirla en comunicación real). Y podemos elegir la utilización de cualquiera de estos modos para nuestros diseños/textos/mensajes, pero sabiendo que tendrá que ser a través de diferentes medios; y esos medios facilitarán/dificultarán/incidirán tanto en el propio mensaje o contenido como en el modo seleccionado, porque no todos los medios son aptos para todos los modos. Es decir, no se puede manifestar exactamente lo mismo a través de una novela (lengua escrita en formato impreso o electrónico) que a través de una película (disponible en film, en DVD o accesible en línea). La convergencia entre los diferentes modos y su aplicación en constelación se asemeja a la sinestesia y de ahí su importancia en la nueva pedagogía de la multialfabetización, ya que habrá que lograr una pedagogía capaz de hacer que cada aprendiz se comunique por los modos y medios que mejor se ajusten a sus circunstancias vitales.
- h) Centralidad de la superación de la dicotomía escolar/extraescolar: la cognición humana es contextual, situada en un entorno específico, con conexiones entrecruzadas entre el entorno escolar y el extraescolar, entre la experiencia ya vivida, lo conocido, y la experiencia de lo nuevo, donde los aprendices se ven expuestos a nuevos textos, nuevos datos, nueva información, a los que aplican todos los procesos y elementos del paradigma de la Alfin, incluyendo nuevas conceptualizaciones a partir de la información recogida, analizada e incorporada. Las bibliotecas son, por tanto, unas instituciones que aportan a los aprendices de todo rango y condición unos elementos (espacios, atmósferas, apoyos) y unas herramientas (objetos de aprendizaje y diseños disponibles) para ese “aprendizaje ubicuo” (Cope y Kalantzis, 2009) cada vez más favorecido por el ecosistema de las tecnologías de la información y comunicación
- i) La centralidad de la diversidad implica que la multialfabetización da cuenta de todas las diferencias humanas
- sustanciales (clase, lugar)
 - corporales (raza, género, sexualidad, dis/capacidad)
 - circunstanciales (cultura, religión, experiencia vital, interés, afinidad).

Lo contrario implicaría, y así ha sucedido tradicionalmente en la escuela, alejamiento y hasta exclusión de los que no se ajustan a la norma del lenguaje escrito como puerta casi única de entrada al mundo de las alfabetizaciones, cuando en la vida real extraescolar se están multialfabetizando en multitud de comunidades de práctica diferentes y a través de diversas prácticas y acontecimientos multialfabetizadores.

- j) El artículo sobre “La Gramática de la multimodalidad” debe ser decodificado y comprendido como un conjunto de ejemplos no exhaustivos ni normativos de lo que significa leer/comprender/valorar básicamente textos/diseños en los modos de lenguaje escrito y oral, visual, espacial, gestual y audio, aplicando el modelo mental o parrilla de análisis de los cinco enfoques o elementos enumerados más arriba: lo representacional, lo social, lo organizacional, lo intertextual y lo ideológico.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA BIBLIOTECARIOS AL PIE DEL CAÑÓN O EN LA FRONTERA

Esperamos que la lectura de lo que antecede y de los artículos incluidos en este tema monográfico del Boletín de la AAB contribuya a añadir unas pocas cosas claras más al listado con el que iniciamos este artículo, especialmente para los bibliotecarios y otros profesionales de la información y de la documentación o de la educación que desarrollan su actividad al pie del cañón o “en la frontera”, expresión ya casi convertida en identitaria de una asociación de bibliotecarios como la andaluza que celebra sus 25 años de existencia por estas fechas:

- Se confirman en este campo los conceptos clave de la continuidad y simultaneidad de todas las alfabetizaciones, de su aplicación en constelación, y, por tanto, también de la necesidad de su aprendizaje conjunto, integrado y sin sesgos, en cualquier situación geográfica y social a lo largo del ancho mundo y no solo en aquellos contextos sociales donde sea posible disponer de un acceso amplio a las TIC.
- La problemática añadida a la que se enfrentan las bibliotecas en estos tiempos de crisis obliga a tener mucha mayor conciencia de lo que resulta esencial en el servicio que se presta a los ciudadanos: que éstos encuentren en la biblioteca el ambiente, la atmósfera, los recursos y las actividades más idóneas para seguir aprendiendo a saber manejarse de forma autónoma y crítica en la sociedad mediante el dominio de cuantas más herramientas de comunicación y de aprendizaje a lo largo de la vida mejor.
- Resulta imprescindible dotarnos de los mecanismos más adecuados para detectar cuáles son las necesidades de formación en este terreno de los diferentes grupos de población, para establecer nuestras prioridades y para programar los objetivos y las actividades a desarrollar para cada uno de esos grupos, siempre en coordinación y colaboración con los demás agentes del entorno.
- Es evidente que los métodos, las técnicas y los contenidos de aprendizaje deberán ajustarse lo más posible a la situación de partida de cada uno de esos grupos y de cada miembro del grupo en lo posible, pero siempre dentro de las posibilidades aportadas por nuestra sociedad/comunidad/institución, y sin sentirnos forzados a elegir unos modos y medios u otros por el mero hecho

de que resulten más novedosos; la tecnología cambia y, por tanto, sus posibilidades también; y hay que aprovecharlas, pero no por sí mismas, sino porque realmente supongan un cambio efectivo hacia mejor. Una meta sustancial de la formación que ofrezcamos deberá consistir siempre en tratar de transmitir a los aprendices una sana distancia crítica respecto del panorama tecnológico total en cada momento y circunstancia –aunque sin miedo a la experimentación y al cambio–, con el fin de que sepan elegir para cada situación de comunicación/solución de problemas el modo, medio y soporte que mejor le vaya al tipo de representación/diseño/contenido que se propongan, siempre dentro de la gama de posibilidades a su alcance en su contexto específico local.

- Por tanto y en definitiva, lo esencial consistirá siempre en tener en cuenta las características, capacidades y posibilidades de los aprendices (individualmente o en grupo) a la hora de diseñar contenidos y prácticas de aprendizaje de los diversos modos y medios de comunicación.
- En cuanto a las batallas terminológico-conceptuales: teniendo claro lo que se quiere y lo que se debe hacer para un determinado tipo y grupo de usuarios reales de nuestra biblioteca en coordinación con otros agentes locales, no merece la pena preocuparse de ellas más allá del lógico interés por comprobar si nuestra actividad no solo se ajusta a los consensos en continua reelaboración sino que incluso contribuye a la propia experiencia colectiva en continua evolución y adaptación a nuevas circunstancias y necesidades, que nunca aparecerán fijadas, delimitadas e inamovibles de una vez por todas y para siempre.
- Dada la gran variedad de alfabetizaciones que se incluyen bajo el constructo de la multialfabetización, y habida cuenta que ninguna persona puede ser considerada bajo ninguna circunstancia como analfabeta total en todas y cada una de ellas y al mismo tiempo, resultaría ingenuo pretender un dominio suficiente de todas y cada una de ellas por parte de un único formador; de ahí la necesidad de colaboración y cooperación en la planificación y ejecución integral de actividades, incluyendo en muchos contextos locales entre esos agentes colaboradores a los propios aprendices de una alfabetización concreta que con total seguridad a su vez estarán muy bien alfabetizados en otras relacionadas.

Finalizo ya y de verdad con una nota personal. Me gustaría que los lectores de este trabajo se queden con una última y definitiva cosa clara: de nada servirá la sistematización y planificación adecuada y coordinada de las actividades formativas por parte de todos los agentes implicados si no se centra en la consecución de unos ciudadanos libres, conscientes y críticos y de una sociedad civil bien informada y con visión crítica respecto del tipo de sociedad a la que desde siempre trata de llevarnos –y últimamente lo está consiguiendo, desgraciadamente– ese desinteresado “grupo de interés” (en la terminología enmascaradora del lenguaje de la calidad y de la excelencia) sin rostro ni nombre conocido como “los mercados”. Los artículos de Cope y Kalantzis aquí incluidos nos ofrecen herramientas teóricas y prácticas, en

tanto que profesionales de las bibliotecas y de la educación, para ayudar a nuestros conciudadanos y comunidades a saber, poder y querer desenmascarar a quienes se ocultan bajo ese nombre, a desentrañar el entramado de intereses a los que sirven, y a descifrar/decodificar el Discurso/discursos que adoptan para cada situación y contexto en función de lo que se propongan conseguir de nosotros.

La multialfabetización, y dentro de ella la alfabetización informacional, tienen que servir para eso fundamentalmente; aunque haya que ser conscientes de su condición bifronte y, por tanto, de que también serán aplicadas para la producción y perpetuación de esos mismos Discurso/discursos que ayudan a desenmascarar. Y es que alguien dijo hace ya mucho tiempo algo sobre la tecnología –vieja, nueva y futura– como fármaco; es decir, como remedio, pero también como veneno. Convenimos a nuestros conciudadanos de que siempre será mejor el remedio...

REFERENCIAS

- Area Moreira, Manuel; Gros Salvat, Begoña, y Marzal García-Quismondo, Miguel Angel (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis, 2008.
- Area Moreira, Manuel (2010). “Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo XXI”, *Novedades educativas*, Marzo 2010, nº 231, 4-7.
- Bolívar Botia, Antonio (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Castillo Fernández, Javier, Gómez Hernández, José Antonio, y Quílez Simón, Pedro (2010). *La biblioteca pública frente a la recesión: acción social y educativa*. Murcia: Anabad/Tres Fronteras. Disponible en formato electrónico en: http://estatico-cultura.carm.es/wbr/home/FIC20110114_010137.pdf.
- Cassany, Daniel (comp.) (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.
- Catts, Ralph y Lau, Jesús (2009). *Hacia unos indicadores de alfabetización informacional*. Madrid: Ministerio de Cultura. Disponible en: <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>.
- Cope, Bill, and Kalantzis, Mary (eds.) (2009). *Ubiquitous learning*. Champaign, IL: University of Indiana Press.
- Cordes, Sean (2009). “Broad horizons: the role of multimodal literacy in 21st Century library instruction”. Disponible en: <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>.
- Dehaene, Stanislas (2009). *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking.

- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. UNESCO, París.
- Foulger, Davis (2004). *An Ecological Model of the Communication Process*. Disponible en: <http://foulger.info/davis/papers/ecologicalModelOfCommunication.htm>.
- Horton, Forest Woody, Jr. (2007). *Understanding information literacy: a primer*. Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>.
- IFLA Comité Presidencial para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo largo de la vida. (2005). *Informe final*. Disponible en: <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=8591>.
- IFLA (2005). *Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida*. Disponible en: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>.
- Lloyd, Annemaree (2010). "Corporeality and practice theory: exploring emerging research agendas for information literacy" En *Information Research*, 15 (3) colis794. Disponible en: <http://InformationR.net/ir/15-3/colis7/colis704.html>.
- Mackey, Thomas and Jacobson, Trudy (2011). "Reframing Information Literacy as a Metaliteracy." En *College and Research Libraries*, 72, no. 1, 62-78.
- Martin, Allan (2008) "Digital literacy and the 'digital society'". En Lankshear, Colin and Knobel, Michele (eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008, 151-176. Disponible en: <http://sites.google.com/site/colinlankshear/DigitalLiteracies.pdf?attredirects=0>.
- Pasadas Ureña, Cristóbal (2008). "Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca". En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca Complutense, 2008. (Documentos de trabajo, 2008/1), 57-83. Disponible en: http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf.
- Pasadas Ureña, Cristóbal (2010). "Multialfabetización y redes sociales en la Universidad". En *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 7, nº 2, 17-27. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas>.
- Pasadas Ureña, Cristóbal. (2010). "Competencias básicas, aprendizaje permanente y bibliotecas públicas. Experiencias de ámbito nacional e internacional" En Castillo Fernández... *La biblioteca pública frente a la recesión...*, 65-91.
- Pinto, María, ... et al. (2009). *Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública*. Buenos Aires: Alfagrama.

- Raseroka, Kay (2003). "Libraries for lifelong literacy: IFLA Presidential Theme 2003-2005". En *IFLA Journal*, vol. 29, n° 2, 109-112.
- Spiranec, Sonjia, and Zorica, Mihaela Banek (2010). "Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement?" En *Journal of Documentation*, vol. 66, n° 1, 140-153.
- Turner, Deborah, and Allen, Warren (2010). "Investigating oral information". En *Information Research*, 15 (3) colis703. Disponible en <http://InformationR.net/ir/15-3/colis7/colis703.html>.