

Boletín de la ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS



SUMARIO

Publicación trimestral, editada
por la Asociación Andaluza de
Bibliotecarios (AAB)
Año 25. Números 98-99. Enero-Junio 2010

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y CONSEJO EDITORIAL:

A. Tomás Bustamante Rodríguez
(Coordinador)

Pilar Fernández Romera

Juana M. Suárez Benítez

José Luis Sánchez-Lafuente Valencia

Félix Gutiérrez Santana

Ana Real Duro

María José Sánchez García

María Isabel Enríquez Borja

Remedios Herrera Gutiérrez

TRADUCCIONES:

Antonio Lozano Palacios

(Facultad de Comunicación y Documentación.
Universidad de Granada)

CORRECCIONES Y MAQUETACIÓN:

M^{ra} Carmen Gontán Morales

DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Rubén Camacho Fernández

Asociación Andaluza de Bibliotecarios

Tel. y fax: 952 21 31 88

Correo-e: aab@aab.es

Web: <http://www.aab.es>

Apartado de Correos 20024

29080 Málaga

IMPRESIÓN:

Imagraf Impresores, S. A.

c/. Nabucco, Nave 14-D - P. Ind. Alameda

29006 Málaga - Telf. 95 232 85 97

Precio suscripción anual: 40,00 €.

Precio ejemplar suelto: 17,00 €.

D.L. MA-265-1997

ISSN 0213-6333

<i>Editorial</i>	7
<i>Colaboraciones:</i>	
<i>Tema monográfico: Multialfabetización</i>	
COORDINADOR: CRISTÓBAL PASADAS UREÑA	
Multialfabetización, aprendizaje a lo largo de la vida y bibliotecas	
CRISTÓBAL PASADAS UREÑA	11
Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI	
MANUEL AREA MOREIRA.....	39
“Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje	
BILL COPE Y MARY KALANTZIS	53
Gramática de la multimodalidad	
BILL COPE Y MARY KALANTZIS	93
Alfabetización informacional, “nuevas” alfabetizaciones y alfabetización	
JOHN BUSCHMAN	155
<i>Colaboraciones (miscelánea):</i>	
Los impresos publicados en Jaén del Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español. Parte I: siglos XVI al XVIII	
JOSÉ LUIS HERRERA MORILLAS.....	187
Existe vida más allá de la Administración: relato de una experiencia personal	
ISABEL BLANCO PARDO	215
<i>Desde la Frontera:</i>	
Inaugurada la nueva Biblioteca de Montequinto (Dos Hermanas)	227
Zoom Bibliotecario:	235
Noticias	255
Noticias de amplio alcance.....	301
Asociación	323
Informe Anual de 2010 del Observatorio de la Lectura en Andalucía	381
Manifiesto por la lectura 2010. 16 de diciembre de 2010, Día de la Lectura en Andalucía.....	399
Agenda.....	403

Presentación de originales

1. ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

La Redacción del BAAB acepta para su publicación:

- Artículos y trabajos de experiencias, desarrollo, investigación, aplicación, etc., sobre biblioteconomía en general y relacionados con Andalucía en particular.
- Recensiones con análisis críticos de publicaciones de nueva aparición.
- Noticias con información actualizada sobre eventos científicos realizados o por realizar, conferencias, instituciones, actividades, etc., sobre todo las que tengan especial relevancia para la Comunidad Autónoma Andaluza.
- Traducciones de normas.

Todos los trabajos deberán ser originales e inéditos. Los autores que envíen trabajos para su publicación en el BAAB se comprometen a no enviarlos a ninguna otra revista o boletín en tanto la Redacción del BAAB no decida sobre su publicación.

2. NORMAS DE PRESENTACIÓN

Los textos deberán ser remitidos en archivo de ordenador, en formato RTF o compatible. La extensión máxima será de 60.000 caracteres (equivalentes a 28 páginas de 36 líneas con 60 caracteres por línea, a doble espacio y formato DIN-A4).

Se observarán las siguientes normas en el aspecto formal:

- La primera página, "página de título" debe contener los siguientes datos:
 - Título, en capitales; nombre completo del autor, centro de trabajo; dirección postal; teléfono y correo electrónico. En caso de que haya más de un autor se señalará con un asterisco (*) al responsable de la correspondencia. En la publicación se conservará el orden con el que aparezcan los autores en el original.
 - Un resumen o abstract de 50 o 100 palabras debe incluirse al principio del artículo, así como también entre 3 y 10 palabras claves relacionadas con el trabajo.
 - Tanto el título como el resumen y las palabras clave deben ir acompañadas de su traducción al inglés. El autor puede delegar en la Redacción del BAAB revista la traducción al inglés.
- Numeración de divisiones y subdivisiones de acuerdo a la norma UNE 50-132-94 sobre numeración de las divisiones y subdivisiones en documentos escritos.
- La Redacción del BAAB, podrá hacer correcciones de estilo, puntuación y descripciones bibliográficas.

3. NORMAS DE EDICIÓN

Tablas e ilustraciones: Se numerarán correlativamente, respetando el orden en el que aparecen en el texto, con números arábigos independientes entre sí (p.e. Tabla 1, Figura 1). Las tablas deben tener un título conciso y apropiado. Si es necesario incluir en una tabla texto explicativo, se hará en nota al pie de la tabla. Las ilustraciones también deben aparecer acompañadas de un pie o leyenda explicativa.

Citas: Se numerarán (con números arábigos entre paréntesis) consecutivamente en el orden en que se mencionen por primera vez. El número se corresponderá con la referencia bibliográfica completa, que figurará en una lista única al final del trabajo. Las citas sucesivas de una misma referencia recibirán el mismo número. Si la cita es a una parte determinada del documento se indicará los números de página a continuación del numeral.

Notas: Se incluirán sólo excepcionalmente si se entiende que son imprescindibles para la comprensión del texto. Se situarán, como en el caso anterior, al final del documento en una sola lista, identificándolas con numeración romana.

Referencias bibliográficas: Figurarán al final del texto en orden numérico siguiendo el sistema de citación indicado anteriormente. Se redactarán de acuerdo con la norma española UNE 50-104-94. Se respetará el contenido, forma y estructura tal como se muestra en los ejemplos siguientes:

Monografía

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Manual de edición y autodefinición*. Madrid: Pirámide, 1994. ISBN 84-368-08040-1.

Artículo de una publicación periódica

LOZANO PALACIOS, A. Un estudio específico sobre tipología y fraseología de resúmenes. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 1991, vol. 7, n. 22, p. 25-35.

Capítulos o contribuciones de una monografía

CORDÓN GARCÍA, J. A.; DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. "Bibliografía y ciencias de la información". En: *Miscelánea-homenaje a Luis García Ejarque*. Madrid: Fesabid, 1992, p. 187-194.

Comunicaciones a un congreso

VILLÉN RUEDA, I. "Redinet: una alternativa al acceso y difusión de las investigaciones educativas en el ámbito universitario". En: *VIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía* (Jaén 24-26 octubre 1991). Jaén: Asociación Andaluza de Bibliotecarios, Diputación Provincial, Ayuntamiento, 1992.

Recursos electrónicos

VIRGINIA TECH. *Electronic thesis and dissertation initiative* [en línea]. [Consulta: 20 de febrero de 2003]. Disponible en: <http://etd.vt.edu>.

Para resolver dudas acerca de la presentación de los originales, pueden consultarse las siguientes normas:

UNE 50-103-90 Preparación de resúmenes

UNE 50-104-94 Referencias bibliográficas. Contenido, forma y estructura.

ISO 690-2:1997 References bibliographiques. Part 2: Electronic documents or parts thereof

UNE 50-111-89 índice de una publicación.

UNE 50-132-94 Numeración de las divisiones y subdivisiones en documentos escritos

UNE 50-133-94 Presentación de los artículos de publicaciones periódicas

Se permite la reproducción total o parcial del contenido del BAAB siempre que se mencione clara y expresamente el origen del mismo.

Los originales se enviarán a la sede de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios por correo postal o electrónico

Asociación Andaluza de Bibliotecarios
Apartado 20024
29080 - Málaga
correo-e: aab@aab.es



años

ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS

Editorial

Una profesión, un futuro

De nuevo tenéis entre vuestras manos un nuevo número de nuestro Boletín, un número muy significativo ya que nuestra Asociación celebra en este año 2011, 30 años de fidelidad con la profesión, 30 años de trabajo por y para las bibliotecas de Andalucía, para la lectura y para nuestra sociedad. 30 años de esfuerzo de muchos compañeros por mantener en nuestra asociación un lugar de encuentro para la profesión, para construir entre todos más y mejores bibliotecas, más y mejores servicios para nuestros usuarios, ciudadanos y para la sociedad en general. Por eso nuestro lema “Una profesión, un futuro” es un buen ejemplo de lo que estos 30 años han supuesto para nuestra profesión, y los que nos queda por recorrer para conseguir mejorar en nuestros servicios para alcanzar la excelencia.

Por eso queremos celebrarlo contigo y reencontrarnos, poder compartir entre todos esta celebración, por esto aspiramos a que asistas y te reencuentres con nosotros y nos cuentes tus vivencias y tus anhelos. Para poder posibilitarlos desde la Directiva de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios hemos hecho un enorme esfuerzo, subvencionando a todos nuestros asociados la asistencia a nuestras XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía y a FESABID’11 por extensión.

Tenemos ante nosotros una oportunidad para nuestros asociados, para los profesionales del Andalucía y de España en general, el participar en un evento profesional único hasta el momento. Tendremos a los mejores profesionales de rango nacional e internacional, en el seno de FESABID’11 que se celebrará en Málaga los días 25, 26 y 27 de mayo de 2011. Tres eventos en uno ya que se celebran conjuntamente en un mismo espacio y momento las XII Jornadas Españolas de Documentación, el 19th EBLIDA-NAPLE Conference y nuestras Jornadas las ya XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía.

Tres eventos en uno que, bajo el lema ‘Una profesión, un futuro’, debatirán los grandes retos de la profesión y marcarán las tendencias de los próximos años. Una cita excepcional para todos los profesionales de la documentación,

la información y las bibliotecas, que quieran ser testigos y participar activamente en esta evolución.

- 3 congresos que se celebran simultáneamente y de forma coordinada*
- 3 asambleas generales de las asociaciones con más influencia a nivel local, nacional y europeo*
- 35 actividades profesionales*
- 15 ponentes internacionales*
- 900 profesionales se reunirán en el Palacio de Ferias y Congresos de Málaga durante tres días*

Queremos que este evento muestre el potencial de trabajo que tenemos en Andalucía, como somos capaces de organizar y ser anfitriones del mayor evento de estas características celebrado en España para la profesión, y como nuestros asociados, compañeros y amigos se vuelcan en esta celebración conjunta que marca un antes y un después para nuestra profesión.

Confiamos en poder verte por Málaga el próximo mes de mayo.



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 Botswana 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/deseco/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://doubelshaw.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 Alfín 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/Alfared 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.

- En 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/

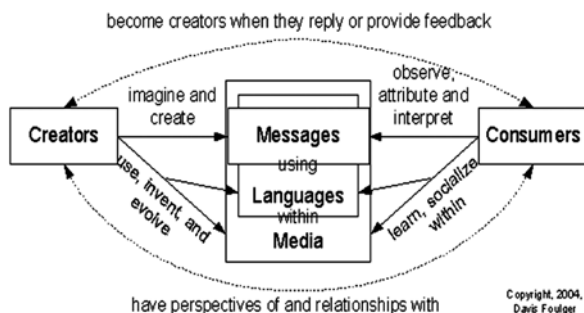
ejemplo, supone olvidar precisamente que de lo que hablamos bajo el término de alfabetización es de comprensión de lo que se lee/decodifica; y como es obvio los niveles de comprensión irán diversificándose y expandiéndose a lo largo del ciclo vital en función de una gran cantidad de variables. Esto es 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, n° 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, nº 2, 109-112.
- Spiranec, Sonjia, and Zorica, Mihaela Banek (2010). "Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement?" En *Journal of Documentation*, vol. 66, nº 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>.

Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI [i]

MANUEL AREA MOREIRA
Universidad de La Laguna

Escuela y biblioteca han sido históricamente dos instituciones sociales que se han complementado para ofrecer a ciudadanos y comunidades oportunidades de alfabetización en lectoescritura y de acceso a materiales y recursos de lectura para información, ocio, solución de problemas y conocimiento. Las nuevas necesidades y oportunidades educativas y de acceso a la información y al conocimiento propiciadas por la eclosión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de las redes sociales virtuales hacen más imprescindible si cabe esa complementariedad entre ambas instituciones. La escuela deberá seguir ofreciendo a los ciudadanos la formación en alfabetización pero para todos los modos y medios de comunicación -tradicionales y nuevos- disponibles (es decir, multialfabetización), mientras que la biblioteca deberá ofrecer apoyo a esa tarea escolar con sus propias actividades de formación integradas en el proyecto curricular, convirtiéndose así en un verdadero centro de acceso a todo tipo de recursos -tradicionales y nuevos- para el aprendizaje.

Palabras clave: Multialfabetización, Alfabetización informacional, Alfabetización digital, Competencias básicas, Biblioteca escolar, Proyecto curricular

DIGITAL TECHNOLOGIES, MULTILITERACY AND LIBRARIES IN THE SCHOOL OF THE 21ST CENTURY

Abstract: Throughout history schools and libraries as social institutions have played a complementary role in providing literacy training and access to information resources and knowledge to citizens and the community. The new educational needs and opportunities brought forward by the current landscape of information

i Este artículo es una reelaboración de los trabajos titulados “Las bibliotecas escolares y la alfabetización ante la cultura digital” en Area y Ortiz: *Bibliotecas escolares ¿Último reino de papel?*. CEP Orotava, Tenerife, 2010, y “Biblioteca escolar e alfabetización na escola do S. XXI”. *Revista Galega de Educación*, 48, 2010, pgs. 12-14

and communication technologies and virtual social networks call for a deepening in this complementarity of both institutions. The school will continue to offer training in the literacy of each mode and medium -old and new- available (multiliteracies), while the library must be in a position to support this responsibility through its own training programme embedded in the curricular project of the school, thus becoming a true learning resources -old and new- centre.

Keywords: Multiliteracies, Information Literacy, Digital Literacy, Key competences, School libraries, School curriculum

INTRODUCCIÓN

El número de usuarios de las redes digitales –sea en su versión de telefonía móvil o de Internet– no ha dejado de crecer en el último decenio y actualmente casi dos mil [ii] millones de personas en el planeta son usuarios de las mismas. Incluso es previsible que en el plazo de pocos años cerca de 5.000 millones de sujetos tengan acceso a Internet no sólo desde aquellas zonas o regiones del planeta altamente desarrolladas, sino prácticamente desde cualquier lugar en África, Asia, Oceanía o América Latina [iii]. Las telecomunicaciones, la televisión digital, Internet, la telefonía móvil, y demás artilugios tecnológicos son parte sustancial de la civilización de nuestro tiempo.

Pero una cosa es la disponibilidad y acceso a las tecnologías, y otra es estar capacitado para usarlas de un modo culto e inteligente. El acceso a la tecnología es una condición necesaria, pero para usarlas también hace falta estar formado. Por ello, muchas instituciones y organismos internacionales, desde hace años, alertan y reclaman la necesidad de formar y capacitar a la ciudadanía en el uso de las tecnologías digitales de forma que les preparen para afrontar los retos y desafíos de la denominada sociedad informacional o del conocimiento. En consecuencia, ha cobrado una especial relevancia el favorecer y facilitar que las TIC (Tecnologías de la información y comunicación) entren de forma masiva en el sistema educativo tanto formal como no formal y sean parte sustancial y habitual de la vida diaria de los profesores y los estudiantes. De este modo, se perseguiría alfabetizar a toda la población infantil y juvenil en las competencias tanto digitales como informacionales para que sean ciudadanos cultos, inteligentes y autónomos en este siglo XXI.

Desde hace varios años, existen políticas educativas destinadas a integrar e impulsar el uso pedagógico de las TIC en los centros y aulas escolares. Políticas que, en

ii Veáse <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

iii La empresa ASTRA ha suscrito un acuerdo con GOOGLE para crear un anillo de satélites de baja altura alrededor del planeta para que faciliten acceso a Internet a un costo económico bajo y sin necesidad de una infraestructura potente de telecomunicaciones terrestre. http://www.elpais.com/articulo/sociedad/red/satelites/dara/Internet/coste/media/humanidad/elpepisoc/20110219elpepisoc_3/Tes

el caso español, tienen más de veinte años y que, en la actualidad, están impulsadas por el denominado Programa Escuela 2.0 que conjuntamente entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Educación de la mayor parte de las Comunidades Autónomas, pretenden dotar a cada alumno y profesor de un ordenador portátil y llenar las aulas con tecnologías digitales de acceso a Internet y de PDI (Pizarras Digitales Interactivas).

¿Qué sentido y significado educativo tiene la llegada masiva de este conjunto de tecnologías educativas? ¿En qué medida pueden y debieran coexistir los medios digitales y los impresos? La presencia masiva de estas tecnologías en las escuelas ¿qué nuevos retos representa para las tareas alfabetizadoras de la educación? ¿Qué nuevas funciones debieran asumir y desarrollar las bibliotecas escolares ante estos nuevos fenómenos de la cultura digital?

ESCUELAS Y BIBLIOTECAS: UNA SIMBIOSIS NECESARIA PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS SOCIEDADES MODERNAS

Los libros son parte esencial de la sociedad humana desde hace más de 3.000 años. En este periodo de tiempo han ido adoptando distintos soportes físicos: tablillas de arcilla, de barro, de madera, papiros, pergaminos, papel. La importancia del libro en todas las civilizaciones históricas –desde Mesopotamia hasta el presente– es indiscutible y, en particular, la cultura europea de la modernidad ilustrada no habría existido sin la tecnología de la imprenta. Durante los siglos diecinueve y veinte los libros, junto con otras publicaciones periódicas como los periódicos, permitieron democratizar la información y el conocimiento. Sin los documentos impresos las ideas y el pensamiento progresista y democrático de los dos últimos siglos no hubiera sido posible expandirlos por el planeta.

Tradicionalmente las bibliotecas han sido consideradas como los santuarios de la cultura de los libros. En sus diversos formatos (libros de lectura, enciclopedias, cuentos, libros ilustrados, diccionarios, atlas,...) eran clasificados, custodiados y prestados para ser leídos bien en las salas de la propia biblioteca, bien en la intimidad del hogar. La condición necesaria e imprescindible para poder acceder al contenido y conocimiento registrado en las páginas de la obra impresa era ser alfabeto, es decir, poseer las habilidades para la decodificación e interpretación del texto escrito. Quien no fuera alfabeto, es decir, quien no tuviera los conocimientos y destrezas para leer y escribir textos escritos en las cartas, en los libros, en los periódicos, o en cualquier tipo de documento en papel, entonces, quedaba al margen de la promoción social, económica y cultural. Ser analfabeto incrementaba sus opciones de marginación y retraso social.

La escuela, como institución social moderna, nació como consecuencia del desarrollo de la cultura impresa del siglo XIX. Ésta asumió, entre otras tareas, la de capacitar, formar o alfabetizar en los códigos de la lectoescritura a los niños y las personas adultas. Enseñar a leer, escribir y contar durante muchas décadas fue la razón que justificaba la existencia de la escuela como institución. Por ello, una de las funciones clave de la escolaridad desde hace más de un siglo es precisamente la alfabetización, entendida, en un sentido amplio, como la capacidad para decodificar (leer) y codificar (escribir) los símbolos de la cultura.

La escuela es pues una institución fundamental para ofrecer igualdad de oportunidades culturales a la población y, en consecuencia, para democratizar la cultura. Asimismo las bibliotecas municipales/públicas, de forma paralela a la actuación de las escuelas, fomentaron la oportunidad de complementar la formación que cualquier individuo recibía en el sistema escolar. La lectura de libros en una biblioteca era sinónimo, no sólo de ocio y disfrute literario, sino también de autoformación.

Como primera idea podríamos afirmar que las bibliotecas y las escuelas han sido dos instituciones sociales que se han necesitado, que se han complementado mutuamente. Las bibliotecas ofrecían los libros y las escuelas formaban a los lectores. Las bibliotecas, sobre todo las públicas, democratizaban el acceso a las obras impresas, y las escuelas democratizaban la alfabetización, es decir, la adquisición de las competencias y habilidades de acceso al conocimiento simbólicamente codificado en los libros.

NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: LA MULTIALFABETIZACIÓN

En este comienzo del siglo XXI la escuela como institución social, al igual que está ocurriendo en otros servicios y organizaciones del tiempo actual, se encuentra desconcertada. Los informes internacionales (como por ejemplo, los informes PISA, *Programme for International Student Assessment*, que evalúan la calidad de los sistemas escolares de los países de la OCDE) señalan graves carencias en los aprendizajes de los estudiantes de casi todos los sistemas escolares a pesar del incremento notable de las inversiones en educación. Por otra parte, cada vez más, el profesorado manifiesta desinterés, desmotivación y falta de entusiasmo profesional en su labor docente. El alumnado señala que se aburre en clase y que no encuentra sentido a lo que se estudia en las escuelas. Las familias tienden a desentenderse de las responsabilidades educativas sobre sus hijos reclamando al estado que se ocupe de los mismos. Los medios de comunicación social son instituciones más poderosas que la propia escuela en la transmisión de valores culturales sobre la infancia y la juventud. Todo ello son los síntomas del desconcierto escolar ante los múltiples fenómenos de cambio tecnológico, político, cultural y económico de la sociedad global del siglo XXI.

Los tiempos están cambiando de forma acelerada y tanto los responsables educativos, los expertos y los docentes son conscientes de que la escuela no puede seguir dando la espalda a las nuevas formas culturales, de comunicación, de difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales. La expresión, construcción y difusión del conocimiento ya no se vehicula de modo exclusivo a través de libros y documentos escritos, sino también a través de las redes digitales lo que implica formas simbólicas de diversa naturaleza (hipertextos, multimedia, audiovisuales, icónicas, etc.).

Cuadro 1: *Las nuevas alfabetizaciones (Area, Gros y Marzal, 2008)*

Alfabetización audiovisual	Se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales así como para prepararlo para el consumo crítico de los productos de los medios de masas como el cine, televisión o publicidad. Se considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un “lenguaje” con sus propios elementos y sintaxis. Se implementó parcialmente en el sistema escolar en los años ochenta y noventa.
Alfabetización tecnológica o digital	El propósito de esta alfabetización es desarrollar en los sujetos las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: computadoras personales, navegación por Internet, uso de software de diversa naturaleza. Se centra en enseñar a manejar el hardware y el software. Tuvo un desarrollo limitado en el sistema escolar en la década de los noventa, aunque continúa en la actualidad.
Alfabetización informacional	El origen de esta propuesta procede de los ambientes bibliotecarios. Surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla, y reconstruirla.

Multialfabetización	El concepto procede del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los noventa. Defiende que en una sociedad multimodal debe prepararse y cualificarse al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos

Con relación a esta problemática, desde hace tiempo, diversos expertos procedentes de distintas tradiciones o campos de conocimiento, han defendido la necesidad de replantear el papel y la práctica alfabetizadora basada en la enseñanza de lectoescritura reclamando que se incorporen también nuevas alfabetizaciones como son la alfabetización audiovisual, la alfabetización digital, alfabetización informacional –véase cuadro 1– (Aparici y otros, 2010; Bautista, 2007; Gutiérrez, 2003; Lankshear y Knobel, 2008, Monereo, C. y otros, 2005; NLG, 1996; Snyder, 2004). Estas propuestas suelen coincidir en la necesidad de reformular no sólo el curriculum escolar, sino también las concepciones y prácticas de alfabetización desarrolladas en los centros y aulas de forma que ésta se plantee no como una yuxtaposición o sumatorio de distintas alfabetizaciones aisladas unas de otras, sino como un planteamiento global e integrado de las mismas.

El intento de integrar en un planteamiento educativo global e integrado el desarrollo de las competencias para la codificación y decodificación de cualquier información –es decir, de la alfabetización– en los distintos lenguajes y soportes de comunicación se denominaría “multialfabetización”. En otros trabajos (Area, 2010, Area, Gros y Marzal, 2008) he desarrollado el concepto multialfabetización en el contexto educativo de las escuelas donde planteé que un modelo educativo integral para la multialfabetización requiere el desarrollo de cuatro ámbitos o dimensiones formativas (véase cuadro 3):

- *Dimensión instrumental*: relativa al dominio técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del hardware y del software). Esto implicaría saber usar medios audiovisuales y digitales con sus distintos recursos, así como las herramientas digitales como navegadores, email, web 2.0, procesadores de texto, imagen, sonido, etc.
- *Dimensión cognitiva*: relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades específicos que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías. Es decir, aprender a utilizar de forma inteligente la

información, lo que implica la activación de operaciones cognitivas de alto nivel como la síntesis, la comparación, el análisis discriminativo, la reflexión, la reelaboración, en definitiva, la apropiación y reconstrucción personal del conocimiento.

- *Dimensión comunicativa:* relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc.), difundirlos a través de diversos medios –sean impresos, en soportes disco o a través de Internet–, y poder establecer comunicaciones fluidas y socialmente hacia la interacción personal con otros sujetos a través de las tecnologías.
- *Dimensión axiológica:* Adquirir y desarrollar valores éticos, respetuosos, democráticos y críticos hacia la tecnología y la interacción social con los demás evitando tanto la sumisión acrítica como el abuso de poder y avasallamiento sobre los otros.

Al respecto Cope y Kalantzis (2009) señalan una serie de principios o rasgos definitorios del proceso de la práctica multialfabetizadora que sintetizan en el cuadro siguiente donde comparan las orientaciones pedagógicas formuladas por el NLG en 1996, y su reformulación por estos autores diez años después (cuadro 2):

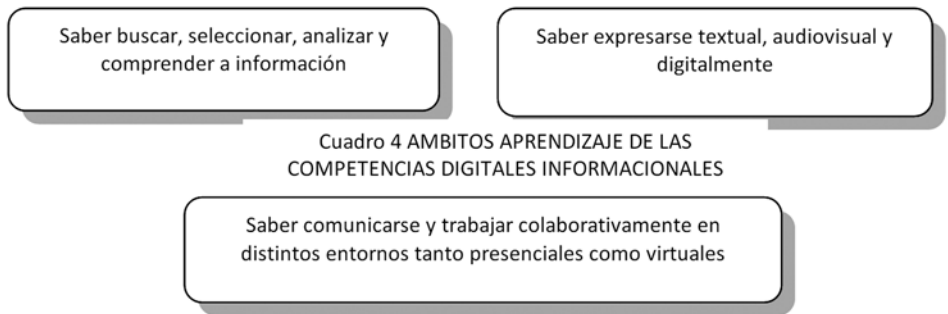
Cuadro 2: Principios para la práctica de la multialfabetización
(Cope y Kalantzis, 2009)

<i>Orientaciones Pedagógicas (1996)</i>	<i>Procesos de conocimiento (2006)</i>
Práctica situada	Experimentar ... lo conocido ... lo nuevo
Enseñanza abierta	Conceptualizar ... por nombres ... con teorías
Marco crítico	Analizar ... funcionalmente ... críticamente
Práctica transformadora	Aplicar ... apropiadamente ... creativamente

Cuadro 3: *Aprender a buscar y analizar información, aprender a reelaborar y difundir información, aprender a expresarse y comunicarse*

DIMENSIONES DE LA MULTIALFABETIZACIÓN		
DIMENSIÓN INSTRUMENTAL	Saber acceder y buscar la información	Adquirir las habilidades instrumentales para la búsqueda de información y uso de las tecnologías
DIMENSIÓN COGNITIVA	Saber transformar la información en conocimiento	Saber plantear problemas, analizar e interpretar con significado la información
DIMENSIÓN COMUNICATIVA	Saber expresarse, difundir información y comunicarse	Disponer de las habilidades y conocimientos para crear documentos con variados lenguajes y comunicarse con otros
DIMENSIÓN AXIOLÓGICA	Saber usar democrática y éticamente la información	Adquirir actitudes y valores éticos y críticos sobre la tecnología, el conocimiento y la comunicación

En el desarrollo de procesos de aprendizaje en los que esté implicado el uso de las TIC pudiéramos identificar tres grandes ámbitos o dimensiones competenciales en el aprendizaje escolar del alumnado (cuadro 4):



Cuadro 4 AMBITOS APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES INFORMACIONALES

- a) Un ámbito relacionado con *aprender a buscar, localizar y comprender la información* empleando los recursos de Internet,
- b) Otro ámbito vinculado con *aprender a expresarse mediante distintos tipos de lenguajes, formas simbólicas y tecnologías* y, en consecuencia, con saber difundir públicamente las ideas propias sea mediante presentaciones multimedia, blogs, wikis o cualquier otro recurso digital, y
- c) *Aprender a comunicarse e interactuar socialmente* con otras personas a través de los recursos de la red (email, foros, videoconferencias, etc.).

Desde mi punto de vista, las prácticas escolares de la alfabetización tendrían que redefinirse en el sentido de que persigan la alfabetización plena (o multialfabetización) de los niños y niñas como sujetos autónomos en función de los siguientes principios educativos:

- Incorporar y entender la alfabetización no sólo en lectoescritura, sino también en el desarrollo de competencias audiovisuales, digitales e informacionales. Esto significa formar al alumnado para que pueda reconstruir y dar significado a la multitud de información que obtiene extraescolarmente en las múltiples tecnologías digitales de la sociedad del siglo XXI y desarrollar las competencias para utilizar y expresarse de forma inteligente, crítica y ética.
- Cuestionar el monopolio del libro de texto como fuente única del conocimiento y estimular en el alumnado la búsqueda de nuevas informaciones a través de variadas fuentes y tecnologías, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los datos.
- Plantear una metodología de enseñanza que favorezca procesos de aprendizaje constructivista a través de métodos de proyectos donde los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias con las tecnologías para construir y obtener respuestas satisfactorias a problemas relevantes y con significado.
- Favorecer y desarrollar actividades que requieran a los estudiantes a que aprendan a expresarse y comunicarse a través de recursos tecnológicos y empleando diversos formatos hipertextuales, multimedia y audiovisuales.
- Emplear la tecnología para generar procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre clases geográficamente distantes, y no sólo como un recurso de aprendizaje individual.
- Asumir que el papel del docente en el aula debe ser más un organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, más que un transmisor de información elaborada.
- Considerar que la alfabetización es multimodal, es decir, el proceso alfabetizador debe desarrollar las competencias en múltiples lenguajes y medios, y debe partir de las experiencias culturales que el alumnado adquiere extraescolarmente.

- Planificar el proceso y las actividades de alfabetización informacional, audiovisual y digital como una tarea integrada y transversal en el desarrollo del currículum de todas las materias. Es decir, el proceso de multialfabetización no debe ser planificado como una acción separada y al margen de los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula.
- Incorporarla dentro de las aulas y no encerrarla en otros espacios ajenos como son las “salas de audiovisuales” o “las aulas de informática”. De este modo un salón de clase debiera ser un *centro de recursos* con múltiples libros, materiales audiovisuales y con recursos digitales variados que les proporcionen a los alumnos variadas experiencias con la cultura y sus distintas formas de codificarla y difundirla.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

La introducción de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en las escuelas es una prioridad de las políticas educativas europeas y una necesidad formativa de los ciudadanos del futuro. Por ello, desde hace más de una década se están desarrollando planes gubernamentales en el contexto español como el ya citado Programa Escuela 2.0 destinados a llenar los colegios y las aulas de todo tipo de tecnología digital como son los miniportátiles, las pizarras digitales interactivas, el acceso a Internet mediante wifi. Paralelamente el profesorado es consciente de esta problemática y reclama mayor formación para el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Las editoriales de los libros escolares están desarrollando proyectos de distribución de los materiales didácticos a través de la WWW... Por otra parte, en la última reforma legislativa del sistema escolar español, materializada en la LOE, se ha incorporado una competencia básica denominada “Tratamiento de la información y competencia digital”.

En este tiempo que se avecina de omnipresencia de las tecnologías digitales en los centros escolares ¿tiene sentido y utilidad seguir manteniendo una biblioteca escolar en los centros educativos, si el libro impreso en papel parece tener los días contados en nuestra sociedad?; ¿por qué entonces hemos de seguir defendiendo que sigan abiertos espacios escolares específicamente dedicados a los libros?; ¿cuál o cuáles serían las funciones pedagógicas y relevancia educativa de las bibliotecas escolares?

Desde mi punto de vista la educación básica debe ser ante todo una oportunidad para obtener experiencias valiosas y significativas con la cultura en sus múltiples expresiones –textuales, icónicas, auditivas, audiovisuales, digitales–. Por ello, sería necesario que las escuelas, además de contar con todo tipo de aparatos digitales (cañones de proyección multimedia, pizarras digitales y ordenadores) debieran contar

con bibliotecas en las que estarían disponibles libros de lectura infantil y juvenil, revistas, libros ilustrados, enciclopedias, textos literarios así como textos escolares para las distintas materias y asignaturas...

Considero que la escuela en general, y específicamente sus aulas, debieran proporcionar al alumnado no sólo aprendizajes basados en la utilización de la tecnología digital, sino también múltiples y diversas experiencias de acceso y uso de la cultura impresa. De este modo, cada escuela y cada aula debiera ser una especie de “centro de recursos para el aprendizaje” [iv] que proporciona experiencias de aprendizaje multimodales tanto con tecnologías impresas, audiovisuales como digitales. Estos “centros de recursos” variados podrían ser las bibliotecas escolares. Lo cual significará que el papel y funciones de dichas bibliotecas y del profesor bibliotecario deben cambiar.

Una biblioteca escolar no debiera ser, en consecuencia, un mero almacén de libros, de cuentos o de enciclopedias, y las tareas del bibliotecario no debieran reducirse únicamente a la catalogación, préstamo y control de dichos fondos bibliotecarios. La biblioteca escolar [v] entendida como un centro de recursos del aprendizaje significará:

- Ofrecer y asesorar al profesorado en la selección de recursos de diverso tipo (impresos, audiovisuales, digitales) para las actividades pedagógicas que se desarrollen en el centro y en las aulas
- Planificar y desarrollar actividades de formación (o multialfabetización) en la utilización de las distintas bases de datos o recursos de información disponibles no sólo en papel, sino también en formato digital y que están disponibles a través de Internet. Es decir, formar tanto al profesorado del centro como al alumnado en las competencias para buscar información
- Ser un espacio físico para ser visitado por el alumnado bien en tiempos de ocio o de actividad académica
- Establecer contactos e intercambios con otras bibliotecas escolares y/o públicas del entorno

Esto debiera significar que la biblioteca escolar debiera desarrollar sus actividades en tres espacios o entornos distintos, pero complementarios:

- En el aula o sala de clase de forma que cualquier docente pueda llevar a su clase, de forma temporal, cualquier recurso (libro, disco, video, CDROM, etc.)

iv En una línea similar, Gómez (2010) apunta que las bibliotecas escolares debieran seguir la senda abierta por las Bibliotecas Universitarias en el sentido de asumir tareas vinculadas con el concepto de CRAI –Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

v Véase Durban (2010) donde desarrolla un análisis extenso y bien fundamentado sobre las nuevas funciones y tareas de la biblioteca escolar como instancia de apoyo y colaboración con las tareas docentes.

disponible en la biblioteca del centro para que sea trabajado por sus estudiantes. Este flujo de traslado e intercambio de materiales debiera ser un fenómeno habitual y no extraordinario en la vida de la escuela;

- En los espacios físicos de la propia biblioteca, promoviendo que los estudiantes y los profesores acudan a la misma bien para la búsqueda, selección y préstamo de materiales, bien para la lectura o consulta en dicha sala;
- En la red o entornos virtuales de Internet de forma que la biblioteca escolar también “exista” o tenga visibilidad en la web y de este modo los alumnos podrán consultarla bien desde su hogar, bien desde su propia aula. Asimismo la existencia de un blog u otro servicio digital de la biblioteca (wiki, email, web, red social) ayudará a mantener contacto y colaboración con otras bibliotecas bien de la comunidad o de otros centros educativos.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: ¿ÚLTIMOS ESCENARIOS PARA LA SUPERVIVENCIA DE LA CULTURA IMPRESA?

Hace solamente diez años afirmar que los libros en papel podrían desaparecer de las escuelas y los hogares hubiera sido impensable. Sin embargo, existen ya muchas evidencias que empiezan a hacer viable esta hipótesis. Vivimos en un tiempo en que muchos anuncian la inevitable desaparición del papel con la llegada de los lectores de libros electrónicos y otros aparatos electrónicos de lectura. Son los adultos quienes consumen libros de lectura en papel, pero no así los adolescentes y jóvenes. Éstos, por el contrario, invierten su tiempo de ocio en el uso de distintas tecnologías digitales para usos diversos: bajar música, ver películas o series de televisión online, conversar con otros amigos en redes sociales, jugar a través de Internet, consultar sitios web diversos, etc. La cultura en papel está desapareciendo de las prácticas de consumo de las nuevas generaciones de jóvenes que son usuarios de todo tipo de artilugios con pantallas –sean en formato televisión, videojuego, móvil o computadora– y es previsible que, en pocos años, las obras impresas sean una reliquia del pasado de modo que en los hogares existan múltiples tipos de tecnologías, pero no libros en papel.

Intuyo que, a medio plazo, los centros educativos serán uno de los escasos escenarios de supervivencia del material impreso –junto con las Bibliotecas Públicas– en la sociedad de la cultura digital (Area y Ortiz, 2010). Desde mi punto de vista la escuela actual y del futuro tiene que ser el espacio social donde convivan y se apoyen mutuamente los libros con las tecnologías digitales, donde se forme (o alfabetice) al alumnado para que sea capaz de emplear indistintamente los recursos y saberes tanto de la cultura impresa como de la digital. En consecuencia, las bibliotecas escolares debieran seguir cumpliendo el papel de garantes y dinamizadoras de la experiencia de la lectura. Las pantallas ofrecen experiencias rápidas e hipertextuales de acceso

a la información, pero son los libros quienes permiten experiencias de lectura larga, pausada y reflexiva. Para los educadores lo relevante debiera ser que los niños y niñas obtengan muchas y variadas experiencias de aprendizaje con todos los medios y tecnologías que dispone nuestra sociedad. Actividades como leer libros, usar enciclopedias y diccionarios, escribir textos, ver videos, buscar en bases de datos digitales, elaborar archivos multimedia, ver y analizar productos televisivos, crear sitios web, comunicarse mediante email y/o foros... que sean valiosas cognitivamente y emocionalmente.

En definitiva, lo que está en juego no es solamente cambiar unos materiales educativos del pasado (los libros de texto en papel) por otros sofisticados tecnológicamente, sino formar adecuadamente al alumnado como ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las incertidumbres y características multimediáticas del siglo XXI; y ello significará cambiar las formas de enseñar, así como replantear y redefinir qué significa educar para una cultura compleja. En este proceso, las Bibliotecas Escolares, entendidas como centros de recursos dinamizadores del aprendizaje escolar estrechamente vinculadas a proyectos innovadores del profesorado, tendrían mucho que aportar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R.; Ferrés, J.; Campuzano, A. y Matilla, A. (2010): *La educación mediática en la escuela 2.0* Instituto de Tecnologías Educativas. Consultado 1/11/2001 en http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf
- Area, M. (2010): "Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital. Redefinir la escuela del S. XXI". *Novedades Educativas*, 22 (231), marzo, 2010, pgs.4-7
- Area, M.; Gros, B. y Marzal, M. A. (2008): *Alfabetizaciones y TIC*. Síntesis, Madrid.
- Area, M. y Ortiz, M. (coords.) (2010): *La bibliotecas escolares ¿Ultimo reino de papel?*. CEP La Orotava, Consejería Educación del Gobierno de Canarias, La Orotava. Versión on line en http://issuu.com/morrison46/docs/_el_ultimo_reino_de_papel
- Bautista, A. (2007): "Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural". *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 589-600
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009): 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning', *Pedagogies: An International Journal* 4 (3), pp. 164 – 195. (Traducción al español en este mismo número)
- Durban, G. (2010): *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona, Graó.

- Gómez Hernández, J. A. (2010): "Las bibliotecas escolares en ESPAÑA: veinte años de altibajos". En Area y Ortiz (coord.): *La bibliotecas escolares ¿Ultimo reino de papel?* CEP La Orotava, Consejería Educación Gobierno de Canarias, La Orotava
- Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Monereo, C. (coord.) y otros (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona, Graó.
- NLG (New London Group) (1996): "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" *Harvard Educational Review*, 66(1), Disponible en http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Snyder, I (Comp.) (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era electrónica*. Málaga, Ediciones Aljibe.

“Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje

BILL COPE Y MARY KALANTZIS

University of Illinois Urbana-Champaign

Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). “‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”, Pedagogies: An International Journal, 4:3,164 — 195

Este trabajo examina el paisaje cambiante de la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización, volviendo sobre los argumentos en favor de una “pedagogía de la multialfabetización” presentados por primera vez por el New London Group en el año 1996. Se describen los contextos sociales y tecnológicos de la comunicación y del aprendizaje sometidos a unos cambios espectaculares; se desarrolla un lenguaje con el que poder expresarse acerca de la representación y de la comunicación en entornos educativos; y se plantea la cuestión de una pedagogía de la alfabetización apropiada para los tiempos actuales.

INTRODUCCIÓN

El New London Group (NLG en adelante) se reunió por primera vez a mediados de la década de los años 1990 para analizar la situación actual y el futuro de la pedagogía de la alfabetización. Tras un encuentro en septiembre del año 1994, el NLG publicó un artículo-manifiesto (New London Group, 1996) y posteriormente una monografía (Cope y Kalantzis, 2000b) en los que se proponía una agenda para lo que en aquel momento denominamos como una “pedagogía de la multialfabetización”. Como expertos, colegas y amigos, todos preocupados por el lenguaje y la educación, nos reservamos aquella semana inicial en el año 1994 para hablar largo y tendido sobre lo que estaba ocurriendo en el mundo de las comunicaciones y sobre lo que estaba ocurriendo (o no estaba ocurriendo y debería estarlo) en la enseñanza del lenguaje y de la alfabetización en las escuelas.

Durante aquella semana nos servimos de lo que para entonces parecía constituir una mezcla atrevidamente novedosa de tecnologías: un ordenador transportable

con proyector y pantalla. Con estas tecnologías elaboramos un esquema –un conjunto de notas y encabezados– que se convertiría al mismo tiempo en estructura y argumento tanto del artículo del año 1996 como de la monografía del año 2000. No mucho más de una década después aquellos ordenadores transportables se han convertido en “portátiles”. El término “proyector” se ha acabado por generalizar en nuestro lenguaje común más recientemente. Por aquel entonces el aparato en cuestión, un mecanismo carísimo con pantalla de cristal que había que colocar sobre un retroproyector convencional, era conocido únicamente por un nombre comercial digno del más absoluto de los olvidos. Hoy en día, semejantes herramientas que combinan texto escrito y habla son de uso cotidiano, incluso aunque ahora casi siempre aparezcan elaboradas en el formato de listas de viñetas de “diapositivas” de PowerPoint en una “presentación” didáctica, en vez del texto en desplazamiento del procesador de texto que utilizamos como nuestra herramienta para la reflexión y la redacción conjunta durante aquella semana.

Al utilizar unas tecnologías poco usuales para aquellas fechas hicimos otra cosa extraña tratándose de un grupo de profesores universitarios: nos comprometimos en un ejercicio de redacción en colaboración que implicaba no a dos o tres personas, sino a diez. Durante la semana tuvimos que escuchar con la máxima atención lo que los demás dijeran, estar muy alerta a las cadencias de sus argumentos, captar la gama de perspectivas representadas por los miembros del grupo, negociar nuestras diferencias, afinar los términos y conceptos clave, y dar forma a una declaración que constituyera la representación de un punto de vista compartido en la superficie común de nuestras interpretaciones.

Desde el año 1996 nos hemos reunido virtualmente bastante a menudo y hemos trabajado juntos en varios proyectos y publicaciones. Los miembros del NLG se han reunido también cada año gracias a la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje (International Conference on Learning): en Townsville, Australia, 1995; Alice Springs, Australia, 1997; Penang, Malasia, 1999; Melbourne, Australia, 2000; Spetses, Grecia, 2001; Beijing, China, 2002; London, UK, 2003; La Habana, Cuba, 2004; Granada, España, 2005; Montego Bay, Jamaica, 2006; y Johannesburg, South Africa, 2007. En el curso de estas conferencias se han establecido nuevas relaciones y se han consolidado las antiguas, y como resultado han aparecido muchas publicaciones nuevas en el *International Journal of Learning* (www.Learning-Journal.com). Los orígenes intelectuales de esta conferencia anual tan animada y de la revista pueden ser atribuidos al NLG. En gran medida, los miembros del NLG han seguido trabajando juntos. Nos hemos reunido de manera irregular y en diferentes combinaciones; hemos creado redes y conexiones y hemos trabajado en proyectos conjuntos con nuevos colegas en una gran variedad de entornos institucionales y nacionales. Se han desarrollado ideas, se ha profundizado en amistades, y las relaciones se han expandido para abarcar a gente nueva y a experiencias apasionantes.

Más allá de esta experiencia personal de la vida de las ideas, ninguno de nosotros pudo predecir el alcance y la influencia que la idea de la multialfabetización iba a tener mucho más allá de nuestro propio círculo de asociación personal y profesional. La simple idea de una “búsqueda en Google” resultaba inimaginable a mediados de la década de los noventa. Y, sin embargo, en el año 2009, una búsqueda semejante demostró que más de 60.000 páginas web mencionaban la palabra “multiliteracies”, cifra inusualmente precisa si se tiene en cuenta que la palabra fue acuñada durante nuestra reunión en New London para captar la esencia de nuestras deliberaciones y nuestros puntos de vista. Tanto en el artículo como en el libro iniciales presentamos “una pedagogía de la multialfabetización” como un manifiesto programático. El mundo estaba cambiando, el entorno de las comunicaciones estaba cambiando, y a nosotros nos parecía que, para seguir estos cambios, la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización también tenían que cambiar. Eso era lo esencial de nuestra argumentación. Los detalles se encuentran en el análisis del “por qué”, del “qué” y del “cómo” de la pedagogía de la alfabetización.

A la cuestión del “por qué”, respondimos con una interpretación de todo aquello que estaba ocurriendo en el campo de la creación de significado y de representación en los entornos del trabajo, de la ciudadanía y de la vida personal y que pudiera servir de estímulo para la reconsideración de nuestros planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Estábamos interesados en la creciente importancia de dos dimensiones “multi” de las “alfabetizaciones” en plural, lo multilingüe y lo multimodal. El multilingüismo se había convertido en un fenómeno cada vez más significativo que exigía una respuesta educativa más adecuada en el caso de las lenguas de las minorías y en el contexto de la globalización (Cazden, 2006b; Ismail & Cazden, 2005). También teníamos la convicción de que las diferencias de discurso dentro de una misma lengua no habían sido tomadas en consideración de forma adecuada. Un punto clave de nuestra interpretación más amplia del multilingüismo lo constituía la creciente variedad de lo que Gee (1996) llama “lenguajes sociales” en contextos profesionales, nacionales, étnicos, subculturales y de grupos de interés o de afinidad. Junto a las señales de que la lengua inglesa se estaba convirtiendo en un idioma mundial, también se estaba diversificando en una multitud de “lenguas inglesas”. Mientras que el currículo tradicional de la alfabetización se enseñaba de acuerdo con un estándar singular (gramática, el canon literario, formas nacionales estandarizadas de la lengua), la experiencia cotidiana de la creación de significado se estaba convirtiendo cada vez más en un ejercicio de negociación de las diferencias del discurso. Una pedagogía de la multialfabetización necesitaría tratar esto como un aspecto fundamental de la enseñanza y aprendizaje contemporáneos.

Como respuesta a la pregunta del “qué”, hablamos de la necesidad de concebir la creación de significado como una forma de diseño o transformación activa y dinámica del mundo social y sus formas contemporáneas cada vez más multimodales,

con los modos lingüísticos, visuales, audio, gestuales y espaciales de significado integrándose cada vez más en las prácticas mediáticas y culturales cotidianas. Se trata del segundo de los “multi” referidos más arriba: la multimodalidad inherente a las formas contemporáneas de representación. En consecuencia, el énfasis tradicional sobre la alfabetización alfabética (sonidos y letras dentro de palabras dentro de frases dentro de textos dentro de literaturas) debería verse complementado, en una pedagogía de la multialfabetización, con el aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos multimodales, integrando así a los otros modos con la lengua.

Y en relación con la pregunta del “cómo”, analizamos las limitaciones tanto de la enseñanza tradicional de la alfabetización, que se propone transmitir las reglas lingüísticas e inculcar las buenas prácticas a partir de los modelos literarios (“instrucción abierta”), como de los progresivismos educativos que consideran que la inmersión o los modelos de aprendizaje natural que abogan por el aprendizaje de la lengua oral constituyen un modelo adecuado y suficiente para el aprendizaje de la alfabetización (“práctica situada”). Como alternativa, llegamos a sugerir que una pedagogía de la multialfabetización implicaría una gama de acciones pedagógicas entre las que se incluirían tanto la “práctica situada” como la “instrucción abierta”, pero que implicarían también el “enmarcado crítico” y la “práctica transformada”.

¿Siguen siendo estas generalizaciones válidas todavía? Muchas cosas han sucedido a lo largo de esta quincena de años. Cuando nos reunimos en el año 1994 el correo electrónico era algo totalmente nuevo; la web era conocida a duras penas, y resultaba imposible predecir su impacto; casi nadie tenía teléfono móvil; y escribir en un teléfono o utilizar un teléfono para tomar fotos era algo impensable. Hoy vivimos en un mundo de iPods, wikis, bitácoras y mensajes SMS. Hace una década era imposible incluso adivinar su nombre, pero en la actualidad se trata tan sólo de algunos de los nuevos espacios en los que ocurre la representación.

Con estas nuevas prácticas de comunicación han surgido nuevas alfabetizaciones que aparecen incorporadas en nuevas prácticas sociales: maneras de trabajar en formas de empleo nuevas o transformadas, nuevas vías de participación como ciudadanos en los espacios públicos, o incluso quizás nuevas formas de identidad y de personalidad.

Este artículo vuelve a plantearse las proposiciones del artículo y del libro originales a la luz de los cambios extraordinarios que se han sucedido en el mundo desde mediados de los años 1990, así como lo que nosotros y otros colegas hemos ido aprendiendo de experiencias extensas y profundas a la hora de comprobar la aplicación de las ideas incluidas en el manifiesto en la realidad del entorno escolar. En vez de redactar un análisis pormenorizado de lo que sigue siendo igual y lo que ha cambiado en el mundo y de nuestras visiones colectivas y diferenciadas acerca de ese mundo, hemos decidido replantear el tema desde el principio. Hemos descubierto que la formulación básica de nuestra posición de origen ha superado la prueba

del tiempo. De hecho, se ha demostrado que constituye una guía útil tanto para la comprensión como para la práctica: la centralidad de la diversidad, la noción de diseño como creación activa de significado, la importancia de la multimodalidad y la necesidad de una aproximación más holística a la pedagogía.

Sin embargo, el planteamiento original tiene que ser reelaborado a la luz de la experiencia; sus ejemplos actualizados; su lenguaje adaptado a las circunstancias actuales; y su agenda pedagógica mejor definida en el contexto de las políticas educativas de hoy en día. El borrador de este artículo fue elaborado por Mary Kalantzis y Bill Cope tras solicitar a los miembros originales del NLG la situación actual de sus reflexiones y revisar sus publicaciones subsiguientes. También pasamos varios días muy productivos con Courtney Cazden en Melbourne en enero del año 2006. El texto fue luego revisado y comentado por los miembros originales del NLG.

EL “POR QUÉ” DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Pero, en primer lugar, ¿por qué alfabetización? O, incluso de manera más fundamental, ¿por qué educación (de la que la alfabetización es un componente “básico”)? En este frente no ha habido muchos cambios desde los años en que escribimos por primera vez. Las dos caras del espectro político, caracterizadas de forma poco precisa como “izquierda” y “derecha”, continúan siendo polos opuestos en todo aquello que tenga que ver con el rol apropiado del aprendizaje de la alfabetización en la sociedad y, por supuesto, con la educación en general.

Sin embargo, ya no hay discusión sobre la educación como proveedora de acceso a los recursos materiales en forma de empleos mejor pagados; permite una capacidad reforzada y mejorada para la participación en la vida civil; y promete el crecimiento personal. Sobre los hombros de la educación todavía sigue descansando una de las promesas clave de las sociedades modernas. Las gentes de derechas llaman a esta promesa “equidad”. Afirman que el mundo resulta inevitable e irreductiblemente desigual. Sin embargo, la desigualdad no es injusta en la medida en que la educación constituya una de las “oportunidades” ofrecidas por la sociedad. Es gratis y obligatoria; y gracias a la educación la gente se puede convertir en lo que prefiera, y lograr el éxito bajo sus propias condiciones —es decir, si tienen la voluntad y la “habilidad” necesarias. La educación es, por tanto, una de las fuentes principales de equidad social.

La gente de izquierdas, por el contrario, mantiene que la meta de la educación es la igualdad. Tanto si se trata de un deseo como de una visión utópica, no otra cosa que la igualdad debe ser el objetivo aceptable, incluso aunque a corto plazo todo lo que se pueda conseguir en educación sea librar una batalla continua por reducir la brecha entre los que tienen y los que no —de ahí los programas compensatorios, los currículos de remediación para niños que se han quedado “atrasados”, o los esfuerzos especiales que se aplican en las escuelas de barrios pobres.

Ya se base la retórica en las nociones de equidad o en las de igualdad, la educación sigue fracasando a la hora de cumplir estas promesas. Aunque pudiera ofrecer o bien mayor equidad o bien mayor igualdad, no está aportando ninguna de las dos. La brecha entre los ricos y los pobres sigue creciendo, e incluso cuando los pobres a veces consiguen convertirse en un poco menos pobres, ello se deberá raras veces a que la educación haya mejorado. Probablemente sea un engaño pensar que la educación haya podido ser alguna vez un instrumento que sirva para curar las enfermedades más básicas de la sociedad. Sin embargo, la educación –y la enseñanza de la alfabetización en particular– continúa haciendo tales promesas.

Pero algo extraño ha ocurrido a lo largo de la última década. La educación se ha convertido en un tema más prominente dentro del discurso público sobre la promesa social. Las expectativas sobre la educación se han incrementado dentro de la retórica tanto de la derecha como de la izquierda. Mucho más que nunca anteriormente nuestros líderes políticos andan diciendo que la educación resulta esencial para el progreso social y económico. Y esto lo expresan en la retórica de la “nueva economía” y de la “sociedad del conocimiento”. Los líderes empresariales también nos dicen que el conocimiento constituye en estos momentos un factor clave de la producción y una base fundamental para la competitividad en el orden personal, empresarial y nacional. Puesto que el conocimiento es el resultado del aprendizaje, la educación es más importante que nunca. Por supuesto, esto no se traduce necesariamente en una inversión pública mayor en la educación (lo cual podría ser visto como un planteamiento serio), pero la retórica de hoy en día sobre la importancia de la educación da a los educadores una prominencia en el discurso público mayor de la que se tenía hace una década (Kalantzis & Cope, 2006a).

¿Y qué hay de la educación de la alfabetización en particular? ¿Cuál sería su función a la hora de respaldar el binomio equidad/igualdad en la sociedad del conocimiento, o incluso la inversión en la “economía del conocimiento”? ¿Cómo se está llevando a cabo ese juego de tira y afloja en la realidad y también en las prácticas de enseñanza y aprendizaje? Para responder a estas preguntas dirigiremos nuestra mirada una vez más a lo que está sucediendo en el mundo del trabajo, en la vida pública de los ciudadanos y en la vida e identidad personal de la gente (ver Cuadro 1).

Trabajadores

En nuestras formulaciones originales establecimos un contraste entre el viejo y el nuevo capitalismo. El viejo capitalismo era un lugar de jerarquías rígidas, un discurso vertical de disciplina y mando, y una división cada vez más refinada del trabajo que descapacitaba a los trabajadores. Mientras tanto, la escuela era un lugar que servía para inculcar los rudimentos del conocimiento básico. De hecho, la alfabetización se centraba en dos de las “tres erres” (lectura y escritura; la tercera “erre” era la de la aritmética). Los niños memorizaban listados de ortografía y aprendían las partes del

habla y la gramática correcta. La escuela constituía un universo de respuestas directas verdaderas o falsas, textos de autoridad y maestros autoritarios. La lección subyacente en los rudimentos del conocimiento básico tenía que ver con el orden social y sus fuentes de autoridad, una lección que resultaba apropiada para una sociedad que esperaba que sus trabajadores fueran pasivos y disciplinados.

Las tendencias dentro del “nuevo capitalismo” que describimos en nuestro texto inicial sobre la multialfabetización no han hecho sino acelerar su ritmo a lo largo de la década posterior, o al menos así ha sido en las zonas más prósperas de las economías avanzadas. En correspondencia con la retórica pública sobre la economía del conocimiento, ahora el capital humano es presentado como la llave para poder tener “ventajas competitivas”, ya sean éstas las habilidades y el conocimiento de un individuo en busca de empleo, el cúmulo de capital humano en una empresa, o la competitividad en el plano internacional de la fuerza de trabajo regional o nacional en la economía mundial. Este es sólo uno más dentro de una serie de intangibles que han llegado a figurar como de igual o a veces incluso de mayor importancia que el propio capital fijo. Entre los otros se incluyen la propiedad intelectual, el know-how tecnológico, los procesos empresariales, la flexibilidad de la organización, la memoria corporativa, la identidad de marca, la estética del diseño, las relaciones con los clientes y los valores del servicio. Estos intangibles constituyen todos ellos el contenido del aprendizaje, ya sea informal o tácito dentro de la cultura corporativa, explícito a través de la gestión del conocimiento en una “organización que aprende”, o cualidades humanas que pueden adquirirse en instituciones formales de educación o en programas especiales de formación (Kalantzis, 2004).

La experiencia de la vida cotidiana en el trabajo también ha cambiado en las organizaciones de la nueva economía. Las estructuras jerárquicas de mando del viejo lugar de trabajo se están viendo reemplazadas por las relaciones horizontales del trabajo en equipo. La lógica de la división del trabajo y de la descapacitación aparece reemplazada por la lógica de la “multicapacitación” o creación de ese trabajador flexible y completo cuyo repertorio de habilidades está en continua expansión. La producción masiva de productos uniformes se ve reemplazada por la customización de productos y servicios para nichos de mercado, cada uno de ellos representando una especie de identidad dentro del espacio de las mercancías en el nuevo capitalismo. Las órdenes del jefe se ven reemplazadas por una “jerarquía nivelada” y por la dinámica, se supone que automotivante, de la pertenencia a la cultura corporativa, que lleva a cabo su visión y personifica su misión. La formalidad de los viejos discursos primarios del ordeno y mando se ve sustituida por la informalidad de un igualitarismo aparente –las reuniones donde predomina la conversación y los correos electrónicos casi de cháchara en vez de aquellos viejos memos cargados de rigidez, los amigabilísimos retiros que buscan la construcción de relaciones interpersonales y las sesiones de formación que sirven para elaborar la cultura corporativa, en vez de esa deferencia que se solía demostrar ante el jefe. En sustitución del interés personal

y de la competencia nos encontramos con relaciones para compartir y colaborar, cuyo ejemplo más visible es el software de código abierto elaborado socialmente y disponible gratis. Y en vez de gestión de línea nos encontramos con relaciones pedagógicas: mentoring, entrenamiento, o gestión del conocimiento corporativo en una organización que aprende. Con toda seguridad, esta gran variedad de cambios ofrece a los educadores una buena razón para reclamar su condición de parte central del juego fundamental de la nueva economía.

Cuadro 1. *El “por qué” de la multialfabetización –los cambios de nuestra era*

	<i>Pasados recientes</i>	<i>Futuros cercanos</i>
Trabajadores	Estructuras de mando jerárquicas	Capital humano, valor en “intangibles”
	Descualificación	>Economía del conocimiento
	Disciplina	Aprendizaje en relación crucial con el trabajo
	Fundamentos rudimentarios	Nuevas vías de desigualdad
Ciudadanos	Política de ordeno y mando	Neoliberalismo
	“Estado niñera”	> Globalización
	Uniformidad lingüística y cultural del estado-nación	Comunidades autodirigidas
Personas	Pesonalidades de mando y personalidades de obediencia	> Reequilibrio del protagonismo o capacidad de acción
	Presiones a favor de la homogeneidad	Diversidad profunda

Bajo esta interpretación de la dinámica del capitalismo actual, ¿cómo creamos una pedagogía de la alfabetización que promueva una cultura de flexibilidad, creatividad, innovación e iniciativa? Incluso con mayor claridad que a mediados de los años noventa, la vieja alfabetización y la economía moral que la sustenta ya no resultan adecuados en sí mismos. En la pedagogía de la multialfabetización hemos intentado desarrollar una pedagogía de la alfabetización que trabaje de forma pragmática a favor de la nueva economía. Y también tendrá que tener la generalmente más conservadora de las razones para existir: la de que ayudará a los alumnos a conseguir un empleo decente, especialmente si los dados de la oportunidad parecen estar predeterminados en su contra. La alfabetización requiere mucho más que los fundamentos tradicionales de la lectura y escritura del idioma nacional: en el puesto

de trabajo de la nueva economía, se trata de un conjunto de estrategias de comunicación flexibles, variables, siempre diferentes de acuerdo con las culturas y los lenguajes sociales de cada tecnología, grupo funcional, tipo de organización y nicho de clientes.

Igualmente plausible es otra lectura, probablemente más optimista, del capitalismo actual, nacida de las convulsiones de la última década y de las transformaciones acaecidas en economía y educación. De acuerdo con esta lectura, no deberíamos hacernos ningún tipo de ilusiones acerca del potencial liberador de la nueva economía, ni sobre la dosis de “novedad” que encierra. Los discursos y las prácticas del entorno laboral actual pueden ser interpretados como una forma altamente sofisticada de cooptación –la cooptación del trabajo en equipo, la visión, la misión y la cultura corporativa, por ejemplo, en la que se supone que cada uno encarna a la empresa, pensándola, amándola y poniéndola en práctica. Cuanto más te creas que perteneces a una empresa de este tipo, tanto más sus desigualdades –de hecho, sus iniquidades– pasan a formar parte de la inevitabilidad del sentido común. Y un montón de gente se queda fuera de la nueva economía: los trabajadores del sector servicios que trabajan en organizaciones de hospitalidad y catering fregando platos y haciendo camas; los inmigrantes sin papeles que recogen fruta o limpian casas; y la gente que trabaja en factorías al estilo antiguo en China o en servicios de atención telefónica en la India. Los patrones de exclusión siguen siendo endémicos. Incluso en el corazón mismo de la nueva economía, quienes no se las arreglan para actuar como clones dentro de la cultura corporativa y para invertir en su igualitarismo fingido –los que descubran esa diferencia los convertirán en extraños, aunque de forma sutil– se darán cuenta rápidamente de que sus aspiraciones a la movilidad social chocan con “techos de cristal”. En tal caso, una pedagogía de la multialfabetización puede dar un paso más para ayudar a crear condiciones para la comprensión crítica del discurso sobre trabajo y poder, una manera de saber de dónde podrían surgir condiciones de trabajo más productivas y genuinamente más igualitarias. (Cope & Kalantzis, 1997, 2000b; Gee, 2000, 2002; Gee et al. 1996; Kalantzis, 2004).

Ciudadanos

Ahora que el polvo ya se ha asentado después de la Guerra Fría, los últimos años del siglo XX representan un punto de inflexión en la historia del estado-nación y en la naturaleza de la relación entre el estado y la ciudadanía. El estado del bienestar no había sido sino la respuesta del mundo capitalista al comunismo. Y el capitalismo del siglo XX pensaba que no tenía más remedio que ofrecer un programa de justicia redistributiva, un estado “niñera” amplio y costoso destinado a mitigar sus peores desigualdades y sus bordes más afilados.

Pero a lo largo de la última década los estados en las sociedades capitalistas han iniciado de forma consciente un programa de abandono de la idea, disminuyendo

al propio estado y reduciendo la escala de sus políticas de bienestar. Han desarrollado políticas de desregulación gracias a las cuales las comunidades profesionales y empresariales crean sus propias normas de funcionamiento. Han privatizado activos que antes eran públicos, vendiéndolos a corporaciones. Estos cambios se han visto articulados por medio de la ideología del “neoliberalismo”, cuyo mantra principal proclama que la reducción del estado permite una mayor libertad a los ciudadanos. Según esta teoría, la sociedad la crea el mercado y el estado debería permanecer al margen de los asuntos económicos y sociales lo más posible. Cada bajada de impuestos, cada recorte de programas se lleva a cabo en el nombre de esta interpretación neoliberal de la libertad.

Estos desarrollos pueden observarse en las escuelas en forma de financiación estatal más escasa, presión para que la enseñanza se convierta en una profesión autorregulada, escuelas autogestionadas que son dirigidas cada vez más como empresas y corporaciones, y cantidades cada vez mayores de escuelas privadas o incluso de escuelas de propiedad privada con ánimo de lucro. Se concibe la educación más como un mercado que como un servicio ofrecido a los ciudadanos por el estado de bienestar. En el contexto de un estado cada vez más escuálido, su función se está viendo reducida a lo más básico de lo básico –alfabetización como método fonético de aprender a leer, y aritmética básica como procedimientos algorítmicos–, asumiendo que el mercado puede hacer el resto en el caso de quienes puedan permitirse el pago de la matrícula y obtener valor para el dinero que se gastan en ello.

La situación actual puede ser interpretada de dos maneras. La primera resulta desoladora: un conjunto de males está siendo reemplazado por otro, aunque totalmente diferente. La expansión de la ideología y de las prácticas del mercado exacerba la desigualdad. En la práctica, el neoliberalismo reduce la calidad y el status de la educación para muchos, y en particular para quienes no tienen otra alternativa salvo la escuela pública.

Desde nuestras observaciones originales acerca de estas tendencias, y sin negar su veracidad, nos gustaría sugerir también una interpretación estratégica y paralela. A medida que el estado se debilita, estamos siendo testigos del aumento de estructuras de autogobierno en la sociedad civil. Internet no está gobernado ni por un estado ni por una coalición de estados, sino por el Consorcio de la WWW, un grupo de expertos y profesionales interesados que se aglutinan gracias a elaborados procesos de creación de consenso y de toma de decisiones. Cada vez más los estándares profesionales son producto del trabajo de las propias profesiones (en el caso de la enseñanza no ocurre como en otras profesiones, pero puede que merezca la pena un plan de trabajo para que sean los propios maestros y profesores quienes vayan adquiriendo cada vez más el control del desarrollo de sus propios estándares); y organizaciones como las propias escuelas, que con anterioridad constituían objetos de mando y autoridad dentro de los tramos inferiores de la jerarquía burocrática,

cada vez tienen que verse a sí mismas como sitios con capacidad de autogestión corporativa.

Para bien o para mal, al mismo tiempo, la vieja relación vertical del estado con los ciudadanos se está viendo reemplazada por los múltiples estratos de la comunidad auto-regida, desde el nivel local hasta el nacional y global. La vieja escolaridad inculcaba lealtad al estado-nación. Sostenemos que hoy en día la nueva escolaridad tiene que promover un estilo muy diferente de ciudadanía: una ciudadanía activa, de abajo arriba, en la que las personas pueden asumir un rol de autogobierno dentro de las muchas comunidades divergentes presentes en sus vidas –equipos de trabajo, profesiones, vecindades, asociaciones étnicas, entornos, organizaciones de voluntariado y grupos de afinidad (Kalantzis, 2000). Algunas de ellas pueden ser locales y ubicadas en una proximidad física; pero otras pueden estar dispersas o ser virtuales e incluso globales.

En la medida en que estos espacios de autogobierno en la sociedad civil se ven facilitados por la retirada del gobierno y por la bajada de impuestos, puede que estén condenados a la penuria y al fracaso. Puede que también contribuyan a una fragmentación peligrosa en una sociedad-no-tan-civil. Esta es la base de los argumentos contra el neoliberalismo. Su éxito a largo plazo como estrategia de gobierno no está asegurado en absoluto, y su condición de deseable resulta, como mínimo, discutible. Sea como sea, la vieja alfabetización ya no resulta adecuada para apoyar ni al gobierno descentralizado de acuerdo con las proclamas del neoliberalismo, ni a una sociedad civil capaz de plantear al estado demandas razonables. El planteamiento de la multialfabetización sugiere una pedagogía para la ciudadanía activa, centrada en los aprendices como agentes de sus propios procesos de conocimiento, capaces de realizar sus propias contribuciones así como de negociar las diferencias entre una comunidad y la siguiente.

Personas

Quizás resulte mucho más fundamental para la argumentación en favor de la multialfabetización en la actualidad la naturaleza cambiante de la propia vida cotidiana a lo largo de la última década. Nos encontramos en medio de un cambio profundo en los equilibrios del poder de acción, donde en tanto que trabajadores, ciudadanos y personas se nos exige que seamos cada vez más usuarios, actores, creadores y consumidores con capacidad de discernimiento, en vez de los espectadores, delegados, audiencias o consumidores aquiescentes de la modernidad anterior. Aunque a trompicones, la sociedad del ordeno y mando se está viendo desplazada por la sociedad de la reflexividad. Pongamos como ejemplo algo tan ordinario y extendido como la narrativa. En la vida cotidiana familiar y comunitaria las narrativas del juego se han convertido en un negocio incluso mayor que Hollywood a lo largo de la última década. Desde las edades más impresionables, los niños de la

generación Nintendo, PlayStation y Xbox se han estado acostumbrando a la idea de que ellos pueden ser personajes en esas narrativas, capaces de determinar o, por lo menos, de influir en el final de la historia (Gee, 2003, 2005). No se contentan con ser otra cosa que actores en vez de audiencia, jugadores en vez de espectadores, agentes en vez de mirones, y usuarios en vez de lectores de narrativa. No contentos con la programación de la radio, estos chicos se construyen sus propias listas discográficas en sus iPods. No contentos con la programación televisiva, leen las narrativas en DVDs o en videos disponibles en Internet en diferentes niveles de profundidad (la película en sí, el documental sobre cómo se rodó la película), sumergiéndose en los “capítulos” a voluntad. No contentos con la visión singular de las retransmisiones deportivas en las cadenas de masas, prefieren elegir sus propios ángulos, repeticiones y análisis estadísticos en la TV digital interactiva (Kalantzis, 2006a). La vieja lógica de la alfabetización y de la enseñanza se ve profundamente desafiada por este nuevo entorno mediático. Está condenada al fracaso, no sólo decepcionando a jóvenes cuyas expectativas de implicación son mucho mayores, sino también fallando a la hora de dirigir sus energías hacia el desarrollo del tipo de personas requerido por los nuevos dominios del trabajo, la ciudadanía y la personalidad (Yelland, 2006).

Por supuesto, las tendencias resultan contradictorias. Por cada momento en el que el protagonismo o la capacidad de acción es traspasada a los usuarios y consumidores el poder también se centraliza de formas que con el paso del tiempo se han hecho cada vez más preocupantes. La propiedad de los medios comerciales, los canales de comunicación y las plataformas de software se están concentrando de forma alarmante (Jenkins, 2004). Y además, ¿en qué medida los nuevos medios que favorecen el protagonismo o la capacidad de acción de los usuarios (como los juegos) están ofreciendo una vía de escape de la realidad en vez de una preparación para afrontarla? Y por cada nueva deslumbrante apertura al conocimiento y a la expresión cultural en la nueva “economía del regalo” de Internet –Google es un ejemplo puntero al respecto– aparecen nuevas posibilidades preocupantes de invasión de la privacidad, propaganda cínicamente dirigida a objetivos, y control sobre las fuentes de conocimiento y los medios (Lanchester, 2006).

Una cosa está clara, sin embargo. La diversidad resulta fundamental en los diferentes mundos de la vida real de hoy en día –mucho más profunda y generalizada de lo que lo fueron los agrupamientos demográficos sencillos que respaldaban a las anteriores políticas identitarias de género, etnicidad, raza y discapacidad, que fueron las formas de la política que primero desestabilizaron la ansiada homogeneidad de la sociedad de masas y del estado-nación. En el mismo instante en el que permitimos cualquier campo de acción nueva a nuestra capacidad de protagonismo y de acción nos encontramos con capas y más capas de diferencia –en los centros de trabajo, en los mercados, en las comunidades autogobernadas, en medio y en el interior de distintas personalidades. Descubrimos las capacidades de protagonismo

y de acción en lo masivamente plural, y no las invenciones y falsificaciones de la sociedad del ordeno y mando con su nacionalismo de un-pueblo-un-estado, su régimen de producción en masa y de consumo masivo uniforme, y las pretensiones acerca de la homogeneidad cultural de los viejos medios de comunicación de masas y de la cultura de masas. Todo esto va más allá que la simple demografía y saca a la luz unas diferencias profundas en la experiencia, interés, orientación en el mundo, valores, disposiciones, sensibilidades, lenguajes sociales y discursos. Y en la medida en que una persona habita simultáneamente en muchos mundos diferentes de la vida real (hogar, profesión, interés, afiliación), sus identidades son polifacéticas. De hecho, la diversidad se ha convertido en un universal paradójico. El tipo de persona que puede manejarse bien en este mundo es alguien que ha adquirido la capacidad de navegar desde un dominio de actividad social a otro, que es resistente en su capacidad para articular y poner en práctica sus propias identidades, y que puede descubrir formas de aprender y dialogar en nuevos lenguajes sociales desconocidos (Cope & Kalantzis, 1998). Una de las metas centrales de la pedagogía de la multialfabetización es la creación de las condiciones para el aprendizaje que sirvan de apoyo para el crecimiento de este tipo de personas: personas a gusto consigo mismas y lo bastante flexibles para colaborar y negociar con otros que son diferentes para lograr forjar un interés común.

Ya sea en el dominio del gobierno, del trabajo o de la vida cultural, la sociedad del ordeno y mando homogeneizadora tiende a ceder el paso a la sociedad de la diversidad y de la reflexividad –o así lo podríamos afirmar gracias a una de las lecturas de nuestra situación contemporánea. De acuerdo con otra lectura, podríamos estar experimentando estos mismos fenómenos como fragmentación, egocentrismo, aleatoriedad, ambigüedad y anarquía. O podríamos darle el nombre de mera ilusión en el contexto de la concentración del poder de la economía del conocimiento en manos de cada vez menos gente. Bajo cualquiera de estas perspectivas las ramificaciones para la enseñanza y el aprendizaje son enormes. La pedagogía de la multialfabetización puede ser agnóstica acerca de la postura que aprendices y maestros quieran tomar en relación con las condiciones sociales cambiantes. Por ejemplo, podrían tomar el camino de la conformidad o el de la crítica. Si toman la primera de ellas, la educación les ayudará a desarrollar capacidades que les permitirán acceder a la nueva economía y participar de sus beneficios. O bien pueden rechazar sus valores y sus consecuencias en nombre de una visión emancipatoria de las posibilidades de la educación. Sea cual sea la postura que adopten, su elección será mucho más explícita y abierta al escrutinio.

A lo largo de la pasada quincena de años hemos tratado de seguir el rastro, documentar y reflexionar sobre las aplicaciones de la multialfabetización en la práctica. En consecuencia, hemos sido testigos de las ingentes variaciones en la interpretación que han ido ocurriendo: desde prácticas de maquillaje y lavado de cara que atornillan lo nuevo con lo viejo, hasta relaciones de aprendizaje rompedoras que resultan

genuinamente innovadoras. Sea cual sea la senda, la escuela en general y la pedagogía de la alfabetización en particular no pueden permitirse ignorar las trayectorias del cambio. Necesitan ser capaces de justificar las rutas pedagógicas que deciden tomar.

EL “QUÉ” DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Desde la publicación de nuestro texto original, hemos intentado articular aún más y aplicar la pedagogía del diseño y de la multimodalidad. Desde aquellas fechas nuestro tono y nuestro enfoque han cambiado. Éstas son tres innovaciones de calado a lo largo de estos años: centrarnos menos en las especificidades enseñables del sistema de significado y más en la heurística de las especificidades de los aprendices a la hora de descubrir entre el enormemente variado campo de textos posiblemente relevantes; desarrollar una teoría de la transformación semiótica como teoría del aprendizaje por sí misma; y reconfigurar las modalidades de la multimodalidad.

En una pedagogía de la multialfabetización, todas las formas de representación, incluyendo la lengua, deberían ser contempladas como procesos dinámicos de transformación antes que como procesos de reproducción. Es decir, los creadores de significado no son simples replicantes de unas convenciones representacionales. Sus recursos para la creación de significado pueden encontrarse en objetos representacionales, modelados de acuerdo a formas familiares y, por tanto, reconocibles. Sin embargo, tales objetos aparecen reelaborados. Los creadores de significado no se dedican a utilizar simplemente aquello que les ha sido dado: son creadores y recreadores por derecho propio de signos, y transformadores de significado.

Las implicaciones pedagógicas de este cambio en la concepción subyacente sobre la creación de significado (semiosis) son enormes. Para la vieja alfabetización, los aprendices eran receptores pasivos o, todo lo más, agentes de reproducción de formas representacionales recibidas, sancionadas y dotadas de autoridad. La lógica de la pedagogía de la alfabetización la convertía en un instrumento de diseño social que apuntalaba a un régimen de aparente estabilidad y uniformidad. En contraposición, una pedagogía de la multialfabetización exige que se reconozca el enorme rol de la capacidad de protagonismo y de acción en el proceso de creación de significado; y en ese reconocimiento trata de establecer una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa e incluso quizás emancipatoria. La enseñanza de la alfabetización no tiene que ver con habilidades y competencias; va dirigida a crear una clase de persona, activa diseñadora de significado, con sensibilidad abierta a las diferencias, al cambio y a la innovación. La lógica de la multialfabetización reconoce que la creación de significado constituye un proceso activo y transformador; y es más probable que una pedagogía basada en ese reconocimiento abra recorridos vitales viables para un mundo de cambio y diversidad.

Diseño de significados

Al desarrollar las ideas clave para una pedagogía de la multialfabetización hace ya más de una década, intentamos reemplazar las concepciones estáticas de la representación, como “gramática” y “canon literario” por medio de una concepción dinámica de la representación como “diseño”. Este vocablo posee un doble significado fortuito al describir simultáneamente la estructura intrínseca o morfología y el acto de construcción. Diseño en el sentido de construcción es lo que hacemos en el proceso de representar unos significados –para uno mismo en procesos de creación de sentido, como lectura, escucha o visión; o para los demás en procesos comunicativos como escribir, hablar o tomar fotografías. La concepción que tiene la multialfabetización sobre el diseño incluye tres aspectos (ver Cuadro 2): los *Diseños Disponibles* (formas representacionales preexistentes y encontradas); el *Acto de Diseñar* en el que nos implicamos (la tarea que realizamos cuando creamos significado, la forma en que nos apropiamos y reelaboramos y transformamos los *Diseños Disponibles*); y lo *Rediseñado* (la forma en que, por medio del *Acto de Diseñar*, la persona y el mundo se ven transformados).

Los Diseños Disponibles son los modelos y convenciones de representación hallados o discernibles. Existen muchas maneras de describir similitudes y disimilitudes en la creación de significado, incluyendo modo (como el lingüístico, visual, audio, gestual y espacial), género (la forma que tiene un texto) y discurso (la forma que adquiere la creación de significado en una institución social determinada) (Gee, 1996; Kress, 2003). El proyecto de la enseñanza de la vieja alfabetización consistía en elaborar un catálogo definitivo de convenciones de significado usables y juzgadas útiles, convenientemente confinadas a una forma nacional estándar de lengua escrita. Por el contrario, en los ámbitos contemporáneos del trabajo, la ciudadanía y la vida cotidiana, las convenciones relevantes son inmensamente variables e inherentemente dinámicas. Esto es así mucho más ahora que a mediados de los años noventa. Son tremendamente variables en cuanto a los modos (por ejemplo, la profunda multimodalidad de los canales y tecnologías de comunicación contemporáneos) y entre los lenguajes sociales divergentes (por ejemplo, de afinidad, profesión, pericia, etnicidad, subcultura y estilo). Los catálogos de convenciones nunca podrán ser más que parciales y encarnan un determinado tipo de comprensión de la capacidad de protagonismo y de acción (“Aquí está el catálogo; apréndetelo”); lo cual se convierte en algo cada vez menos relevante para nuestros tiempos cambiantes, en el caso en que nuestro análisis de los cambios en el trabajo, la ciudadanía y la vida personal resulte correcto.

Antes que afrontar las especificidades de los sistemas de creación de significado (que es lo que tendíamos a hacer previamente), ahora proponemos que las convenciones de cada ámbito sean afrontadas a través de preguntas abiertas sobre el significado, como por ejemplo:

- Representacional: ¿A qué se refiere el significado?
- Social: ¿Cómo conectan los significados a las personas a las que implican?
- Estructural: ¿Cómo se organizan los significados?
- Intertextual: ¿Cómo encajan los significados concretos en el mundo más amplio del significado?
- Ideológico: ¿Para servir a los intereses de quién aparecen sesgados los significados?

La pedagogía de la multialfabetización responde a la cuestión de las convenciones en el significado, no para hablar de su morfología de una manera formalista, sino para describir sus procesos representacionales abiertos y cambiantes y dar cuenta de sus fines. Estos procesos poseen una base cultural y situacional. Sus regularidades son la razón de su legibilidad dentro de un contexto específico; y nuestra poca familiaridad con ellas es lo que tenemos que afrontar cuando cruzamos hacia un nuevo dominio. Nuestra meta no es simplemente enseñar las estructuras o las formas de cada modalidad, género o discurso, porque, especialmente en el mundo de hoy en día, con eso lo único que conseguiríamos sería extender los horizontes menguantes de la complejidad y la diversidad. Más bien de lo que se trata es de diseñar experiencias de aprendizaje por medio de las cuales los aprendices desarrollan sus propias estrategias para leer lo nuevo y lo extraño, sea cual sea la forma en que se puedan manifestar. En vez de hablar a los aprendices simplemente de diseños de autoridad, se plantea la cuestión del diseño, o la relación entre la forma y la función del significado. Al plantearse esta cuestión, los aprendices pueden ser capaces de valerse de varios metalenguajes que describan las formas del significado contemporáneo –profesional y especialista, por ejemplo–, y a partir de ellos construir sus propios marcos de explicación funcional.

Cuadro 2. *El “Qué” de al multialfabetización –diseños de significado*

Diseños Disponibles	Recursos encontrados y encontrables para la producción de significado: cultura, contexto y modelos y convenciones, específicos según finalidad, para la construcción de significado
Acción de diseñar	El acto de producir significado: trabajo realizado sobre/con los Diseños Disponibles para representar el mundo o las representaciones del mundo de los demás, para uno mismo o para los demás
Lo Rediseñado	El mundo transformado, en forma de nuevos Diseños Disponibles, o el propio diseñador de significado, que a través de su propia acción de diseñar se ha transformado a sí mismo (aprendizaje)

Diseñar es el acto de hacer algo con los Diseños de significado ya disponibles, ya sea comunicarse con los demás (como escribir, hablar, tomar fotografías), representarse el mundo para uno mismo, o las representaciones que los demás tienen de él (como leer, escuchar o ver). Contra las nociones inertes de adquisición, articulación, competencia o interpretación que sustentan la vieja enseñanza de la alfabetización, la pedagogía del diseño reconoce el rol de la subjetividad y de la capacidad de protagonismo y de acción en este proceso. El concepto de diseñador-como-creador-de-significado se basa selectivamente en la infinita complejidad y amplitud de los Diseños Disponibles en los muchos ámbitos de acción y de representación que conforman las capas de su experiencia pasada y nueva. El acto de representación es interesado y motivado. Es dirigido, selectivo y tiene un propósito. Constituye la expresión de la identidad de un individuo en la encrucijada única donde se cruzan las líneas de la experiencia social y cultural. Al diseñar, el constructor de significado ejecuta un nuevo diseño. Sin embargo, al utilizar Diseños Disponibles, nunca estará replicando simplemente los diseños hallados, incluso aunque le sirva de inspiración un modelo establecido de creación de significado. Lo que el creador de significado construye es un nuevo diseño, una expresión de su voz que se basa en una mezcla única de recursos para la creación de significado, que son los códigos y las convenciones con las que se ha encontrado dentro de sus contextos y culturas. El momento del diseño es un momento de transformación, de reelaboración del mundo representándolo de nuevo. Creatividad, innovación, dinamismo y divergencia son estados semióticos normales. Ésta es una visión posible de la semiosis, una visión que coloca a la imaginación y a la reapropiación creativa del mundo en el centro de la representación y, con ello, del aprendizaje. En contraste, la vieja alfabetización exigía a sus enseñantes y aprendices una visión retrospectiva del significado centrada en la transmisión y adquisición exitosa de los cánones y convenciones recibidas. Repetición, replicación, estabilidad y uniformidad era algo que tenía que ser impuesto por la vieja alfabetización, a contrapelo de la naturaleza humano-semiótica del diseño.

Lo Rediseñado es el residuo, los rastros de la transformación que se dejan en el mundo social. Los textos del acto de diseñar se convierten en lo Rediseñado, nuevos recursos para el significado dentro del juego abierto y dinámico de subjetividades y significados. El diseño de una persona se convierte en un recurso dentro del universo de Diseños Disponibles de otra persona. Así es como el mundo se queda transformado como consecuencia del trabajo transformador del acto de diseñar. En la vida del creador de significado, este proceso de transformación es la esencia del aprendizaje. El acto de representarse para uno mismo el mundo y las representaciones de los demás transforma al propio aprendiz. El acto de diseñar deja al diseñador Rediseñado. Cuando el diseñador construye significados lo que está haciendo es emplear su subjetividad en el proceso representacional; y puesto que todos estos significados son siempre nuevos ("nuevas percepciones", "expresiones", "perspectivas"), se rehacen continuamente. El resultado de este trabajo representacional y su ejercicio de

subjetividad se convierte en subjetividad transformada –y, por tanto, en aprendizaje (Cope & Kalantzis,

2000a; Kress, 2000a, 2003). Este desarrollo de una teoría del aprendizaje en la que transformación o rediseño resultan ser una microdinámica central constituye una de las evoluciones clave en la teoría de la multialfabetización desde mediados de los años noventa.

MODALIDADES DEL SIGNIFICADO

De todos los cambios que se están produciendo en la actualidad en el entorno del diseño de significados, uno de los retos más significativos para la vieja forma de enseñar la alfabetización lo constituye la creciente multimodalidad del significado. Tradicionalmente, la enseñanza de la alfabetización se ha autolimitado a las formas del lenguaje escrito. Los nuevos medios mezclan los modos de representación de forma mucho más potente de lo que constituía la norma culturalmente o de lo que resultaba posible técnicamente durante la primera modernidad, bajo el dominio del libro y de la página impresa. Gracias a la teorización y a los experimentos curriculares de la pasada quincena de años hemos logrado reconfigurar la gama de posibles modalidades. Hemos separado la lengua oral de la escrita como modos fundamentalmente diferentes (Kress, 2003), se ha añadido un modo táctil, y se han redefinido los contenidos y alcance de los demás modos.

- *Lengua escrita*: escritura (representa significado para los demás) y lectura (representa significado para uno mismo); escritura a mano, página impresa, pantalla.
- *Lengua oral*: habla 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 (Scollon, 2001), 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.

También hemos emprendido nuevos trabajos sobre la capacidad de los diferentes modos para expresar muchas de las mismas clases de cosas; es decir, los potenciales representacionales que son únicos para cada uno de ellos. En otras palabras, entre los varios modos disponibles se dan potencialidades de representación inherentemente diferentes y sin relación, pero también aspectos paralelos o transferibles de las tareas representacionales que facilitan.

Si hablamos de paralelismo, una gramática de lo visual podría explicar las formas en que las imágenes funcionan como la lengua. Por ejemplo, la acción expresada por los verbos en las oraciones puede ser expresada mediante vectores en las imágenes. Las preposiciones locativas en la lengua son como los primeros planos y los fondos en las imágenes. Los comparativos en la lengua son como la elección de tamaño y emplazamiento en las imágenes. Los datos conocidos y las nuevas estructuras de la oración en inglés son como el emplazamiento a izquierda o derecha en las imágenes (al menos en aquellas culturas con visión de izquierda a derecha), y lo real/ideal en el lenguaje sería como el emplazamiento arriba/abajo en las imágenes (Kress, 2000b; Kress & van Leeuwen, 1996). El proceso de cambiar entre modos y volver a representar la misma cosa desde un modo a otro se conoce como sinestesia, y los paralelismos representacionales la hacen posible.

En general, la alfabetización tradicional no reconoce o no utiliza adecuadamente el significado y el potencial de aprendizaje propio de la sinestesia. Intenta encerrarse en los formalismos monomodales de la lengua escrita, como si la modalidad de la lengua escrita pudiera ser aislada como un sistema en sí misma. Ésta fue siempre, pues, una agenda reduccionista. Hoy en día, mucho más que hace una década, semejante reduccionismo resulta muy poco realista si se tienen en cuenta las realidades multimodales de los nuevos medios y los cambios más amplios en el entorno de las comunicaciones.

Sin embargo, las consecuencias de la reducción de la representación y la comunicación al estudio exclusivo de la lengua escrita (correspondencia letra-sonido, partes del discurso y gramática de las oraciones, obras literarias, etc.) son más graves que

su todavía poderosa, aunque en declive, relevancia para las condiciones contemporáneas. La sinestesia es parte constitutiva de la representación. En un sentido muy ordinario y material, nuestras sensaciones corporales se presentan integradas globalmente, incluso aunque nuestro enfoque de la atención en la creación de significado para un momento determinado pudiera ser el de un modo en particular. Los gestos pueden ir acompañados de sonidos; imágenes y texto escrito se presentan juntos en una misma página/pantalla; los espacios arquitectónicos aparecen etiquetados con señales escritas. Gran parte de nuestra experiencia representacional cotidiana es intrínsecamente multimodal. Está claro que algunos modos están intrínsecamente más cerca de unos modos que de otros –tan próximos, de hecho, que uno de ellos se funde fácilmente con los otros en las realidades multimodales del significado de la vida cotidiana. La lengua escrita aparece estrechamente asociada con lo visual gracias al uso del espaciado, el diseño y la tipografía. La lengua hablada lo está con el modo audio gracias al uso de la entonación, la inflexión, el tono, el ritmo y la pausa. Puede que resulte necesario planificar y ensayar los gestos, tanto en el habla interior (hablar consigo mismo) como mediante visualización. Los niños poseen unas capacidades sinestésicas naturales; y en vez de servirse de ellas y ampliarlas, durante un largo periodo de tiempo la alfabetización en la escuela lo que intenta es separarlas hasta el extremo incluso de crear diferentes temas o disciplinas –alfabetización en una casilla del horario de clase, y arte en otra casilla sin relación ninguna entre ambas (Kress, 1997).

Los diferentes modos de significado no son, sin embargo, simplemente paralelos, y esto es algo que nos hemos visto obligados a reconocer con mayor claridad a lo largo de esta última década. El significado expresado a través de un modo no puede ser trasladado ni directa ni completamente a otro. La película nunca podrá ser lo mismo que la novela. La imagen nunca puede hacer lo mismo que la descripción de una escena a través de la lengua. El paralelismo permite que la misma cosa sea descrita a través de modos diferentes, pero el significado nunca llegará a ser el mismo. De hecho, algunas de las diferencias en el potencial de significado aportadas por los diferentes modos resultan fundamentales. La escritura (línea a línea, frase a frase, párrafo a párrafo, una página detrás de otra) presenta los elementos de forma secuencial en el tiempo, favoreciendo de ese modo el género narrativo. La imagen coloca los elementos según la lógica del espacio simultáneo, y de esa manera favorece el género del despliegue. La temporalidad intrínseca de la escritura la orienta a la causalidad; la imagen a la localización. La lengua escrita se abre a una gran gama de posibles visualizaciones (por ejemplo, ¿refleja la película la misma visualización de las cosas que tú hiciste cuando leíste el libro?). Las palabras tienen que ser rellenadas con significado visual. Y lo visual, por otro lado, exige que el espectador cree orden (tiempo, causa, finalidad, efecto) organizando los elementos que ya aparecen visualmente completos (Kress, 2003). En otras palabras, la lectura y el visionado nos exigen diferentes tipos de imaginación y de esfuerzo de transformación en la

re-representación de sus mensajes para nosotros mismos. Son maneras fundamentalmente diferentes de conocer y de aprehender el mundo.

Esta mezcla paradójica de paralelismo e inconmensurabilidad entre las modalidades es lo que convierte al planteamiento de la multimodalidad en parte integral de la pedagogía de la multialfabetización. Ante el movimiento de *retorno a lo fundamental*, nosotros ofreceríamos el argumento de que la sinestesia constituye un avance pedagógico que favorece un aprendizaje muy potente a través de varias formas. Puede que algunos aprendices se sientan más cómodos en un modo que en otro; puede que ése sea su modo preferido de representación –lo que hacen con más facilidad, aquello en lo que son buenos, el modo en que mejor expresan al mundo para ellos mismos y a ellos mismos para el mundo. Puede que una persona prefiera concebir un proyecto como si fuera una lista de instrucciones; y otra como si fuera un diagrama de flujo. Paralelismo quiere decir que podemos hacer en un modo una gran cantidad de las mismas cosas que también podemos hacer en otro. Por tanto, una pedagogía que restrinja el aprendizaje a un modo artificialmente segregado acabará por favorecer a un tipo de aprendices sobre otros. Paralelismo también quiere decir que el punto de partida para el significado en un modo puede ser una forma de expandir el repertorio representacional de una persona simplemente cambiando desde los modos más favorecidos a los menos familiares. Si las palabras no tienen ningún sentido, podría ser que un diagrama sí, y entonces las palabras comenzarían a tenerlo. Sin embargo, la inconmensurabilidad de los modos también funciona desde un punto de vista pedagógico. Las palabras tienen sentido porque la foto o el cuadro vehiculan un tipo de significado que las palabras nunca podrían (de ninguna de las maneras, o de forma totalmente satisfactoria). Por consiguiente, el cambio consciente de modo favorece un aprendizaje más potente.

Si en la agenda de la multialfabetización se captan algunas generalidades de la multimodalidad que se extienden más allá del momento actual, los cambios en el entorno contemporáneo de las comunicaciones lo único que hacen es añadir urgencia a la llamada a desplegar conscientemente la multimodalidad en el aprendizaje. Nos encontramos en medio de un giro sísmico en las comunicaciones, desde el mundo descrito a través del medio de la escritura en la página de un libro, revista o periódico, hasta el mundo mostrado a través del medio de lo visual sobre una pantalla. Había una linealidad convincente en la página tradicional del texto escrito. La ruta de lectura estaba clara, incluso aunque tuviéramos que descubrir por nosotros mismos a qué se parecían los referentes de las palabras. Puede que el vocabulario de la escritura exigiese algún tipo de rellenado semántico, pero la sintaxis estaba clara. En el caso de las imágenes, los elementos del significado (léxico) están ahí, pero, a pesar de ciertas convenciones vagas de lectura (de izquierda a derecha, de arriba abajo) influenciadas por la cultura de interpretar guiones que funcionan de esa manera, la ruta de lectura es mucho más abierta que la de la escritura. La sintaxis se encuentra

en manos del espectador (Kress, 2003). A este respecto, en la construcción del texto, el equilibrio en la capacidad de protagonismo y de acción en la construcción de significado ha cambiado a favor del espectador. Las páginas web hoy en día aparecen repletas de texto escrito, pero la lógica de su lectura se parece mucho más a la sintaxis de lo visual que a la de la lengua escrita. La lectura de una pantalla exige un considerable esfuerzo de navegación. Las pantallas de hoy en día están diseñadas para ofrecer muchas rutas de visionado, permitiendo diversos intereses y sensibilidades entre los espectadores; y la ruta de lectura que escojan reflejará el considerable esfuerzo de diseño que el propio espectador ha puesto en su acción de visionar esa pantalla. De hecho, la semántica lógica nos lo está diciendo: los “lectores” de libros se han convertido en “usuarios” ahora que ya están en la red. Pero este cambio no está acaeciendo únicamente en la red: las páginas impresas se parecen cada vez más a las pantallas. La mezcla de imagen, pie de foto, listado y recuadro llega a tal punto que las rutas de lectura de la imagen se encuentran ahora también en la página –manual científico, revista de moda, periódico contemporáneo o manual de instrucciones, por ejemplo. Y allí donde encontramos escritura, el apoyo de lo visual permite una sintaxis simplificada para la propia escritura, por ejemplo en forma de una complejidad decreciente en las oraciones. Pero esta complejidad decreciente de la escritura se ve compensada justamente con una multimodalidad cada vez más compleja (Kress, 2003).

Las razones de este cambio son en parte prácticas y de base. La unidad modular elemental de las páginas tradicionales era el “tipo” de letra de la imprenta de Gutenberg. No resultaba fácil imprimir imágenes en la misma página como tipografía. Por el contrario, la unidad modular elemental de los medios digitales de hoy en día es el pixel, la misma unidad a partir de la cual se presentan las imágenes. De hecho, este proceso ha sido mucho más largo que la propia historia de la digitalización. Comenzó con la impresión litográfica –la aplicación de procesos fotográficos a la impresión desde mediados del siglo XX (Cope & Kalantzis, 2004). Actualmente, incluso los sonidos son presentados a partir de la misma fuente como píxeles –los bits y los bytes del almacenamiento digitalizado de información. Ello quiere decir que el negocio práctico de hacer multimodalidad resulta fácil ahora; y porque lo es, estamos utilizando las posibilidades de los modos complementarios para aliviar la carga semántica que se había colocado sobre la lengua escrita. Sin embargo, al hacerlo así, hemos creado nuevas complejidades en la representación multimodal. Ha llegado el momento de prestarle a ésta la misma seria atención que la enseñanza de la alfabetización ha aplicado a la lengua.

Y, sin embargo, por cada giro en la dirección de lo visual dentro del nuevo entorno de las comunicaciones se producen nuevos retornos a la escritura –correo electrónico, SMS y bitácoras, por ejemplo. Esto resultaba sencillamente inimaginable cuando redactamos nuestro primer manifiesto sobre la multialfabetización. Pero ninguna de

estas formas constituye un simple retorno a la escritura. Todas ellas expresan nuevas formas de multimodalidad –uso de iconos en SMS y la yuxtaposición de imágenes en MMS (Multimedia Message Service); envío de imágenes con texto; el diseño de páginas de bitácoras y mensajes de correo electrónico; y la tendencia en todas estas nuevas formas de escritura a pasarse de la gramática de la escritura a la gramática del modo del habla. Y luego tenemos la profunda paradoja de la “web semántica”, en la que las imágenes, el sonido y el texto se pueden descubrir solo si llevan su correspondiente etiqueta. La web semántica de la Internet que ahora está emergiendo aparece construida sobre una especie de gramática multimodal (“marcado estructural y semántico”, esquemas semánticos u ontologías) por la vía de hacer comentarios sobre las imágenes, el sonido y la escritura que este marcado etiqueta (Cope & Kalantzis, 2004). Lo miremos por donde lo miremos, el lenguaje escrito no está desapareciendo. Al revés, se está entremezclando mucho más estrechamente con los demás modos y en algunos aspectos se está volviendo como ellos. La tendencia a la multimodalidad que ya predijimos en nuestro manifiesto sobre la multialfabetización se ha visto confirmada, aunque las especificidades de los cambios y la intensidad y la rapidez de los mismos resultaban inconcebibles.

EL “CÓMO” DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Pero mientras tanto, ¿qué es lo que está sucediendo en las escuelas? ¿Qué hemos estado haciendo de forma diferente en la enseñanza de la alfabetización en años recientes? Una especie de respuesta, tristemente, sería: no mucho. Hay una rutinaria inercia institucional en las escuelas y en las disciplinas que enseñan, en la arquitectura física heredada de los edificios y en la arquitectura institucional de la burocracia educativa.

Otra clase de respuesta ha sido el movimiento de retorno a lo básico. Se trata de un movimiento en el que los activistas conservadores han logrado en muchos lugares revertir la lenta marcha de la reforma curricular progresista a lo largo del siglo XX que se inició bajo la influencia de educadores como Dewey y Montessori justo desde los comienzos de siglo. Un tercer tipo de respuesta consiste en seguir adelante y rediseñar la pedagogía para nuestros tiempos cambiantes. Las prácticas experimentales de una pedagogía de real multialfabetización han sido uno de esos intentos de seguir adelante.

El movimiento de retorno a lo básico ha conseguido un éxito considerable a la hora de retrotraer la educación a lo largo de la última década a lo que parece ser, desde el punto de vista retrógrado de sus promotores, la época feliz de la escuela tradicional. Una buena señal de su éxito ha sido la imposición de los exámenes estandarizados de alto riesgo o de listón alto, con los que una vez más la escuela asume como propio el proceso de criba y clasificación social sobre la base de una

medida singular y supuestamente universal de las habilidades y el conocimiento básicos. Otro signo del éxito de este movimiento lo tenemos en la vuelta al currículo didáctico de “habilidad y ejercicios” que sólo sirve para manipular unos contenidos de conocimiento que se ajusten a los exámenes diseñados.

En el campo de la alfabetización, el régimen de habilidad más ejercicios comienza con el método fonético de aprendizaje. Por supuesto que hay algo de mérito en la correspondencia entre letra y sonido, pero no lo suficiente como para permitir su conversión en fetiche por las gentes del retorno a lo básico como una de las claves hacia la alfabetización. Cuando se ponen a escribir en inglés, los niños se encuentran con 44 sonidos y las 26 letras que los representan. Mientras tanto, en los espacios llenos de motivación de la cultura infantil contemporánea (como Pokémon o los videojuegos) los niños dominan rápidamente unos sistemas inmensamente más complejos sin ningún tipo de instrucción por parte del maestro (Gee, 2004b). Los horizontes del método fonético de aprendizaje se colocan tan bajos y los resultados son tan fáciles de medir que no es difícil demostrar la mejora en los resultados, incluso entre niños procedentes de comunidades y culturas que históricamente no se han distinguido por sus buenos resultados en la escuela.

Luego tenemos el “bajón del cuarto grado” (niños de 9-10 años) donde los resultados de las pruebas vuelven a ser de aplicación (Gee, 2004b). El problema consiste en que la escritura no es una transliteración del habla, que es lo que los partidarios del método fonético asumen de forma bastante simplista. Se trata de un modo diferente, con su propia gramática sustancialmente distinta (Kress, 2003). Algunos tipos de aprendices al parecer “lo captan”, pero otros no. Los modos más académicos de la lengua escrita tienen sentido de forma intuitiva para algunas personas, pero no para otras. Algunas personas pueden establecer la relación con las formas distintivas de la lengua escrita en tanto que movimiento cultural –ser un científico y escribir como tal, o ser un autor y escribir como tal. En realidad, aprender a escribir tiene que ver con la formación de la propia identidad; algunos aprendices pueden labrarse su propio camino con facilidad hacia esa identidad, pero otros no, y la diferencia tiene que ver con la clase social y con el ambiente comunitario. A largo plazo, el método fonético no lo consigue, y por tanto falla para aquellos aprendices que no proceden de las culturas de lo escrito. ¿Es probable que estos aprendices pudieran haber sido capaces de ampliar sus repertorios hacia el modo de la escritura y sus respectivas culturas si el punto de partida hubiesen sido los demás modos, y los puntos de acceso a la alfabetización hubiesen sido actividades de sinestesia más estimulantes y motivadoras que las correspondencias entre letra y sonido? ¿Es probable que una pedagogía basada en las múltiples subjetividades de los aprendices funcionara mucho mejor que forzar a la distracción a quienes no “captan” de inmediato la cultura de lo escrito?

Mientras tanto, se supone que debemos estar creando aprendices para la economía del conocimiento, para nuevos puestos de trabajo que premian la creatividad y

la automotivación, o para una ciudadanía que devuelve la responsabilidad regulatoria a muchas capas de la comunidad autodirigida. Esta economía es una vida repleta de mundos diferentes en la que el equilibrio en las capacidades de protagonismo y de acción se ha desplazado hacia los usuarios, clientes y creadores de significado y en la que predomina la diversidad (y no la uniformidad mensurable). Exactamente igual que la guerra de Irak puede haber contribuido al incremento de la incidencia global del terror en nombre de la propia Guerra contra el Terror, de la misma forma las gentes del retorno a lo básico en el ámbito de la educación puede que estén haciendo una lectura totalmente errónea acerca de lo que la sociedad necesita de la educación, incluso desde el punto de vista más conservador y reforzador del sistema. En suma: que muy bien podría ser que estén equivocadas esas gentes.

Si hay algo de método y estructura detrás de esta aparente locura, muy bien podría ser que en realidad el retorno a lo básico no sea otra cosa que una fórmula de educación por lo barato en la era del neoliberalismo (Apple, 2006). Puede que los poderes fácticos no alberguen ni la más mínima intención de emparejar todo ese refinado parloteo político sobre la sociedad del conocimiento con una financiación adicional en la misma proporción para la educación.

El método fonético y las pruebas de suficiencia es todo lo que el sistema político y el electorado están dispuestos a financiar; y la educación de calidad y de miras más altas, que vaya más allá de los horizontes de una enseñanza didacticista, de producción masiva, uniforme y fácil de medir, es algo que el usuario tendrá que pagarse de su bolsillo. Todo lo que vaya más allá de lo básico estará accesible únicamente para quien pueda pagarlo. Se trata de un escenario sombrío y parece que sería una estrategia mucho más sabia intentar tomarse al pie de la letra las promesas del sistema sobre cosas tales como la sociedad del conocimiento. Por ejemplo, la enseñanza didacticista promueve la mimesis –transmisión y adquisición de las reglas de la alfabetización. La enseñanza es un proceso de transmisión, y los resultados son la estabilidad cultural y la uniformidad. Por el contrario, una pedagogía de la multialfabetización resulta característicamente transformadora, puesto que se basa en las nociones de diseño y de significado-como-transformación. Un currículo transformador reconoce que el proceso de diseño rediseña al propio diseñador (Kalantzis, 2006b). El aprendizaje es un proceso de autorecreación, y sus resultados son el dinamismo cultural y la diversidad. Afirmamos que semejante pedagogía transformadora está basada tanto en una visión realista de la sociedad contemporánea (¿cómo da la escolarización acceso cultural y material a sus instituciones de poder?) como en una visión emancipadora de las posibles rutas hacia la mejora de nuestros futuros humanos (¿cómo podemos construir un mundo mejor, más igualitario y menos dañino desde el punto de vista humano y medioambiental?). En la medida en que estas dos metas pudieran a veces estar reñidas entre sí, podría aplicarse una pedagogía transformadora en apoyo de ambas visiones. Y luego, quedaría en manos del aprendiz el

hacer de esa pedagogía lo que le parezca, ya sea en términos de un conservadurismo sensible (sensible porque sería realista acerca de las fuerzas contemporáneas de la tecnología, la globalización y el cambio cultural), o una visión emancipadora que se empeña en construir un futuro distinto del presente afrontando sus crisis de pobreza, entorno, diferencia cultural y significado existencial (Kalantzis, 2006a).

La pedagogía trasformadora de la multialfabetización identifica cuatro dimensiones importantes de la pedagogía que originalmente denominamos como práctica situada, instrucción abierta, marco crítico y práctica transformada. Tras aplicar estas ideas a las realidades curriculares a lo largo de la pasada década, hemos reformulado en cierto modo estas ideas y las hemos traducido a los actos pedagógicos reconocibles con mayor immediatez, o “procesos de conocimiento”, de *experiencia*, *conceptualización*, *análisis* y *aplicación*. (Kalantzis & Cope, 2005). También hemos terminado por caracterizar el proceso de moverse hacia atrás y hacia delante por entre estos diferentes movimientos pedagógicos como la *acción de tejer* (Luke, Cadzen, Lin, & Freebody, 2004):

- *Experiencia*: la cognición humana es situada. Es contextual. Los significados están anclados en el mundo real de los patrones de la experiencia, la acción y el interés subjetivo (Gee, 2004a, 2006). Una de las acciones de tejer pedagógicas se da entre el aprendizaje en la escuela y las experiencias prácticas extraescolares de los aprendices. Otra se da entre los textos y las experiencias familiares y extrafamiliares. Esta clase de conexiones entrecruzadas entre la escuela y el resto de la vida constituyen “acciones de tejer culturales” (Cazden, 2006a; Luke et al., 2003). La experiencia se presenta de dos formas:
- *Experiencia de lo conocido*, que implica reflexionar sobre nuestras propias experiencias, intereses, perspectivas, formas familiares de expresión y maneras de representar el mundo de la forma en que cada uno lo entendemos. A este respecto, los aprendices aportan a la situación de aprendizaje su propio conocimiento invariablemente diverso, sus experiencias, sus intereses y los textos de sus vidas.
- *Experiencia de lo nuevo*: implica observar o leer lo extraño, inmersión en nuevos textos y situaciones, leer nuevos textos o recoger nuevos datos. Los aprendices se ven expuestos a nueva información, experiencias y textos, pero solo dentro de la zona de inteligibilidad y seguridad, suficientemente cercana a sus propios mundos de la vida real como para resultar al menos medio significativos en primera instancia, aunque potencialmente transformadores en la medida en que la acción de tejer a partir de lo conocido y lo nuevo lleve al aprendiz a nuevos dominios de acción y de significado (Kalantzis & Cope 2005).
- *Conceptualización*: los conocimientos especializados, disciplinares y profundos basados en las distinciones afinadas con precisión de concepto y teoría que son típicas de las desarrolladas por comunidades de práctica de expertos. La conceptualización no es simplemente cuestión de un estilo de hablar “profesoral”

o de libro de texto basado en el legado de las disciplinas académicas; se trata de un proceso de conocimiento en el que los aprendices pasan a ser conceptualizadores activos, convirtiendo lo tácito en explícito y estableciendo generalizaciones a partir de lo particular.

- *Conceptualización por asignación de nombres*: conlleva o establece distinciones de similitud o diferencia, categorización y asignación de nombres. En este caso, los aprendices asignan nombres a cosas y desarrollan conceptos (Vygotsky, 1962).
- *Conceptualización con teoría*: quiere decir establecer generalizaciones y poner las palabras clave juntas dentro de marcos interpretativos. Los aprendices construyen modelos mentales, marcos abstractos y esquemas disciplinares transferibles. Dentro del mismo territorio pedagógico, la pedagogía didacticista lo que haría sería delinear esquemas disciplinares para que los aprendices los adquieran (las reglas de la alfabetización, las leyes de la física, etc.). La conceptualización exige que los aprendices sean elaboradores activos de conceptos y de teorías. También requiere acciones de tejer entre lo experiencial y lo conceptual (Kalantzis & Cope, 2005). Este tipo de acción de tejer es sobre todo cognitiva, entre el mundo de lo cotidiano de Vygotsky o el conocimiento espontáneo y el mundo de la ciencia o de los conceptos sistemáticos; o entre el pensamiento abstracto y el concreto de Piaget (Cazden, 2006a).
- *Análisis*: un aprendizaje potente también implica un cierto nivel de capacidad crítica. El término “crítico” puede significar dos cosas en un contexto pedagógico –se puede ser funcionalmente analítico o ser evaluador de las relaciones de poder (Cazden, 2006a). Por tanto, el análisis implica estas dos clases de procesos de conocimiento.
- *Análisis funcional*: incluye procesos de razonamiento, extrayendo conclusiones inferenciales y deductivas, estableciendo relaciones funcionales como, por ejemplo, las que se dan entre causa y efecto, y analizando las conexiones lógicas y textuales. Los aprendices exploran las causas y los efectos, desarrollan cadenas de razonamiento y explican los patrones de un texto.
- *Análisis crítico*: (es decir, más crítico que funcional) conlleva evaluación de las propias perspectivas, intereses y motivos, así como de las de los demás. En estos procesos de conocimiento, los aprendices se preguntan por los intereses que siempre hay detrás de un significado o una acción, así como por sus propios procesos de pensamiento (Kalantzis & Cope, 2005). Esta clase crítica de acciones de tejer trabaja en ambas direcciones entre las experiencias conocidas y nuevas, y entre las conceptualizaciones previas y las nuevas (Cazden, 2006a).
- *Aplicación*: la aplicación en la forma correcta supone la aplicación del conocimiento y de la comprensión a la compleja diversidad de las situaciones del mundo real y la comprobación de su validez. Gracias a estos medios, los aprendices ejecutan algo de forma predecible y esperada en una situación del “mundo real”, en una situación que simula al “mundo real”.

- *Aplicación de forma creativa*: implica llevar a cabo una intervención en el mundo que sea verdaderamente innovadora y creativa y que tenga que ver con los intereses, experiencias y aspiraciones de los aprendices. Se trata de un proceso de rehacer el mundo de nuevo por medio de formas frescas y creativas de acción y de percepción. Aquí los aprendices llevan a cabo algo que expresa o afecta al mundo de una forma nueva, o que transfiere su conocimiento previo a un entorno nuevo (Kalantzis & Cope, 2005). Esta acción de tejer puede asumir muchas formas, haciendo que un nuevo conocimiento experiencial, conceptual o crítico llegue a incidir sobre el mundo de la experiencia.

Estas orientaciones pedagógicas o procesos de conocimiento no constituyen una pedagogía en singular ni una secuencia a seguir. Antes bien, se trata de un mapa de la panoplia de movimientos pedagógicos que pueden ayudar a los maestros a expandir sus repertorios pedagógicos. La enseñanza didacticista pone el acento sobre la instrucción abierta de esquemas disciplinarios conceptuales en detrimento de otras orientaciones pedagógicas. Y los planteamientos progresistas que se centran en una actividad del aprendiz bien anclada en el suelo se colocan en el campo de las actividades experienciales y a menudo en detrimento de un trabajo conceptual profundo. La pedagogía transformadora lo que hace es añadir análisis y aplicación a la mezcla.

A lo largo de la última década se ha producido un creciente reconocimiento de la necesidad de integrar la experiencia y la conceptualización, los dos primeros procesos pedagógicos identificados en el esquema de la multialfabetización. Al menos en muchos países que usan el inglés como medio, las “guerras de la lectura” entre los “métodos fonéticos” y la “lengua en su conjunto” han sido reemplazadas por el énfasis sobre una “alfabetización equilibrada” –incluso aunque quizás haya sido reemplazada más en la retórica que en la práctica dentro del aula. Por el contrario, la alfabetización crítica implícita en el análisis ha tenido menos aceptación en cualquiera de sus dos significados, probablemente a causa de la posibilidad implícita de generar controversia. Y la aplicación en el sentido de práctica transformada se ha topado con mayores barreras. Paradójicamente, en muchos países, los argumentos en favor de la reforma educativa que se basan en el miedo a la competencia económica llevan a declaraciones programáticas sobre la importancia de promover la creatividad empresarial, el planteamiento de problemas y la solución de problemas –formas, todas ellas, de aplicación en un sentido propiamente transformador. Para intervenir en la ejecución de tales cambios se requiere vencer la notoria resistencia de la escuela al cambio y vencer también el problema más específico de abrir las arraigadas prácticas de la enseñanza didacticista, que en algunos contextos se ve exacerbada por el gran tamaño de las clases. En tales casos, la apertura no tiene que ser simplemente hacia lo opuesto de la enseñanza didacticista (una excesiva dependencia “progresista” respecto de la experiencia), sino hacia un repertorio de los cuatro procesos de aprendizaje para los alumnos y estrategias complementarias de enseñanza para los profesores.

Si se utiliza la heurística de las diferentes orientaciones pedagógicas para reflexionar sobre su práctica, puede que los profesores se descubran a sí mismos cogidos de forma irreflexiva en la rutina de uno o más de los procesos de conocimiento, o en procesos de conocimiento que no están en línea, en la práctica, con las metas declaradas de aprendizaje. Resulta útil poder desempaquetar la gama de posibles procesos de conocimiento con el fin de decidir y justificar lo que resulta apropiado para un tema o para un aprendiz, para rastrear los inputs y outputs del aprendiz, y para ampliar los repertorios pedagógicos de los profesores y los repertorios de conocimientos de los aprendices. La pedagogía de la multialfabetización sugiere una gama más amplia de procesos de conocimiento a utilizar, así como que un aprendizaje mucho más poderoso surge a partir de las acciones de tejer basadas en esos diferentes procesos de conocimiento de manera explícita y con sentido (véase el cuadro 3).

Cuadro 3. El “Cómo” de la multialfabetización –la microdinámica de la pedagogía

<i>Orientaciones pedagógicas –formulación 1996</i>	<i>Procesos de conocimiento –reformulación 2006</i>
Práctica situada	Experimentar: ... lo Conocido ... lo Nuevo
Instrucción abierta	Conceptualizar: ... asignando nombres ... mediante la teoría
Marco crítico	Analizar: ... Funcionalmente ... Críticamente
Práctica transformada	Aplicar: ... Adecuadamente ... Creativamente

La pedagogía de la multialfabetización también abre la puerta de acceso a un aprendizaje potente para una gran variedad de aprendices en un mundo en el que la diversidad se está haciendo más crítica si cabe. El viejo aprendizaje de la sociedad del ordeno y mando podía al menos intentar salir adelante con un planteamiento de talla única. Sin embargo, tan pronto como la capacidad de protagonismo y de acción se ha reequilibrado y tenemos que tener en cuenta las subjetividades del aprendiz, nos encontramos con una panoplia de diferencias humanas que simplemente ya no podemos ignorar más –sustanciales (clase, lugar), corporales (raza, género, sexualidad, dis/capacidad) y circunstanciales (cultura, religión, experiencia vital, interés, afinidad). De hecho, la falta de atención a la diferencia quiere decir exclusión

de aquellos que no se ajustan a la norma. Significa ineficacia, ineficiencia y, por tanto, recursos desperdiciados por una manera de enseñar que no se implica con cada uno de los aprendices de una forma que sirva para optimizar sus resultados y su rendimiento. Y llega incluso a engañar a los propios aprendices que funcionan bien –aquellos cuya orientación más favorecida hacia el aprendizaje parece encajar mejor con el currículo de talla única– porque limitan su exposición a la experiencia cosmopolita de las diferencias culturales y epistemológicas que son parte integral del mundo contemporáneo (Kalantzis, 2006a).

La pedagogía de la multialfabetización permite puntos alternativos de partida para el aprendizaje (la percepción que tiene el aprendiz sobre lo que merece la pena aprender; lo que implica a las peculiaridades de su identidad). Permite también formas alternativas de implicación, como las distintas experiencias que tienen que ver con el aprendizaje, las diferentes inclinaciones conceptuales de los aprendices, las diversas perspectivas analíticas que el aprendiz pueda tener sobre la naturaleza de causa, efecto e interés humano, y los diferentes entornos en los que pueda aplicar y ejecutar su conocimiento. Permite orientaciones divergentes del aprendizaje (por ejemplo, preferencias por énfasis particular en la creación de conocimiento y patrones de implicación y compromiso). Permite diferentes modalidades de creación de significado, acogiendo los potenciales expresivos alternativos para diferentes aprendices, y promoviendo la sinestesia como estrategia de aprendizaje. También refleja un reequilibrio de la capacidad de protagonismo y de acción en el reconocimiento del “diseño” activo y los potenciales de aprendizaje inherentes al proceso representacional: cada nuevo significado se basa en recursos del mundo ya diseñado de representación; cada creador de significado diseña el mundo de nuevo de una manera que resulta siempre particularmente transformadora de los significados hallados. Luego dejan una huella representacional que a su vez será hallada por otros y transformada una vez más (Cope & Kalantzis, 2000b). Finalmente, una pedagogía transformadora permite rutas alternativas y puntos de destino comparables en el aprendizaje (Kalantzis & Cope, 2004, 2005). La medición del éxito de la pedagogía transformadora consiste igualmente en resultados de aprendizaje de gran rendimiento que pueden producir unos efectos sociales comparables para los aprendices en términos de recompensa material y adscripción social de estatus (Kalantzis, 2006b).

MULTIALFABETIZACIÓN EN LA PRÁCTICA

Esta revisión y actualización de la agenda de la multialfabetización está fundamentada en más de diez años de trabajo teórico, investigación e intervención práctica. Ahora nos queda hacer una breve mención de este trabajo. Como una parte de él ya ha sido discutido o citado anteriormente o constituirá tema principal en los otros artículos de este número especial, mencionaremos sólo a tres grupos de educadores que han desarrollado intervenciones sistemáticas y programas de investigación sobre

la multialfabetización: Denise Newfield y la ya fallecida Pippa Stein, en la University of the Witwatersrand, Sudáfrica; Eleni Karantzola y Evangelos Intzidis, en la Universidad del Egeo en Grecia; y Ambigapathy Pandian y Shanthi Balraj, en la Universidad Sains Malaysia, en Penang, Malasia.

El trabajo de Newfield y Stein comenzó con el inicio del MA in English Education en la University of the Witwatersrand, en el año 1997, fecha en la que se prescribió la utilización del artículo sobre la multialfabetización que entonces era muy reciente. El marco de la multialfabetización se convirtió muy pronto en un ancla para el trabajo de los alumnos. Durante los años siguientes, la pedagogía de la multialfabetización asumió un papel cada vez más central en la University of Witwatersrand tanto en los cursos de formación de profesores antes del ejercicio profesional como en los cursos de formación continua de los profesores en ejercicio. Los miembros del equipo de investigación comenzaron a aplicar esta pedagogía en una gama de contextos educativos –en educación primaria y secundaria y en el nivel terciario, en las clases de alfabetización, lengua y literatura en inglés, o en clases de ciencias, arte y alfabetización visual–, en entornos tanto bien dotados de recursos como infradotados. Los maestros se mostraban entusiasmados con sus experimentos pedagógicos y se reunían con regularidad para discutir y mostrar lo que los aprendices estaban siendo capaces de producir bajo la influencia de la nueva pedagogía. Newfield y Stein informan de que la multialfabetización ha sido admitida y expandida en Sudáfrica de formas muy potentes, centrándose sobre el trabajo identitario en relación con el pasado del apartheid, o en relación con los derechos humanos, la diversidad, el multilingüismo y las múltiples epistemologías. El grupo, en continua expansión, ha trabajado con los sistemas de conocimiento indígena, prácticas culturales y lenguas, todo ello dentro de un marco crítico que toma en consideración también las alfabetizaciones globales y escolares.

El trabajo de Marion Drew y Kathleen Wemmer con los estudiantes del primer curso de audiología consistía en que los alumnos estudiaran libros de texto y visitaran a los *sangomas* (curanderos tradicionales). Joni Brenner y David Andrew centraron sus trabajos de clase para los alumnos de alfabetización visual sobre las formas artesanales locales, como la *Minceka*, una vestimenta tradicional de las mujeres de la provincia del Limpopo. Los alumnos de preparatoria de Tshidi Mamabolo, en la escuela de primaria de Olifantsvlei, en la clase de alfabetización elaboraban muñecas con el patrón de las figuras tradicionales africanas de la fertilidad. Los alumnos desafectos de secundaria de Robert Maungedzo pasaron de una postura de rechazo a una creatividad interminable al implicarse en una gama de actividades semióticas que iban desde la confección de vestidos y composición de alabanzas en sus idiomas indígenas hasta redactar historias y poemas en inglés. Estos alumnos producían brillantes textos híbridos y sincréticos donde hablaban de sí mismos como los "nuevos sudafricanos" y reflexionaban sobre ellos mismos en relación con el pasado, el presente y el futuro. Se trató de un proyecto para dar voz

a los marginados y desposeídos, así como para extender el repertorio semiótico de los que ya tenían voz.

Para Newfield, Stein y su grupo, la agenda de la multialfabetización se ajustaba perfectamente con el momento histórico de la era post-apartheid en Sudáfrica, con su constitución progresista y democrática y el currículo nacional revisado. Era totalmente coherente con y ayudaba a dar forma a principios curriculares emergentes tales como la práctica democrática, el multilinguismo, el multiculturalismo y la noción de pertenencia a una multiplicidad textual. Los educadores y académicos sudafricanos lo adoptaron y lo desarrollaron por vías muy potentes que expresaban las peculiaridades de Sudáfrica en la década posterior a 1994 de libertad y democracia (Newfield, 2005; Newfield & Stein, 2000; Newfield et al., 2001; Stein, 2003; Stein & Newfield, 2002a, 2002b, 2003). Como reconocimiento al enorme interés del trabajo sobre multialfabetización en Sudáfrica, en el año 2007 se ha celebrado en Johannesburgo, en la University of Witwatersrand, la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje.

La noción de multialfabetización fue introducida en Grecia gracias a una serie de presentaciones de Mary Kalantzis a partir del año 1997 en conferencias y programas de formación de profesores iniciados por Gella Varnava-Skourea en la Universidad de Atenas, y por Tassos Christidis en el Centro de la Lengua Griega de la Universidad de Tesalónica. A partir de estas relaciones, en julio del año 2001 se celebró la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje en Spetses, Grecia (Kalantzis & Cope, 2000a, 2001).

Karantzola e Intzidis iniciaron sus trabajos de investigación en 1997 sobre el diseño de significado multimodal en los recursos curriculares utilizados en la enseñanza obligatoria griega (Karantzola & Intzidis, 2001a). Luego pasaron a examinar la aplicación de la teoría de la multialfabetización en todo el currículo, poniendo el acento especialmente en la enseñanza de la ciencia en secundaria (Karantzola & Intzidis, 2000, 2001b). En un proyecto que duró desde 1997 a 2000, Karantzola e Intzidis aplicaron la teoría de la multialfabetización para desarrollar un currículo alternativo de lengua para el “bachillerato nocturno” y las “escuelas de segunda oportunidad”. Entre los productos de esta iniciativa se encontraban los periódicos elaborados en colaboración en cada escuela. En el año 2000 este trabajo obtuvo el primer premio del Concurso Nacional de Innovación del Ministerio griego de Educación y Asuntos Religiosos. A partir de aquí, continuaron con un proyecto conjunto con Mary Kalantzis para asesorar al Ministerio griego de Educación y Asuntos Religiosos en la reforma del sistema de educación de adultos de Grecia para la Secretaría General de Educación de Adultos.

La gama de actividades aquí han ido desde dar forma y estructura al marco de política global en educación de adultos en Grecia hasta la aplicación de la pedagogía de la multialfabetización en los centros de educación de adultos de todo el país

(Karantzola, Kondyli, Intzidis, & Lykou 2004a; 2004b). Más recientemente, Karantzola e Intzidis han estado implicados en el establecimiento de la Red de Investigación sobre Alfabetización en la Universidad del Egeo, para aportar un enfoque de investigación en el campo de la educación de adultos y para ofrecer un punto focal en la lucha contra la exclusión social mediante la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida para la población en general. Por último, una edición en griego del libro sobre multialfabetización (a publicar por Routledge) está a punto de aparecer, incluyendo estudios de caso griegos por Karantzola e Intzidis.

En Malasia, Pandian y Balraj se sintieron atraídos a la pedagogía de la multialfabetización desde la perspectiva de su entorno multilingüe, multiétnico y multireligioso, junto con los desarrollos espectaculares en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en Malasia. Estas tecnologías estaban siendo promovidas como herramientas indispensables para que las personas gestionen su aprendizaje y su vida económica y social en los tiempos cambiantes. En este contexto, el marco de la multialfabetización adelantado por el NLG les ofrecía un punto de vista útil para pensar acerca de la provisión de un tipo de educación que pudiera equipar a los alumnos con el conocimiento y las competencias necesarias para ser ciudadanos y trabajadores activos e informados en un mundo en cambio –un mundo de diversidad en el que nuestros medios de comunicación y de acceso a la información sufren cambios rápidos.

La investigación sobre la multialfabetización comenzó en Malasia en el año 1997, y en 1999 la Conferencia Internacional sobre Alfabetización atrajo a Penang a los miembros clave del NLG original. A partir de aquí se creó la Unidad Internacional de Investigación sobre Alfabetización, formalizando las relaciones y desarrollando la base para un programa internacional de investigación (Kalantzis & Cope, 1999; Kalantzis & Pandian, 2001; Pandian, 1999, 2001, 2003, 2004a, 2004b). La investigación ha cubierto dos ejes principales: enseñanza del inglés en Malasia, y, más recientemente, la pedagogía del “aprendizaje mediante el diseño”, basada en las cuatro orientaciones pedagógicas propuestas por el NLG. El trabajo en aprendizaje mediante diseño ha implicado a maestros y alumnos en la producción de textos multimodales dinámicos y excitantes, estrechamente relacionados con sus propias comunidades y experiencias vitales, pero ampliando al mismo tiempo sus repertorios comunicativos (Pandian & Balraj, 2005).

CONCLUSIÓN

Después de década y media, un enorme corpus de trabajo ha ido surgiendo alrededor de la noción de multialfabetización. Aunque los cambios de la pasada década han sido inmensos, nos hemos dado cuenta de que los conceptos clave desarrollados a mediados de los años noventa han soportado la prueba del tiempo. En esta redefinición hemos refinado y reformulado los conceptos originales a la luz de los

acontecimientos subsiguientes, más y mejor investigación y puesta a prueba de las ideas principales en la práctica educativa.

En el desarrollo de la pedagogía de la multialfabetización a lo largo de la última década ha habido tanto continuidad como cambio. Después de todo, un grado significativo de cambio es lo que se podría esperar cuando nos aferramos a una teoría de la representación en la que la transformación resulta fundamental y la estabilidad en las formas del significado es casi invariablemente una ilusión.

AGRADECIMIENTOS

Para escribir este artículo revisado hemos implicado también a colegas con los que hemos establecido una estrecha relación de trabajo cuando se han dedicado a comprobar y ampliar las ideas de la multialfabetización a lo largo de los últimos diez años: Denise Newfield y la recién fallecida Pippa Stein, de la University of the Witwatersrand, Sudáfrica; Ambigapathy Pandian y Shanthi Balraj, de la Universidad Sains Malasia, Penang, Malasia; y Vangelis Intzidis y Eleni Karantzola, de la Universidad del Egeo, Rodas, Grecia. Queremos dar las gracias a los demás miembros del NLG por sus comentarios y sugerencias, y a Nicola Yelland por su sugerencia de que ya era el momento de escribirlo.

NOTAS FINALES

1. Pocos miembros del NLG siguen estando en los mismos puestos que en 1996.

Courtney Cazden ya está retirada de la Graduate School of Education, Harvard University, USA, pero sigue en activo como siempre en tanto que Charles William Eliot Profesora Emérita. Bill Cope es profesor de investigación en el Department of Educational Policy Studies, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA. Norman Fairclough ya se ha retirado de la Lancaster University, UK, y ahora vive y escribe desde Bucarest. Jim Gee es el Mary Lou Fulton Presidential Profesor de Estudios sobre Alfabetización en la Arizona State University, USA. Mary Kalantzis es decana del College of Education, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA. Gunther Kress es jefe del Department of Culture, Language and Communication en el Institute of

Education, University of London, UK. Allan Luke es profesor de investigación en la Queensland University of Technology, Australia. Carmen Luke es profesora en el Centre for Critical and Cultural Studies, University of Queensland, Australia. Sarah Michaels trabaja en el Hiatt Center for Urban Education, Clark University, USA. Martin Nakata es director de los Indigenous Academic Programs en la Jumbunna Indigenous House of Learning, University of Technology, Sydney, Australia.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (2006). Understanding and interrupting neoconservatism and neoliberalism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21-26.
- Cazden, C.B. (2006a, January). *Connected learning: "Weaving" in classroom lessons*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006 Conference, University of Newcastle, New South Wales, Australia.
- Cazden, C.B. (2006b). [Review of the books *Language policies and language education: The impact in East Asian countries in the next decade* and *English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices*]. *Asia Pacific Journal of Education*, 26, 120-122.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1997). *Productive diversity: A new approach to work and management*. Sydney, Australia: Pluto Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1998). Multicultural education: Transforming the mainstream. In S. May (Ed.), *Critical multiculturalism* (pp. 245-274). London: Falmer Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000a). Designs for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203-34). London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000b). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2004). Text-Made text. *E-Learning*, 1, 198-282.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J.P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43-68). London: Routledge.
- Gee, J.P. (2002). New times and new literacies: Themes for a changing world. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura., & B. Cope (Eds.), *Learning for the future*. Melbourne, Australia: Common Ground.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2004a). *Game-like situated learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin.

- Gee, J.P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Melbourne, Australia: Common Ground.
- Gee, J.P. (2006). *Are video games good for learning?* Unpublished manuscript, Games and Professional Simulation Group, University of Wisconsin.
- Gee, J.P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order*. Boulder, CO: Westview.
- Ismail, S.M., & Cadzen C.B. (2005). Struggles for indigenous education and self-determination: Culture, context, and collaboration. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 88-92.
- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7, 33-43.
- Kalantzis, M. (2000). Multicultural citizenship. In W. Hudson & J. Kane (Eds.), *Rethinking Australian citizenship* (pp. 99-110). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. (2004). Waiting for the barbarians: "Knowledge management" and "learning organisations". *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 4, 1823-1827.
- Kalantzis, M. (2006a). Changing subjectivities, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 7-12.
- Kalantzis, M. (2006b). Elements of a science of education. *Australian Educational Researcher*, 33(2), 15-42.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Multiliteracies. In A. Pandian (Ed.), *Global literacy: Vision, revisions and vistas in education* (pp. 1-12). Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000a). Multiliteracies: Rethinking what we mean by literacy and what we teach as literacy in the context of global cultural diversity and new communications technologies. In A.-F. Christidis (Ed.), *"Strong" and "weak" languages in the European Union: Aspects of linguistic hegemonism* (pp. 667-679, English; pp. 80-96, Greek). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000b). Changing the role of schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 121-148). London: Routledge.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Polugsammatsmoi [Multiliteracies]. In A-F Christidis (Ed.), *Egkyklopaidikos odhgos gia ti Glossa* (pp. 214-217). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1, 38-92.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2006). *The learning by design guide*. Melbourne, Australia: Common Ground.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge, Victoria, Australia: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., & Pandian, A. (Eds.). (2001). *Literacy matters: Issues for new times*. Penang: Universiti Sains Malaysia.
- Karantzola, E., & Intzidis, E. (2000). Multiliteracies and multimodalities: Narrative and conceptual visual representations. *Glossikos Ypologistis*, 1, 119-124.
- Karantzola, E., & Intzidis, E. (2001a). Multimodality across the curriculum. In M. Kalantzis (Ed.), *Languages of learning: Changing communication and changing literacy teaching* (pp. 9-12). Melbourne: Common Ground.
- Karantzola, E., & Intzidis, E. (2001b). Interrelations among texts, diagrams and photographs: Multimodal designs of meaning in science teaching. *Glossikos Ypologistis*, 2, 199-203.
- Karantzola, E., Kondyli, M., Intzidis, E., & Lykou, C. (2004a). Literacy for active citizenship: Methodology for the development of educational materials for Centres for Adult Education in Greece. *International Journal of Learning*, 11.
- Karantzola, E., Kondyli, M., Intzidis, E., & Lykou, C. (2004b). Literacy for active citizenship: Educational materials for social inclusion. Athens, Greece: General Secretariat for Adult Education, Hellenic Ministry of Education and Religious Affairs.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000a). Design and transformation: New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 153-61). London: Routledge.
- Kress, G. (2000b). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Melbourne, Australia: Macmillan.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lanchester, J. (2006). The global Id. *London Review of Books*, 28(2), 3-6.
- Luke, A., Cadzen C., Lin, A., & Freebody, P (2004). *The Singapore classroom co-
ding scheme* (Tech. Rep.). National Institute of Education, Singapore, Center for
Research on Pedagogy and Practice.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Newfield, D. (2005). "The most precious thing I have ever done in my life": Visual literacy in a Soweto language classroom. In R. Griffin, S. Chandler & B. Cowden (Eds.), *Visual literacy and development: An African experience*. Madison, WI: International Visual Literacy Association: Omnipress.
- Newfield, D., & Stein, P. (2000). The Multiliteracies Project: South African teachers respond. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 292-310). London: Routledge.
- Newfield, D., Stein, P., Rumboll, F., Meyer, L., Badenhorst, C., Drew, M., et al. (2001). Exploding the monolith: Multiliteracies in South Africa. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies* (pp. 121-152). Melbourne: Common Ground.
- Pandian, A. (Ed.). (1999). *Global literacy: Vision, revisions and vistas in education*. Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.
- Pandian, A. (2001). Technological literacies for English literacy in the Malaysian classroom. In A. Pandian (Ed.), *Technologies of learning: Learning through and about the New Information Technologies* (pp. 7-18). Melbourne, Australia: Common Ground.
- Pandian, A. (2003). Linking literacy, lifelong learning and living in the New Times. In A. Pandian & G. Chakravarthy (Eds.), *New literacies, new practices and new times*. Serdang, Malaysia: Universiti Putra Press.
- Pandian, A. (2004a). Literacy, information technology and language learning. *Journal of Communication Practices*, 1, [July].
- Pandian, A. (2004b). Multiliteracies, technology and teaching in the classroom: Perspectives from teachers taking distance learning programs in Malaysia. *Malaysian Journal of Distance Education*, 6(1), [June], 1-26.

- Pandian, A., & Balraj, S. (2005). Approaching “Learning by Design” as an agenda for Malaysian schools. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Learning by design* (pp. 285-313). Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Stein, P. (2003). The Olifantsvlei fresh stories project: Multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 123-138). New York: Peter Lang.
- Stein, P., & Newfield, D. (2002a). Shifting the gaze in South African classrooms: New pedagogies, new publics, new democracies. *International Journal of Learning*, 9.
- Stein, P., & Newfield, D. (2002b). Agency, creativity, access and activism: Literacy education in Post-Apartheid South Africa. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura, & B. Cope (Eds.), *Learning for the future* (pp. 155-165). Melbourne, Australia: Common Ground.
- Stein, P., & Newfield, D. (2003). Recovering the future: Multimodal pedagogies and the making of culture in South African classrooms. *International Journal of Learning*, 10.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yelland, N. (2007). *Shift to the future: Rethinking learning with new technologies in education*. New York: Routledge.

COMERCIAL GRUPO ANAYA, S.A.

ALGAIDA – ALIANZA EDITORIAL – ANAYA ELE

ANAYA INFANTIL/JUVENIL – ANAYA MULTIMEDIA

ANAYA TOURING CLUB – BARCANOVA – CÁTEDRA – ED. DEL PRADO

OBERON – PIRÁMIDE – SPES (HARRAP'S LAROUSSE – VOX)

TECNOS – XERAIS – ANAYA EDUCACIÓN – CLÉ

Fondos Distribuidos:

Gaesá — Rubiños 1860 — Editorial Fénix — Sociedad General Autores — J. Peñín

Red Comercial Grupo Anaya, S.A.

C/ Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 MADRID
Telf. 91-3938600
Fax: 91-3209129 – 7426631
e-mail cga@anaya.es

Polígono Pisa
C/ Brújula, 7
41927 - MAIRENA ALJARAFA
Telf. 95-4182502 / 4180711
Fax: 95-4180977
e-mail cga.sevilla@anaya.es

C/ Lanjarón 28
Complejo Proica
Polígono Juncaril
18220 - ALBOLOTE (Granada)
Telf. 958-466833
Fax: 958-466897
e-mail cga.granada@anaya.es

Gramática de la multimodalidad

BILL COPE

University of Illinois Urbana-Champaign, IL, USA

MARY KALANTZIS

University of Illinois, IL, USA

Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary. (2009). "A grammar of multimodality". The International Journal of Learning, 16, 2, 361-425.

La creciente multimodalidad de nuestros mecanismos de representación es en parte consecuencia de una serie de transformaciones que han afectado a todo lo largo del siglo XX a las formas de producción y reproducción de significado: inicialmente en torno a la fotografía y sus derivados; pero luego con una aceleración sustancial del ritmo de cambio desde que se comienzan a aplicar de manera generalizada las tecnologías digitales a la representación, sobre todo a partir de los inicios del tercer cuarto del siglo XX (Cope & Kalantzis 2004).

Tras quinientos años o más en que el texto escrito constituyó una fuente predominante de conocimiento y de poder, las formas fotográficas de representación (impresión litográfica, cinematografía, televisión analógica) comenzaron a proporcionar mayor poder a la imagen y a superponer con más comodidad imagen y texto escrito. Lo digital acelera este proceso en la medida en que la unidad modular elemental para fabricación de significado textual se reduce del carácter al píxel. Imágenes y tipos de letra se fabrican ahora a partir de las mismas materias primas y pueden superponerse con mayor facilidad, de ahí las pantallas de televisión que cada vez más escriben textos sobre las imágenes, y las revistas y diarios que entremezclan imagen y texto de múltiples formas que nunca se podían conseguir fácilmente en la era de la impresión tipográfica. Paralelamente se produce un renacimiento del oído, o la utilización de la oralidad como un modo de representación a través de la distancia, que antes estaba dominado por lo escrito. En un primer momento fueron el teléfono analógico y la radio los que permitieron esta posibilidad, pero luego cada vez más lo hizo la multimodalidad estrechamente interconectada de la era digital, a medida que el sonido se fabrica con los mismos bits y bytes que las imágenes y los caracteres. Nuevas posibilidades de superposición de los modos oral y escrito surgen a medida que el telégrafo, el telegrama y luego el correo electrónico resultan más fieles a las

fluidas epistemes del hablar que las formas tempranas de alfabetización, como las cartas y los apuntes; y más tarde aún la producción artificial de voz propiciada por el texto digital convierte lo legible en audible.

Surgen, por tanto, nuevas alfabetizaciones centradas en torno a las oportunidades que aportan estas nuevas tecnologías para la fabricación de textos híbridos y multimodales. Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados. Las consecuencias de ello en la práctica son enormes, puesto que cada vez más los textos escritos aparecen en los medios visuales tradicionales (como la televisión) y surgen medios multimodales verdaderamente integrados, incluso en áreas tradicionales como lo impreso. Y en la fase final del proceso –la creación–, el procesamiento de textos y la autoedición integran la logística del diseño visual en la construcción del texto hasta el extremo, incluso, de convertir el lenguaje artesanal y en otro tiempo oscuro del cajista en un lenguaje universal para la visualización del texto –tipos, cuerpos de letra y demás–, como base fundamental para el marcado de las arquitecturas textuales.

Desde mediados de la década de los años 1990 Internet lleva este proceso mucho más lejos aún con su desdibujamiento de las fronteras y el entrelazamiento de textos escritos, iconos e imágenes, o con la utilización masiva de las metáforas espaciales y arquitectónicas a través de la navegación por los sitios (Castells 2001; Gilster 1997; Mitchell 1995). Añadiendo una nueva capa más de multimodalidad, Internet y sus anteriores progenitores multimedia incluyen la capacidad para superponer lo audio, porque en última instancia el sonido también puede ser convertido en el mismo tipo de material registrable digitalmente que los píxeles. El efecto de todos estos cambios a lo largo de la última mitad del siglo, ajustándose al ritmo de la digitalización, ha sido la reducción del papel privilegiado de lo textual escrito en la cultura occidental, colocando progresivamente a lo visual y a los demás modos al mismo nivel. E incluso en algunos contextos en la actualidad otros modos se ven privilegiados por encima de los textos escritos (Kress 2000; Kress 2003).

A lo largo de las décadas que ha durado esta transformación han ido apareciendo relatos incisivos sobre la forma de actuar de esta multimodalidad (Arnheim 1969; Kress & van Leeuwen 1996; Mitchell 1986; Tufte 1997), aunque ninguno de ellos se encuentra todavía tan establecido como lo están los informes gramaticales y literarios sobre el texto escrito que sustentan la pedagogía de la alfabetización.

Así pues, ¿cuáles son los conceptos básicos que pueden resultar de utilidad a la hora de desarrollar un lenguaje de la multimodalidad aplicable al aprendizaje de la alfabetización? Tradicionalmente, la enseñanza de la alfabetización se ha visto reducida a las formas de la lengua escrita. Los nuevos medios mezclan los modos con mucha mayor fuerza de lo que era la norma desde el punto de vista cultural o incluso de lo que resultaba posible desde el punto de vista técnico en la primera modernidad dominada por el libro y la página impresa. Sugerimos que la gama de los modos

de creación de significados que tiene que ser abarcada en una pedagogía que vaya más allá del alcance de la enseñanza tradicional de la alfabetización –es decir, una pedagogía de la “multialfabetización” (Cope & Kalantzis 2000; New London Group 1996)– está constituida por los siguientes elementos:

- *Lengua escrita*: escritura (representa significado para otra persona) y lectura (representa significado para uno mismo) –escritura a mano, página impresa, pantalla.
- *Lengua oral*: habla en directo o grabada (representa significado para otra persona); escucha (representa significado para uno mismo).
- *Representación visual*: imagen estática o en movimiento, escultura, artesanía (representan significado para otra persona); vista, panorama, escena, perspectiva (representan significado para uno mismo).
- *Representación audio*: música, sonido ambiental, ruidos, alertas (representan significado para otra persona); oír, escuchar (representan significado para uno mismo).
- *Representación táctil*: tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las sensaciones e impresiones corporales, o las representaciones para otras personas que suponen “contacto” corporal. Entre las formas de representación táctil se incluyen la cinestesia, el contacto físico, las sensaciones de la piel (frío/calor, textura, presión), acción de apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.
- *Representación gestual*: movimientos de manos y brazos, expresiones del rostro, movimientos oculares y mirada, porte, andares, vestimenta y moda, peinado, danza, secuencias de acciones (Scollon 2001), ritmo, frecuencia, ceremonia y ritual. Aquí el gesto debe ser entendido en sentido amplio y metafórico como un acto físico de hacer una señal (como en “un gesto para”) antes que en el sentido literal más restringido de movimiento de manos y brazos.
- *La Representación para uno mismo* puede adquirir la forma de impresiones y emociones, o el ensayo de secuencias de acciones sirviéndose de la propia imaginación.
- *Representación espacial*: proximidad, espaciado, trazado, distancia interpersonal, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje rural, paisaje urbano, apariencia de una calle.

Cada uno de estos modos diferentes de comunicación posee la capacidad de expresar muchos de los mismos tipos de cosas; pero también tienen potencial de representación exclusiva. En otras palabras, entre los diversos modos se dan potencialidades de representación inherentemente diferentes y sin relación, pero también los aspectos análogos o traducibles de las tareas de representación que llevan a cabo. Desde el punto de vista de la analogía, una gramática de lo visual puede explicar las formas en que las imágenes actúan de la misma forma que la lengua. La acción representada por verbos en las frases puede aparecer expresada por vectores en las

imágenes. Las preposiciones locativas en la lengua son como los primeros planos o el fondo en las imágenes. Los comparativos en la lengua son como el tamaño y el emplazamiento en las imágenes. Lo conocido y lo nuevo de las estructuras de las oraciones en inglés son como la colocación a derecha o izquierda en las imágenes (al menos en las culturas de visión de izquierda a derecha), y lo real/ideal en la lengua es como la ubicación arriba/abajo en las imágenes. El proceso de cambio entre modos y la nueva representación de la misma cosa desde un modo a otro se llama sinestesia. Aquí definimos “sinestesia” de una forma relacionada, aunque análoga, con los usos del término en psicología, que se refieren a la superposición de modos sensoriales y cognitivos. En la teoría de la multilfabetización nos referimos específicamente al cambio entre modos de representación para vehicular los mismos significados o similares. Las analogías de representación hacen posible la sinestesia.

En general la alfabetización tradicional no reconoce ni utiliza adecuadamente el significado y las potencialidades de aprendizaje inherentes a los diferentes modos, y tampoco la sinestesia implicada en el cambio entre un modo y otro. Antes al contrario, intenta limitarse a los formalismos monomodales de la lengua escrita, como si la modalidad de la lengua escrita pudiera verse aislada como un sistema por sí misma. Esto nunca ha dejado de ser una agenda reduccionista. En la actualidad ese reduccionismo no resulta en absoluto realista dadas las realidades multimodales de los nuevos medios y los cambios cada vez más amplios en el entorno de las comunicaciones.

Sin embargo, las consecuencias de esta reducción de la representación y de la comunicación al estudio exclusivo de la lengua escrita (correspondencias entre letras y sonidos, partes del discurso y gramática de las oraciones, estrategias de cohesión y de coherencia basadas en los géneros peculiares del aprendizaje escolar tales como el ensayo, las formas de las obras literarias y demás) resultan más graves que su todavía poderosa, aunque en declive, relevancia para las condiciones contemporáneas. La sinestesia forma parte sustancial de la representación. En un sentido material y muy ordinario, nuestras sensaciones corporales están integradas de forma holística, incluso aunque el enfoque de nuestra atención en la construcción de significado en un momento concreto pudiera ser el de un modo específico. Los gestos pueden acompañar a los sonidos; imágenes y texto escrito se despliegan en las páginas; los espacios arquitectónicos se encuentran etiquetados con señales escritas. Gran parte de nuestra experiencia cotidiana de representación es intrínsecamente multimodal. Como es lógico algunos modos se encuentran de forma natural más próximos a otros, tan próximos de hecho que uno de ellos se funde fácilmente con los otros en las realidades multimodales del significado cotidiano. La lengua escrita se encuentra estrechamente conectada con lo visual en su utilización del espaciado, la composición y la tipografía. La lengua hablada aparece estrechamente asociada con el modo audio [usamos el adjetivo audio porque posee connotaciones de producción más fuertes que de recepción (oír)] en el uso de entonación, tono, tempo y pausa. Puede que sea necesario planificar y ensayar los gestos, bien por medio del habla interior

(hablar consigo mismo), o bien mediante visualización. Los niños poseen capacidades sinestésicas naturales, y la alfabetización escolar, en vez de basarse en ellas y ampliarlas, se empeña durante un buen periodo de tiempo en separarlas hasta el punto incluso de crear diferentes temas o disciplinas, por ejemplo alfabetización en una celda del horario de clase y arte en otra (Gee 2004; Kress 1997).

Sin embargo, los diferentes modos de significado no son simplemente análogos. El significado expresado a través de un modo no puede ser ni directa ni completamente traducido a otro. La película no podrá ser nunca lo mismo que la novela. La imagen nunca puede hacer lo mismo que la descripción de una escena a través de la lengua. La analogía permite que la misma cosa sea descrita por medio de diferentes modos, pero el significado nunca es completamente igual. De hecho, algunas de las diferencias en el potencial de significado posibilitado por los diferentes modos resultan fundamentales. La escritura (línea a línea, oración tras oración, párrafo tras párrafo y una página detrás de otra) secuencia los elementos en el tiempo, favoreciendo así los tipos de texto narrativo. La imagen coloca los elementos de acuerdo con la lógica del espacio simultáneo, con lo que favorece el género de muestrario. La temporalidad intrínseca de lo escrito lo orienta a la causalidad; la imagen a la localización. La lengua escrita está abierta a una amplia gama de visualizaciones posibles (¿la película muestra las cosas como tú las visualizaste cuando leíste el libro?). Las palabras tienen que ser rellenadas con significado visual. Pero lo visual exige que el que contempla cree orden (tiempo, causa, finalidad, efecto) organizando unos elementos que ya están visualmente completos (Kress 2003).

En otras palabras, leer y visionar requieren diferentes tipos de imaginación y diferentes clases de esfuerzos de transformación en la re-representación de sus significados para uno mismo. Se trata de formas fundamentalmente distintas de conocer y de aprehender el mundo. Esta mezcla paradójica de analogía y de irreductibilidad entre modalidades es lo que convierte el abordaje de la multimodalidad en parte sustancial de la pedagogía de la multialfabetización. Ante el movimiento de “vuelta a lo básico”, nosotros argumentaríamos que la sinestesia es un cambio pedagógico que contribuye a la potenciación del aprendizaje de muy diversas maneras. Puede que algunos aprendices se sientan más cómodos en un modo que en otro. Puede que ése sea su modo preferido de representación –lo que les llega con más facilidad, aquello en lo que son más duchos, el modo en el que mejor expresan el mundo para sí mismos o se expresan a sí mismos ante el mundo. Puede que una persona prefiera concebir un proyecto como si fuera una lista de instrucciones; otra como un diagrama de flujos. La analogía quiere decir que puedes hacer una gran cantidad de cosas iguales en un modo o en otro; por tanto, una pedagogía que restrinja el aprendizaje a un único modo artificialmente segregado favorecerá a ciertos tipos de aprendices frente a otros. También implica que el punto de partida del significado en un modo concreto puede convertirse en una forma de ampliar el repertorio de representaciones cambiando desde los modos preferidos a otros menos confortables. Si las palabras no

tienen sentido, a lo mejor el diagrama sí lo tiene, y entonces esas mismas palabras ya empiezan a tenerlo también. Pero la irreductibilidad de los modos también funciona pedagógicamente. Las palabras cobran sentido porque la fotografía vehicula un significado que las palabras nunca lograrían (por completo o de forma totalmente satisfactoria).

Si la agenda de la multialfabetización capta algunas generalidades de la multimodalidad que se extienden más allá del momento presente, los cambios en el entorno contemporáneo de la comunicación lo único que hacen es añadir mayor urgencia a la llamada en favor de un despliegue consciente de la multimodalidad en el aprendizaje. Nos encontramos en el epicentro de un cambio sísmico en las comunicaciones, desde un mundo narrado a través del medio de la escritura en una página de libro, diario o revista, hacia un mundo mostrado por medio de lo visual en la pantalla. En la página tradicional del texto escrito había una linealidad fascinante. La trayectoria de la lectura estaba clara, incluso aunque fueras tú quien tuvieras que descubrir los parecidos y las impresiones de los referentes de las palabras. Puede que el vocabulario de la escritura exigiera un cierto relleno semántico, pero su sintaxis ofrece un proyecto estable para la interpretación semántica. En el caso de las imágenes, los elementos del significado están dados (léxico), pero a pesar de ciertas convenciones laxas acerca de la lectura (de izquierda a derecha, de arriba abajo) influenciadas por la cultura de la lectura de guiones que funcionan de ese modo, la ruta de la lectura se muestra más abierta que la de la escritura. La sintaxis se encuentra en manos del que ve (Kress, 2003). Y en este sentido, en la construcción del texto, el equilibrio del protagonismo o capacidad de acción en la construcción de significado se ha alterado a favor del espectador.

En la actualidad las páginas web aparecen repletas de textos escritos, pero la lógica de su lectura equivale mucho más a la sintaxis de lo visual que a la de la lengua escrita. Leer la pantalla exige un considerable esfuerzo de navegación. Las pantallas de hoy en día están diseñadas para muchas rutas de visionado, permitiendo diversos intereses y subjetividades entre los que las miran, y la ruta de lectura que elijan será un reflejo del considerable esfuerzo de diseño que el que mira ha puesto en su lectura. De hecho la semántica lógica nos está diciendo que los “lectores” de libros se han convertido en “usuarios” ahora que están en la red. Pero este cambio no está ocurriendo únicamente en la red: las páginas impresas cada vez se parecen más a las pantallas. La mezcla de imagen, pie, listado o recuadro es tal que las rutas de lectura de la imagen hay que encontrarlas ahora en la página –libro de texto científico, revista de moda, periódico actual o manual de instrucciones, por ejemplo. Y allí donde encontramos lo escrito los apoyos visuales permiten una sintaxis simplificada para ese mismo texto escrito, en la forma, por ejemplo, de una complejidad decreciente de la oración. Esta complejidad decreciente de lo escrito, sin embargo, se ve compensada por una multimodalidad cada vez más compleja.

Las razones de este cambio son en parte prácticas y materiales. Las condiciones de producción de textos digitales permiten elaborar múltiples modos a partir de los mismos materiales, almacenados en los mismos medios, comunicados a través de los mismos canales y reproducidos en los mismos aparatos. Esto quiere decir que el negocio práctico de elaborar multimodalidad resulta fácil en la actualidad, y, como lo es, estamos utilizando las posibilidades de los modos complementarios para aligerar la carga semántica que se había colocado sobre el lenguaje escrito. Pero con ello también hemos creado nuevas complejidades en la representación multimodal. Es hora de prestar a ésta la misma atención ferviente que la enseñanza de la alfabetización ha aplicado al lenguaje.

Sin embargo, por cada cambio en el predominio del modo escrito dentro del nuevo entorno de las comunicaciones siguen apareciendo otros regresos a la escritura, correo electrónico, SMS, bitácoras, por ejemplo. Pero ninguno de estos ejemplos constituye un simple regreso. Todos expresan nuevas formas de multimodalidad, uso de iconos en los SMS y yuxtaposición de imágenes en los MMS (envío de imágenes con texto), diseño de las páginas de las bitácoras y de los mensajes por correo electrónico, así como la tendencia, dentro de todas estas nuevas formas de escritura, a salirse de la gramática del modo de escritura para pasar a la gramática del modo de la lengua hablada. Y además tenemos la profunda paradoja de la “web semántica”, en la que imágenes, sonido y texto podrán ser descubiertos únicamente si están etiquetados. La web semántica de la Internet que ahora está empezando a emerger está construida sobre una especie de gramática multimodal (“marcado estructural y semántico”, esquemas semánticos u ontologías) por medio de los comentarios sobre las imágenes, el sonido o el texto que se etiqueta (Cope & Kalantzis 2004). Lo miremos por donde lo miremos, el lenguaje escrito no está desapareciendo, sino que se está entremezclando más estrechamente con los otros modos, y en algunos aspectos se está haciendo más parecido a ellos.

UNA GRAMÁTICA DE LA MULTIMODALIDAD

La gramática de la multimodalidad que presentamos a continuación ilustra los paralelismos y las analogías entre los diversos modos en respuesta a cinco preguntas sobre el significado:

- Representacional: ¿A qué se refieren los significados?
- Social: ¿Cómo conectan los significados a las personas implicadas?
- Organizativa: ¿Cómo encajan los significados entre sí?
- Contextual: ¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?
- Ideológica: ¿Al servicio de los intereses de quién aparecen sesgados los significados?

DIMENSIONES DEL SIGNIFICADO, CON ALGUNOS EJEMPLOS

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
1. REPRESENTACIONAL: ¿A qué se refieren los significados?	Participantes: ¿Quién y qué está participando en los significados que se representan?	A1 Palabras para nombrar, que tienen sentido desde el punto de vista de sus relaciones con palabras próximas y con pistas contextuales	B1 Representaciones naturalistas e icónicas, contrastes distinguibles por medio de la vista	C1 Objetos en relación con otros objetos próximos, relaciones entre el todo y las partes, contrastes	D1 Mímica, formas de gestos y ademanes	E1 Representaciones naturalistas en el sonido (p. ej.: grabación de cantos de pájaros); representaciones icónicas (p. ej.: sonidos de alarma)
	Ser y actuar: Qué formas de ser y de actuar representan los significados?	Procesos, atributos y circunstancias	Vectores, localización, portadores	Emplazamiento, topografía, escala, límites, localización	Dirección, localización, tamaño	Tempo, tonalidad, compás
2. SOCIAL: ¿Cómo conectan los significados a las personas a las que implican?	Roles de los participantes en la comunicación del significado: Cómo se plantea el escritor/orador conseguir atraer al lector/oyente hacia el significado?	A2. Relaciones de participante y de observador indirecto	B2. Perspectiva, planos focales de afecto o implicación	C2. Espacios más o menos negociables: p. ej.: parques contra prisiones	D2. Sentimiento visible, relaciones entre personas	E2. Escuchar, oír por casualidad
	Compromiso: ¿Qué clase de compromiso tiene el productor con el mensaje?	Tipo de afinidad que tienen los constructores de significado con las proposiciones que hacen, y el grado de certeza que expresan - "modalidad"	Contextualización, profundidad, abstracción	Diseños espaciales rotundos (barreras, vallas) o menos insistentes	Gestos como órdenes; gesto como expresión fortuita de la personalidad	Beethoven contra música ligera
	Interactividad: ¿Quién inicia el intercambio y quién determina la dirección del mismo?	Establecimiento de la agenda, turnarse, control del tema	Contacto visual, respuesta	Intercambios determinados por el espacio: espectadores en un teatro, estudiantes en el aula	Patrones de respuesta e interacción mediante gestos	Orquesta comparada con una casete en el coche (comienzo, volumen, balance de sonido, etc.)

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
	Relaciones entre participantes y procesos: ¿Cómo están interconectados entre sí y con las acciones y estados de la existencia que se representan?	Capacidad de protagonismo y acción, o transitiividad, "nominalización"	Capacidad de protagonismo y acción tal y como aparece representada a través de vectores, trayectoria de la mirada entre participante/espectador, perspectiva	Principios de composición	Capacidad de compromiso y acción: p. ej., enfurruñarse en comparación con agredir	Fondo, ambiente
3. ORGANIZACIONAL: ¿Cómo se acoplan los significados entre sí?	Modo de comunicación: ¿Qué hay de característico en la forma de comunicación, y qué convenciones y prácticas se asocian con esta forma de comunicación?	A3. Lengua escrita o hablada: una parte de lo que está sucediendo o la representación de lo que está sucediendo; monólogo o diálogo	B3 Imágenes fijas o móviles, representación en dos o en tres dimensiones, representacional vs. interactivo	C3. Arquitectura. Topografía. Geografía	D3. Gesto, moda, porte	E3. Sonidos naturales, prosodia en la voz, música
	Medio: ¿Cuál es el medio de comunicación y cómo logra éste definir la forma y la configuración de la representación?	Medio físico, como un discurso grabado o efímero	Medios diferentes, como pintura al óleo frente a fotografía	Entorno natural, edificio, sitio web	Gesto de las manos, vestimenta, aspectos del rostro	Ondas de sonido en el aire; grabado o efímero
	Presentación: ¿Cómo se utiliza el medio?	Entonación, acento, ritmo, escritura a mano, mecanografía	Pinceladas, película fotográfica	Construcción	Expresión	Entonación, acento, ritmo, tono, volumen
	Cohesión: ¿Cómo se engarzan entre sí las unidades de información más pequeñas?	Estructura de la información, referencia, omisión, conjunción, redacción	Izquierda/derecha, arriba/abajo, centro/márgenes, enmarcado, atracción gravitatoria/prominencia	Estructural, estético	Ritmo, gestos de apertura y cierre	Notas, compases, y escalas; repetición, paralelismo, elaboraciones, contrastes

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
	Composición: ¿Cuáles son las propiedades globales organizativas del episodio creador de significado?	Género, como novela romántica, o conversación médico-paciente	Género, como una fotografía de paisajes comparada con el fotoperiodismo	Tipos de edificios o de entornos	Estilo, porte	Género, como jazz o reggae
4. CONTEX-TUAL: ¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?	Referencia: ¿Cómo apuntan los significados a los contextos y viceversa?	A4. Marco de referencia, metáfora, pistas	B4. Marco de referencia, primeros planos/fondo, parecido/metáfora	C4. Localización, prominencia, metáfora	D4. Escenario	E4. Lugar donde se escuchan los sonidos; parecidos y analogías
	Referencia cruzada: ¿Cómo se refieren los significados a otros significados?	Intertextualidad, hibridez	Pastiche, collage, icono	Motivos	Tradiciones expresivas	Motivos, riffs, fraseo
	Discurso: ¿Hasta qué punto el conjunto de lo que yo comunico dice algo acerca de quién soy yo en un contexto particular?	Discurso primario, discursos secundarios, dialectos, registro, orden del discurso	Imágenes, simbolismo	Topografía, arquitectónica	Personaje	Repertorio
5. IDEOLÓGICO: ¿Para servir a qué intereses y de quién aparecen los significados manipulados?	Indicación de intereses: ¿Cómo declara sus intereses el creador del significado?	A5. Autoría, contexto y finalidad del significado	B5. Imágenes naturales o estilizadas	C5. Fachadas, señalizaciones	D5. Porte y vestimenta que apuntan a roles	Dónde y por qué se producen los sonidos
	Atribución de valor de veracidad y afinidad: ¿Qué status le atribuye el creador del significado a su mensaje?	Afirmaciones en relación con el grado de veracidad de un mensaje, declaración de los propios intereses, representación de la propia capacidad de actuación	Imágenes realistas (p. ej., diagramas científicos) frente a imágenes de gran carga de autor (p. ej., artísticas)	Distribución espacial, como una sala de justicia comparada con un parque	Actuación/mímica comparada con expresiones de autenticidad, sensaciones íntimas	Intensidad

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
	Espacio para los lectores: ¿Cuál es el papel del lector?	Textos abiertos y cerrados o dirigistas, lecturas previstas e inesperadas	Visiones panorámicas muy detalladas frente a propaganda	Formas alternativas de utilizar un espacio, estilo dirigista o facilitador de alternativas	Expresión directa frente a ambigüedad de la expresión	Capacidad para encender/apagar el sonido, volumen, balance, mezcla
	Engaño por omisión y/o comisión: ¿Qué es lo que no se dice y qué es lo que se deja de lado de forma activa o es directamente engañoso -deliberada o inconscientemente?	Selectividad en los primeros planos y en el fondo, ausencia de declaración u oscurecimiento de los intereses	Primeros planos y fondo, distorsión, perspectiva	Espacios de "delante" y de "atrás", público y privado	Utilizar la cobertura de movimientos más amplios para desdibujar los pequeños movimientos; frente social, decoro	Aura, como música de ambiente cuando un avión aterrizaba
	Tipos de transformación: ¿Cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de diseños de significado ya disponibles?	Grado de creatividad, grado de auto-conciencia de los recursos representacionales y sus fuentes	Grado de creatividad, grado de auto-conciencia de los recursos representacionales y sus fuentes	Formas nuevas e híbridas de espacialidad; p. ej., sitios web, zona de restaurantes en centro comercial	Conductas conscientes frente a inconscientes	Formas nuevas e híbridas de música; fidelidad a las tradiciones establecidas del repertorio

A lo largo de las páginas que siguen volvemos a presentar las dimensiones del significado que hemos resumido en el cuadro anterior. Los materiales aparecerán en dos columnas: la de la izquierda plantea una serie de preguntas clave sobre la naturaleza del significado y sugiere algunos de los tipos de conceptos que podrían utilizarse para describir esos significados. La columna de la derecha, por el contrario, de ninguna manera representa las "respuestas correctas". Dependiendo de la cultura y del contexto, las preguntas genéricas suscitarán diferentes conceptos del significado y diferentes ejemplos. La finalidad de las preguntas no es sólo la de añadir profundidad (poder analítico) a nuestra propia comprensión del significado, sino también amplitud, gracias a la cual resulta posible contrastar y dar cuenta de las formas tan diferentes de construir significado de acuerdo con el contexto y con la cultura.

SIGNIFICADO LINGÜÍSTICO

Representacional: ¿A qué se refieren los significados?

El significado tiene siempre que ver con algo. Lo representacional consiste precisamente en la dimensión “¿acerca de qué?” del significado. Trata del contenido del significado, es decir, los “acontecimientos” a los que se refiere el significado. Y ese “acerca de” resulta siempre diferente de un entorno cultural a otro. Entre los aspectos de la dimensión representacional del significado lingüístico se incluye:

<i>Algunas preguntas a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Nombre de los participantes: ¿Quién y qué está participando en los significados a representar?	
– Las palabras para nombrar únicamente tienen sentido gracias a sus relaciones con otras palabras próximas y con indicaciones contextuales. Estas relaciones no son ni estables, ni compartidas, ni claramente delimitadas –tal y como las definiciones del tipo diccionario tienden a llevarnos a creer (Fairclough, 1992: pp. 186-190).	– Por ejemplo, empresa puede significar negocio (similar a “empresa libre”), o iniciativa, o actividad de carácter arduo o audaz. Solamente podremos decir cuál de esos significados es el más probable gracias a las palabras cercanas y al contexto en que la expresión o el texto escrito se encuentran. E incluso así puede que aparezcan deslizamientos deliberados y sutiles entre los diferentes significados.
– Los significados tienen sentido en referencia al contraste, falta de contraste, las palabras y las cosas que son totalmente iguales o totalmente diferentes de otras cosas y otras palabras. Las palabras denotan lo que se incluye por contraste con lo que se excluye. Y diferentes personas incluyen y excluyen cosas diferentes en lo que quieren decir con una palabra concreta (Gee, 1996: pp. 71-81).	– Yo menciono el sofá Susan piensa que estoy hablando de un diván diferente en la habitación en realidad, piensa que hablo de algo a lo que yo llamaría tresillo. Los dos nos referimos a la misma cosa con la palabra diván, pero parece que no queremos decir lo mismo con la palabra sofá. Para ambos la palabra diván incluye tanto al sofá como al tresillo. Aunque para mí el tresillo excluye al sofá, esto no es así para Susan.
– Las palabras que denotan nombres se definen por su exclusión de otras de su misma clase cuando son:	
• opuestas o antónimos	• <i>montaña en comparación con valle</i>
• establecen distinciones sutiles o no tan sutiles	• <i>colina en comparación con montaña</i>
– Las palabras que denotan nombres se definen por su inclusión de otras palabras de su clase cuando:	
• se relacionan por medio de subconjuntos	• <i>narcisos y dalias son cada uno un tipo de flores</i>
• se relacionan por extensión	• <i>cabeza en relación con cuerpo, cerveza o compañía</i>
• están en una relación del tipo todo-parte	• <i>rueda / coche</i>

<i>Algunas preguntas a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
• están en una relación del tipo continente-contenido	• <i>botella / bebida</i>
• están en una relación del tipo representante-símbolo	• <i>reina / corona</i>
• se relacionan por colocación al lado o por frecuente aparición juntos (Yule 1966: pp. 114-123)	• <i>martillo / clavos; mesa / sillas</i>
Ser y actuar: ¿Qué clase de ser y de actuar representan los significados?	
– Procesos:	
• en el mundo exterior	• <i>el león cazó al turista</i>
• en el mundo de la conciencia	• <i>A Mary le gustó el regalo</i>
• de estado y relación	• <i>Sara es sabia</i> • <i>Peter tiene un piano</i>
• conducta	• <i>inquietud, queja, sonrisa</i>
• verbal	• <i>dice, quiere decir</i>
• existencial	• <i>existe, sucede</i>
– Atributos:	
• identidad	• <i>algo/alguien es lo que sea</i>
• localización	• <i>algo/alguien está/es en, de donde sea</i>
• posesivo	• <i>algo/alguien tiene lo que sea</i>
– Circunstancias:	
• tiempo	• <i>quedarse dos horas</i>
• espacio	• <i>trabajar en la cocina</i>
• comportamiento	• <i>golpear al cerdo con el palo</i>
• causa	• <i>morir de hambre</i>
• acompañamiento	• <i>salió con su paraguas</i>
• asunto	• <i>preocuparse de su salud</i>
• rol (Halliday 1994: pp. 106-161)	• <i>ven para acá como amigo</i>

Social: ¿Cómo ponen los significados en relación a las personas a las que implican?

Los significados conectan a las personas. El lenguaje crea lo social estableciendo las conexiones entre el mundo de los que hablan y el mundo de los que escuchan, de los que escriben y de los que leen. También representa lo social por la forma en que los participantes están conectados unos con otros y por los procesos en que se

ven implicados. Los significados, que son diseñados, siempre nos dicen algo: de las relaciones de poder entre las personas, de actitudes o de postura, de orientación cultural, y del grado de familiaridad o intimidad interpersonal. Entre los aspectos de la dimensión social del significado lingüístico se incluye:

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Roles de los participantes en la comunicación del significado: ¿Cómo se propone el hablante/escritor arrastrar al oyente/lector al significado?	
– Relaciones entre los participantes:	
• Afirmación	• <i>El le está entregando a ella la tetera</i>
• Ofrecimiento	• <i>¿Quieres la tetera?</i>
• Pregunta	• <i>¿Qué le está dando a ella?</i>
• Orden o exclamación (Halliday 1994: pp. 68-71)	• <i>¡Dame esa tetera!</i>
– Relaciones indirectas o de observador	– Diálogo a leer; conversación que se supone, o no, que se ha escuchado sin querer
Compromiso: ¿Qué clase de compromiso tiene el productor con el mensaje?	
– La clase de afinidad que los productores de significado tienen con las proposiciones que realizan, y el grado de certidumbre que expresan –“modalidad” (Fairclough 1992: pp. 142, 158-162)	– <i>La tierra tiene que ser/podría ser/es/debería ser plana</i>
Interactividad: ¿Quién comienza el intercambio y quién determina su dirección?	
– Establecimiento de la agenda, o quién inicia la interacción y por qué	– Un paciente inicia un diálogo con un médico porque está enfermo
– Establecer turnos, o el patrón que siguen los comienzos y finales de las declaraciones, y la secuencia de las mismas	– Un médico conduce a un paciente a través de un examen médico de un modo que revela relaciones de poder y de conocimiento
– Control del tema, o el grado en que cada participante es capaz de determinar la dirección de la interacción (Fairclough 1992: pp. 138-143, 152-167)	– La deriva de la consulta paciente-médico viene determinada por las relaciones de poder que se establecen durante el diálogo
Relaciones entre participantes y procesos: ¿Cómo están conectados los participantes entre sí y con las acciones y estados que se representan?	
– Protagonismo o capacidad de acción –o “transitividad” (New London Group 1996)	– <i>John golpeó a Mary</i> consigue más efecto sobre Mary que <i>John arremetió contra Mary</i> ; y <i>John golpeó a Mary</i> demuestra más protagonismo que <i>Mary fue golpeada por John</i>

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Convertir las acciones, cualidades, valoraciones o las conexiones lógicas en participantes con denominación –“nominalización” (Kress 1993: p. 252)	– <i>valorar</i> se convierte en <i>valoración</i> – <i>fuerte</i> se convierte en <i>fortaleza</i> – <i>puedo</i> se convierte en <i>capacidad</i> – <i>porque</i> se convierte en <i>razón</i>

Organizativo: ¿Cómo encajan los significados entre sí?

Los significados poseen propiedades y mecanismos organizativos que los mantienen en cohesión. La dimensión organizativa del significado implica el tipo de trabajo que se hace sobre el medio para crear el mensaje. También implica la tarea de reunir las unidades más simples y más pequeñas de significado para que puedan representar a un conjunto más amplio y complejo. El examen de la dimensión organizativa del significado nos ofrece una comprensión más perspicaz de los tipos especiales de esfuerzo que hay que hacer a la hora de moldear los significados como conjuntos más o menos coherentes y de asegurarse de que se mantienen cohesionados. Entre los aspectos de la dimensión organizativa del significado lingüístico se incluyen:

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Modo de comunicación: ¿Qué hay de particular y distintivo en la forma de comunicación, y qué convenciones y prácticas se asocian con esta forma de comunicación?	- lenguaje escrito o hablado - discurso en monólogo o en diálogo - parte de lo que está sucediendo o representación de lo que está sucediendo
Medio de comunicación: ¿Cuál es el medio de comunicación y cómo define la forma y la estructura de la representación?	
– medio físico	– escritura en papel, o tecla más ratón, u ondas sonoras en el aire, o teléfono móvil
– grabado o efímero	– discurso grabado/conversación no grabada
Tipo de presentación: ¿Cómo se utiliza el medio?	
– entonación, estrés, ritmo, acento –“prosodia” (Gee 1996: p. 96)	– susurro, grito, pausas, énfasis, tono
– escritura a mano o a máquina –“grafología”	– grande/pequeña, limpia/sucia, formas y grados de edición en la página o en la pantalla
Cohesión: ¿cómo se engarzan entre sí las unidades de información más pequeñas?	
– Estructura de la información –el tema que sirve de punto de partida del mensaje, y la nueva información que es el objetivo de la comunicación (Halliday 1994: pp. 37-39)	– <i>El duque</i> [punto de partida dado] <i>le ha regalado a mi tía esa tetera</i> [nuevo mensaje]
– Referencia –un participante o circunstancia que sirve de punto de referencia para algo a continuación	– <i>El</i> o <i>ella</i> , referido a una persona que ha sido mencionada con anterioridad. <i>Otra persona</i> , referido por vía de exclusión a alguien que ya ha sido mencionado

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Omisión –donde algo, que sería necesario para conseguir el significado si un trozo más pequeño del significado se independizara, se deja fuera porque ya ha sido expresado	– <i>Así lo creo, dijo Alicia pensativamente solo tiene sentido porque lo que ella cree ya ha aparecido en la frase anterior: “si los has visto tan a menudo, está claro que sabes cómo son”</i>
– Conjunción	– <i>porque, después, aquí, todavía</i>
– Redacción –repetición, uso deliberado de un sinónimo, relaciones parte-todo (Halliday 1994: pp. 308-339)	– <i>Algy se topó con el oso. El oso era abombado (Algy/bulgy)</i>
Composición: ¿Cuáles son las propiedades organizativas del episodio de creación de significado?	
– Género: similitudes y diferencias de organización y de objetivos entre textos completos o episodios de creación de significados	– novela comparada con informe científico – discusiones en televisión comparadas con discusiones en clase – consulta de asesoramiento comparado con entrevista – narrativa comparada con argumentación

Contextual: ¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?

Los significados apuntan a un mundo asumido, y a un mundo que siempre es peculiar en un sentido cultural. Lo que damos por sentado respecto al contexto y nuestra experiencia sobre aquello a lo cual se refiere el significado conforman lo que aceptamos que son los significados. Así pues, para crear significado, hablantes y escritores intentan dar claves a oyentes y lectores sobre lo que ellos creen que es el contexto (Gee 1996: p. 98). Entre los aspectos de la dimensión contextual del significado se incluye:

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Referencia: ¿Cómo apuntan los significados a los contextos y viceversa?	
– Marco de referencia –localizar la situación del significado	– Adivinar a partir del contexto y aplicar los patrones culturales adquiridos para descubrir a qué significados se está haciendo referencia, por ejemplo tales como probables inclusiones y exclusiones
– Pistas –aspectos de primer plano o de fondo del contexto	– Buscar pistas que subrayen qué aspectos del contexto se encuentran en primera línea o en el fondo, el esto y el aquello, el aquí y el allí, el ahora y el después
– Metáfora –similitud y analogía (Fairclough 1992: pp. 194-198)	– Utilizar metáforas económicas en educación para crear un parecido: los cursos y las asignaturas deben ser empaquetadas en módulos que nuestros clientes compren.

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Referencias cruzadas: ¿Cómo se refieren los significados a otros significados?	
– La intertextualidad es la propiedad de los textos para estar llenos de trocitos de otros textos, o las formas en que los significados se construyen por medio de referencias a otros significados	
• reportaje, como el de un discurso	• “...”, dijo ella.
• presuposiciones, en fórmulas o expresiones muy utilizadas	• titular de un diario: Amenaza soviética (con todas las presuposiciones que la acompañan) un Mito
• negaciones que presuponen textos en afirmativo	• titular de un diario: Yo no maté al soplón: el hombre juzgado golpea
• situarse a uno mismo por encima o por fuera del propio discurso	• Resultaba más bien paternalista
• ironía, o ecos de una expresión contraria (Fairclough 1992: pp. 84, 118-123)	• Es un día magnífico para irse de pic-nic (dicho en un día terrible)
– Hibridez –mezcla de prácticas establecidas y convenciones de significado	– Cuando el correo electrónico mezcla las convenciones del habla y de la escritura
Discurso: ¿Hasta qué punto el total de lo que comunico dice algo sobre quién soy yo en un contexto particular?	– Formas de significado de ser “gente de los nuestros” –científicos en el discurso de la ciencia, adolescentes en el discurso de los colegas, creyentes en el discurso religioso
– Discursos primarios –discursos originales, del hogar o de la vida cotidiana de primera adquisición	– formas de hablar entre el vecindario
– Discursos secundarios - de adultos, aprendidos	– formas de hablar como un profesional o como un miembro de grupo de presión
– Dialectos o lenguajes sociales: sublenguajes que realizan quiénes y qué culturalmente diferentes (Gee 1996: p. 66)	– Inglés de los aborígenes en Australia – Inglés de la clase trabajadora en Australia
– Registro: variaciones según contextos distintos	– Lenguaje de un abogado ante un tribunal, comparado con la discusión de un caso en privado con un amigo
– Orden del discurso: discursos relacionados dentro de una institución o dominio social particular (Fairclough 1995: p. 55)	– El sistema legal, donde los discursos de las leyes interfieren con los discursos de la experiencia narrativa cotidiana

Ideológico: ¿Para servir a qué intereses y de quién aparecen los significados manipulados?

Los significados sirven a muy variados intereses y propósitos culturales. A veces éstos aparecen claramente explicitados; y a veces contienen afirmaciones de valor de verdad. Pero en otras ocasiones los intereses no están tan claramente

expresados, incluso ni siquiera para la propia persona que elabora el significado; y las afirmaciones o implicaciones de valor de verdad están sujetas a cuestionamiento. Las manifestaciones de intereses que podemos encontrar en el significado representan su dimensión ideológica (Gee, 1996, pp. IX, 21; Fairclough, 1992, pp. 86-96; Hodge, 1988, pp. 2-3, 266-268). Entre los aspectos de la dimensión ideológica del significado se incluyen:

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Indicación de intereses: ¿Cómo declara sus intereses el productor del significado?	
– Autoría: el carácter del productor del significado, y claves en los diferentes trozos de sus identidades que apuntan a sus intereses en un significado concreto	– Hablar o escribir como médico, como madre, como activista a favor de los derechos de los animales, o como todos a la vez
– El contexto y la finalidad del significado –dónde, cuándo, por qué, para qué	– En una consulta médico-paciente, en casa con los niños, en una reunión de la comunidad
– Contexto e intereses en los receptores –¿a quién van dirigidos los significados? ¿cómo son recibidos por los escuchantes y lectores, tanto deseados como no intencionados?	– Un paciente que escucha sin querer la conversación de un médico con sus hijos
Atribución de valor de verdad y afinidad: ¿Qué status le otorga el productor del significado a su mensaje?	
– Afirmaciones en relación con la forma/extensión de la verdad de un mensaje, y expresiones de afinidad con el mensaje –“modalidad”	– <i>Tenemos que/deberíamos/quizás podríamos</i> animar a más gente a hacerse vegetarianos
– Declarar nuestro propio interés en el mensaje	– Para mí, en tanto que médico/madre/activista...
– Representación de protagonismo o capacidad de acción: relaciones entre participantes, y entre participantes y procesos	– Asignar protagonismo o capacidad de acción en términos de daño y consecuencias
Espacio para los lectores: ¿Cuál es el rol del lector?	
– Textos abiertos que llevan al lector a sacar conclusiones y a anticiparse, y textos cerrados que resultan dirigistas (Eco 1981)	– Un relato detectivesco (que lleva al lector a unas conclusiones incorrectas que posteriormente se verán destrozadas) en comparación con un manual de instrucciones
– Agendas culturales del autor en términos de expectativas de número de lectores	– Preguntas abiertas, argumentos, retórica, propaganda
– La gama infinita de interpretaciones imprevistas del significado	– Confusiones y malos entendidos, interpretaciones divergentes –accidentales o deliberadas
Engaño por omisión, si no por comisión: ¿Qué es lo que no se dice o lo que se deja de lado de forma activa o engañosa –deliberadamente o de forma inconsciente?	

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Selectividad en los primeros planos y en los fondos –estructura de la información: tema/mensaje	– Qué mensajes se ven como dados, y cuáles como nuevos
– Razonamiento soterrado, en vez de conjunciones explícitas (Kress 1993: p. 248)	– ‘El entrenamiento de Flo la llevó a la victoria’, comparado con ‘Flo ganó porque se había entrenado duro’
– Protagonismo o capacidad de acción soterrada –transitividad	– ‘John golpeó a Mary’, comparado con ‘Mary fue golpeada’
– Nominalización –convertir aquellos procesos en los que el protagonismo o capacidad de acción resulta a menudo más explícita en participantes abstractos	– Valorar (donde queda razonablemente claro quién valora a quién) se convierte en valoración (como participante abstracto)
– Doble significado deliberado o inconsciente	– Bromas, ironía – Cortesía – Lapsos freudianos
– Verdades menores prominentes y verdades mayores más difíciles de ver	– Un anuncio bajo el cual se encuentran los motivos de consumismo
Tipos de transformación: ¿Cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de los diseños de significado ya disponibles?	
– Tamaño de la transformación	– Significados que resultan predecibles y formulaicos, en comparación con significados que son más híbridos desde el punto de vista de la inventiva
– Grado de auto-conciencia sobre los recursos representacionales y sus fuentes	– El trabajo de un editor o crítico profesional, en comparación con el hablante en una conversación o el escritor de cartas
– Grado de auto-conciencia sobre la ubicación cultural	– Significados que localizan y sitúan su propio contexto cultural, limitaciones, tamaño, ámbito –en contraposición con los que generalizan lo local y específico como universal
– Puntos de referencia ética y humana de los significados –dentro o más allá del mundo vital de la experiencia inmediata	– Significados que se miden contra significados alternativos en relación con la cuestión ética del ser humano

SIGNIFICADO VISUAL

Se dan diferentes potencialidades en los diversos modos de significado. La lengua escrita o hablada es mejor que las imágenes estáticas a la hora de describir acciones y acontecimientos a lo largo del tiempo, si bien es cierto que, a este respecto, las imágenes fílmicas o de video se muestran tan capaces como la lengua. Por el contrario, a las imágenes se les da mejor la representación tanto de las generalizaciones más

extensas como del detalle más fino sobre localización y espacio. Sin embargo, existe un potencial de significado común para los diferentes modos de significado. Pueden llevar a cabo muchos de los mismos tipos de representación, incluso aunque, dada la naturaleza propia de cada modo, los significados aparezcan de forma diferenciada. Por tanto, nos haremos las mismas cinco preguntas que ya empleamos para el significado en el modo de la lengua.

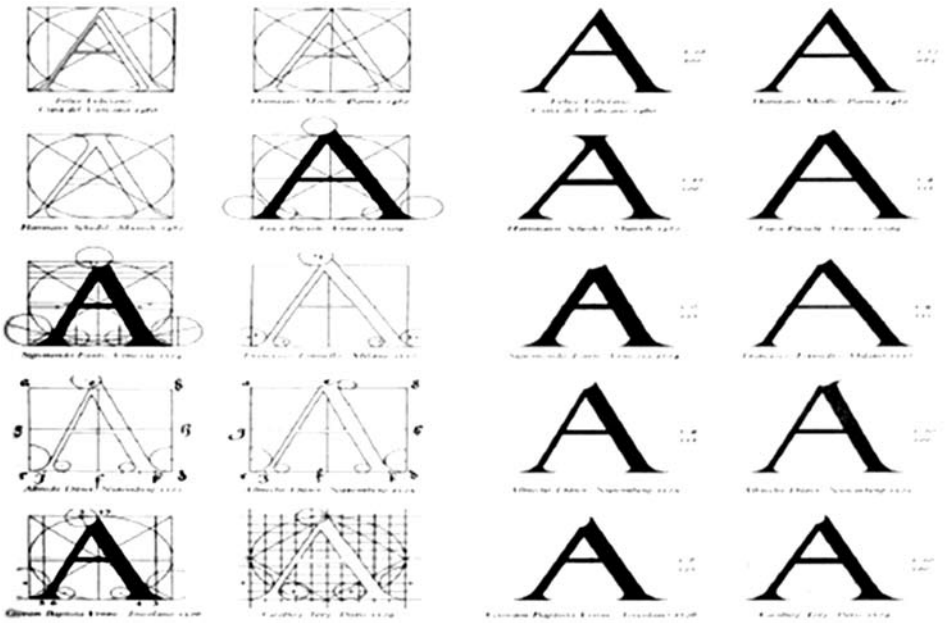
Representacional: ¿A qué se refieren los significados?

Entre los aspectos del “acerca de qué” y de “lo que está sucediendo” de la dimensión representacional del significado visual se incluyen:

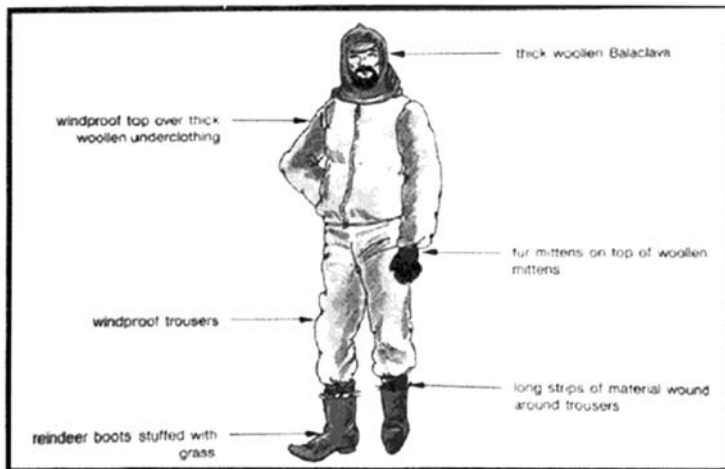
<i>Algunas cuestiones a plantear acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Representación de los participantes ¿Quién y qué está participando en los significados que se representan?	
– Participantes incluidos de forma natural (La lengua no se muestra muy capaz, en general, para una representación naturalista, con pocas excepciones como la onomatopeya o parecido con los sonidos).	– Personas, objetos, lugares distinguibles a simple vista
– Participantes incluidos de forma icónica, simbólica o abstracta	– Líneas, colores, texturas distinguibles a simple vista que representan significados convencionalmente inteligibles -arte de “puntos” de los aborígenes australianos
– Rasgos que hacen a los participantes distinguibles entre sí y del entorno: • color (matices, saturación, valores) • línea • forma (volúmenes o masas)	– Un coche en una toma de una carretera, distinguible por su color, líneas y forma, contrasta con la vista de la carretera y del campo circundante
– Participantes incluidos definidos por su diferencia visible respecto de otros participantes también incluidos, o de otros participantes que podrían haber sido incluidos en la toma y no lo fueron	
• Contrastes llamativos de color, línea y forma	• Contrastes de claroscuro dentro de una imagen, o una imagen que resulta globalmente muy oscura en contraste con la posibilidad de una imagen clara o abigarrada
• Diferencias simplemente notables -contrastes mínimos que, sin embargo, todavía podrían resultar definitivos y eficaces (Tufte, 1997: p. 73)	• Representaciones naturalistas en las que los participantes resultan sutilmente distinguibles entre sí y del entorno, como los árboles individuales contra el fondo del bosque, o una especie concreta de árbol junto a otra.

<i>Algunas cuestiones a plantear acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Participantes incluidos definidos por sus rasgos comunes visibles con otros participantes incluidos o que podrían haber sido incluidos y no lo fueron	
• relacionados en forma de subconjuntos, como las representaciones visuales supraordinadas y subordinadas (Kress & van Leeuwen 1996: p.81)	• Un icono de un coche en la cabecera de la sección “Motor” de un diario, y las imágenes de los diferentes coches que podremos encontrar en la página
• relacionados mediante la relación todo-partes	• Las ruedas captadas en la foto de un coche
• relacionados gracias a la relación continente-contenido	• Fotografiar la botella en vez de la bebida en sí
• relacionados mediante la relación representado-símbolo	• Foto de la Reina de Inglaterra y una representación icónica de una corona
• relacionados gracias a la ubicación contigua o aparición frecuente juntos	• Fotos de un martillo con o sin clavos; una mesa con sillas o sin ellas
Ser y actuar: ¿Qué tipos de ser y de actuar representan los significados?	
– Procesos:	
• Acciones: vectores que ponen en relación a los participantes y que indican trayectorias, tensiones y fuerzas dinámicas visibles	• Representaciones de la direccionalidad de una acción o intención, como entre un actor y una meta
• En el mundo de la conciencia, como signos visibles de fenómenos y de reacciones de la gente	• Vectores formados por las trayectorias de las miradas entre actor y objetos fuera de pantalla
• de ser y relación	• Los lugares representados en un mapa, los miembros de la familia en una relación de grupo
• de conducta	• Señales visuales para indicar sentimiento, como placer o dolor
• verbales	• Bocadillos con diálogos al estilo de los tebeos; sincronización de los diálogos con la imagen en las películas
• existenciales (Kress & van Leeuwen 1996: pp.47,49)	• Imágenes naturalistas con procesos analíticos incrustados, como los atributos de los actores
– Atributos	
• Localización	• Marco, y relaciones espaciales de los participantes dentro de una imagen

Algunas cuestiones a plantear acerca del significado	Ejemplos
• Posesivo: portador con atributos posesivos (Kress & van Leeuwen 1996: pp. 44, 48-49, 82, 108)	• Una persona que transporta algo en particular • Mapa de una zona que posee características de lugar
• Identidad	• Qué significa, representa o sugiere la presencia de un participante
• Circunstancias	
• Tiempo	• Indicaciones de tiempo y duración, como mapas de carreteras, diagramas de los sistemas solares, iluminación/sombra
• Espacio (Kress & van Leeuwen 1996: p.71)	• Localización, indicada por primera línea, fondo, ubicación, etc.



Ubicación contigua: Cosas comunes visibles y distinciones tenues. (Tufte, *Visual Explanations*, p. 113)



Portador con atributos posesivos: la imagen posee una estructura analítica: es la forma en que los participantes (los diferentes elementos de la vestimenta) se ajustan entre sí para conformar un todo más amplio. La expresión equivalente del significado por medio únicamente de la lengua sería algo así como 'El traje del explorador de la Antártida consta de un pasamontañas, una cazadora anti-viento, guantes de piel', etc. En este sentido, se trata más bien de una foto de un paisaje o de un mapa, y no de una foto de acción o de conducta (Kress & van Leeuwen, *Visual Images*, p. 48)



Circunstancias de tiempo y espacio: Las calles vacías de Praga durante la invasión soviética de 1968 de Checoslovaquia (Tufte, *Visual Explanations*, p. 13)

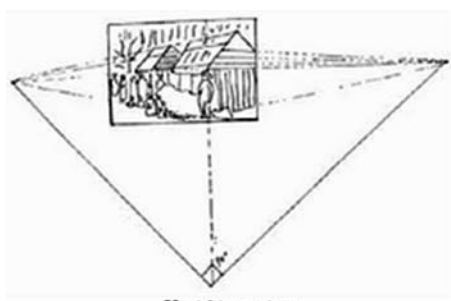
Social: ¿Cómo conectan entre sí los significados a las personas a las que implican?

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Los roles del autor/espectador de la imagen: ¿cómo pretende el creador de la imagen llevar al espectador hasta su significado?	
– Relaciones entre los participantes	
• Afirmación: las imágenes se presentan ante todo en forma de declaración de información (Kress & van Leeuwen 1996: pp.123-124)	• Representación pictórica de una tetera
• Orden o exclamación	• Señales de aviso y atención
– Relaciones vicarias o de observador	
• Perspectiva: relación entre el espectador y lo que se representa	• Implicación de la audiencia según venga determinada por el ángulo de la cámara o por el artista • Mirar desde arriba o desde abajo a un participante captado en una imagen: un ángulo elevado hace que el sujeto parezca pequeño e insignificante; un ángulo bajo lo hace parecer imponente y poderoso
• Planos de enfoque de indiferencia/implicación (Kress & van Leeuwen 1996: pp.41,122-126,141-146)	• Perspectiva oblicua (indiferencia) frente a perspectiva frontal (implicación) • Trayectoria de la mirada entre participantes y espectadores fuera de la pantalla, como un busto parlante que lee noticias en la televisión comparado con una entrevista.
Compromiso: ¿Qué tipo de compromiso tiene el productor con el mensaje?	
– El tipo de afinidad que los creadores de significado tienen con las propuestas que están elaborando, y el grado de certeza que expresan -'modalidad'- según aparezca resaltado por la forma de contextualización, profundidad, abstracción, etc. (Kress & van Leeuwen 1996: pp.149,161-165)	– Imágenes que representan a personas, lugares y cosas como si fueran reales y en la práctica existieran de esa manera, o en la forma de figuraciones, caricaturas, fantasías: fotografías frente a caricaturas de tebeos – Perspectivas verticales u horizontales (mapas, planos) frente a perspectivas oblicuas (fotografías de escenas)
Interactividad: ¿Quién inicia el intercambio, y quién determina su dirección?	– Una fotografía en la pared, comparada con una pantalla multimedia
Relaciones entre participantes y procesos: ¿Cómo están los participantes conectados entre sí y con las acciones y existencias que se representan?	

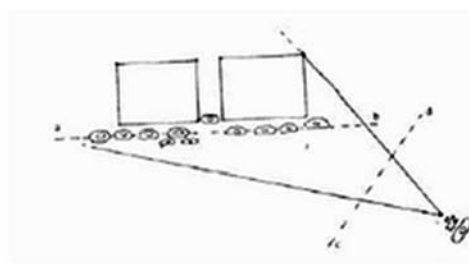
<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Protagonismo y capacidad de acción -o ‘transitividad’: los participantes ¿están representados o son interactivos? ¿Quién es actor/diana o fenómeno/reactor?	– Vectores, trayectoria de mirada entre participante/espectador
– Uso de perspectiva y ángulo para subrayar objetividad o punto de vista distinto; simulación de copia fiel frente a imágenes con poses (Kress & van Leeuwen 1996: pp.46,62-64,135)	– Una fotografía médica del cuerpo, comparada con una fotografía para moda



Roles del creador de la imagen y del espectador: Orden o exclamación (Kress & van Leeuwen, *Visual Images*, p. 123)

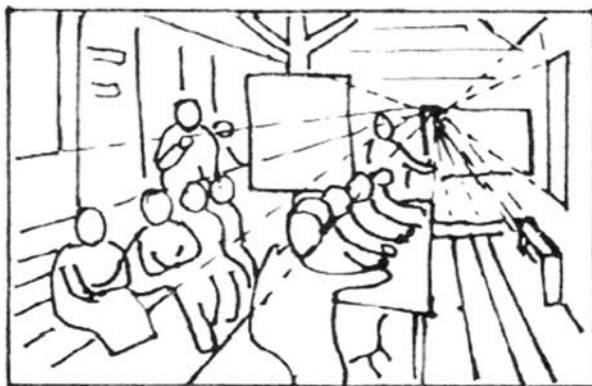


Vanishing points.



Position of photographer and subjects, aerial view.

Rol del creador de la imagen y del espectador: *Perspectiva desde la que el creador/espectador está contemplando a los aborígenes de forma oblicua, con lo que indica indiferencia respecto del tema (Kress & van Leeuwen, Visual Images, p. 123)*



Planos focales de apego e implicación: *el plano frontal del fotógrafo corre paralelo a un subconjunto de participantes -maestros, pizarra y cuadro de lectura. Esto indica un elevado nivel de implicación. El plano frontal de los niños aborígenes está en un ángulo de 90 grados en relación con el del fotógrafo, lo que a su vez indica un alto nivel de indiferencia. El punto de fuga es la pizarra (Kress & van Leeuwen, Visual Images, pp. 142-143)*

Organizacional: ¿Cómo cuadran entre sí los significados?

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Modo de comunicación: ¿qué resulta distintivo en la forma de comunicación y qué convenciones y prácticas aparecen asociadas con esta forma de comunicación?	– Imágenes fijas o móviles, en las que las móviles añaden un elemento temporal, así como un elemento dimensional (p. ej., tomas panorámicas) – Representación bidimensional (imagen) o tridimensional (escultura, modelado) – Representacional (fotografía) frente a interactivo (multimedia)
Medio: ¿cuál es el medio de comunicación y cómo define éste la forma y la figura de la representación?	– Pintura al óleo frente a fotografía – Pantalla de televisor frente a pantalla de ordenador – Película frente a video
Presentación: ¿Cómo se utiliza el medio?	– Pinceladas, película fotográfica
Cohesión: ¿Cómo se mantienen juntas las unidades de información más pequeñas?	
– Estructura de la información –ubicación de los elementos como indicación de la importancia	
• Patrones derecha/izquierda	• Diseño de página de una revista ilustrada, en la que lo dado o el punto de arranque de la información aparece a la izquierda y la nueva información a la derecha
• Patrones arriba/abajo	• Anuncio que idealiza a un champú en una imagen superior de grandes dimensiones, aunque luego lo represente en tamaño real como una botella en la parte inferior
• Patrones centro/márgenes	• Punto focal de un cuadro en el centro y los detalles del contexto en los márgenes
• Enmarcado	• Líneas divisorias que definen y crean un borde a la imagen; allí donde ocurre el enmarcado; lo que aparece inseparable en una imagen, o lo que no lo es.
• Resaltado: participantes/masas con un mayor arrastre gravitacional en relación con elementos secundarios mudos (Kress, 1996, pp.186-203,214-218)	• Prominencia dentro de la imagen según venga determinada por tamaño, figura, color, valor tonal, agudeza
– Referencia -relación entre los participantes incluidos	
• Paralelismo	• Dos imágenes de la misma cosa, con notable(s) diferencia(s) importante(s): paciente con/sin enfermedad
• Repeticiones	• Expresión visual de cantidad: sólo dos, o cientos, de edificios o de árboles

Algunas cuestiones a plantear sobre el significado	Ejemplos
• Elaboraciones	• Imágenes de detalles yuxtapuestas contra la imagen del todo
• Contrastes (Tufte, 1997, pp.79-107)	• Yuxtaposición sobre la base de una diferencia chocante
Composición: ¿Cuáles son las propiedades organizativas globales del episodio de creación de significado?	
– Género: similitudes y diferencias de organización y de finalidad entre imágenes completas	– Fotografía de paisaje comparada con fotoperiodismo – Impresionismo comparado con expresionismo abstracto



Estructura de la información: De izquierda a derecha, el texto describe el mundo concreto de Hollywood y de las estrellas, y la imagen constituye el nuevo y ensismado personaje de “la mujer más hermosa del mundo” (Kress & van Leeuwen, Visual Images, p. 215)



Género: Similitudes y diferencias en la organización de las imágenes (Tufte, *Visual Explanations*, p. 119)

Contextual: ¿Cómo encajan los significados dentro del mundo más amplio del significado?

Algunas cuestiones a plantear sobre el significado	Ejemplos
Referencia: ¿Cómo apuntan los significados a los contextos y viceversa?	
– Marco de referencia -localización de la situación del significado	– Dónde está localizada la imagen –una revista para la mujer comparada con una galería de arte

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Pistas -aspectos de primer plano o de fondo del contexto (Tufte, 1997, pp.17-21)	– Etiquetas, flechas – Indicadores explícitos en una imagen bidimensional del mundo multivariado al que se dirige la imagen
– Metáfora -similitud y analogía (Kress & van Leeuwen 1996: p.50)	– Líneas rectas, angularidad y ángulos rectos en referencia al mundo mecánico o construido; líneas curvas o irregulares en referencia al mundo natural u orgánico
– Formas de referenciar: naturalista contra abstracta (Kress & van Leeuwen 1996: pp.27,46)	– Relaciones de similitud aparentemente estrecha, como fotografías, contra un tipo de representación icónica, abstracta y estilizada, como los logotipos
– Cualidades del original comparadas con las de la reproducción -'aura' (Benjamin 1970: pp.220-223)	– Status de una imagen otorgado por el contexto: 'arte' original frente a imágenes reproducidas de forma masiva
Referencia cruzada: ¿Cómo se refieren unos significados a otros significados?	
– Intertextualidad, o la propiedad de imágenes o de diseños visuales para estar repletos de trozos de otras imágenes o imaginaria; el sentido de familiaridad de que algo se parece a algo ya visto en otro contexto	– Imágenes recogidas de otro contexto y vueltas a presentar en otro diseño visual: collage, fotoperiodismo reproducido en manuales de historia
– Hibridez -mezcla de prácticas y convenciones establecidas de significado visual	– Prácticas: manipulación digital de fotografías, "dibujo" y "pintura" parecidos – Convenciones: pastiche
Imagen global: ¿Cómo se las apaña el total de lo que yo comunico para expresar algo acerca de quién soy yo en un contexto particular?	
– Imágenes primarias -imágenes originales, del hogar o de los mundos de la vida, de primera adquisición	– Imágenes de libros infantiles o de la televisión
– Imágenes secundarias -aprendidas, de adultos	– Imágenes profesionales, de manuales médicos, o
– Imágenes sociales que consiguen crear 'quiénes' y 'qués' culturalmente diferentes	– Imágenes islámicas
– Registro: variaciones de acuerdo con contextos diferenciados	– Imágenes del mundo de los agentes inmobiliarios comparadas con las de arquitectos e ingenieros
– Orden del discurso: imágenes relativas a una institución social o a un dominio social particulares	– Vivienda, dominio en el que las imágenes de los agentes inmobiliarios y las de los arquitectos e ingenieros se encuentran integralmente relacionadas

Ideológico: ¿Para servir a los intereses de quién aparecen sesgados los significados?

<i>Algunas cuestiones a plantearse sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
<i>Indicación de intereses: ¿Cómo declara sus propios intereses el creador de significado?</i>	
– El creador de la imagen: el carácter y la personalidad del creador de la imagen, y claves en las diferentes partes de su identidad y roles que apunten a su interés en un significado concreto (Kress & van Leeuwen 1996: pp.26-27)	– Documental clásico en el que el narrador como la ‘voz de Dios’ explica e interpreta las imágenes grabadas; frente al “cine directo”, en el que el control del significado se basa en la selección de las imágenes – Imágenes aparentemente naturalistas, comparadas con otras altamente estilizadas y abiertamente productos de autor
– El contexto y finalidad del significado -dónde, cuándo, por qué, para qué.	– Ciencia, o propaganda, o ‘arte’
– El contexto y los intereses presentes en el lado de la recepción -¿a quién van dirigidos los significados? ¿cómo son recibidos tanto por los oyentes y lectores del grupo al que van dirigidos como por los que no forman parte de él?	– Usos de las imágenes -trabajo, o interés personal- no siempre congruentes con las finalidades primarias del creador de la imagen
Atribuciones de valor de verdad y afinidad: ¿qué status le atribuye el creador de la imagen a su mensaje?	
– Afirmaciones sobre la forma y cantidad de verdad en un mensaje, y expresiones de afinidad con el mensaje -‘modalidad’ (Kress & van Leeuwen, 1996, p.163; Tufte, 1997, pp.13,53)	– Forma de la verdad: diferentes tipos de imágenes describen diferentes tipos de verdad y de realidad -una fotografía de un corazón que da una impresión naturalista de cómo se ve un corazón, comparada con un diagrama que ilustra cómo funciona el corazón. – Indicaciones de dimensión de la verdad: etiquetas, claves de colores, puntos de escala de referencia como una persona de pie junto a un puente
– Declaración de los propios intereses en el mensaje (Kress & van Leeuwen, 1996, p.137)	– Imágenes subjetivas, con perspectivas claramente idiosincrásicas y con voluntad de autoría, comparadas con imágenes objetivas con perspectiva central o de ojo de pájaro
– Representación del protagonismo o la capacidad de acción: relaciones entre participantes, y entre participantes y procesos	– Vectores o fuerzas dinámicas claramente representadas
Espacio para la audiencia/lectores: ¿Cuál es la función del lector?	

<i>Algunas cuestiones a plantearse sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Textos abiertos que llevan al lector a hacer suposiciones y a anticiparse, y textos cerrados que resultan dirigistas (Tufte 1990: pp.37-38,50-51)	– Panoramas, perspectivas o vistas que otorgan a los espectadores la capacidad tanto de obtener una visión de conjunto de una escena como de seleccionar los detalles pertinentes o relevantes para ellos -como los mapas – Imágenes abstractas y ambiguas, complejas y contradictorias que permiten muchas interpretaciones
– Agendas culturales del creador de la imagen en relación con sus previsiones de audiencia y lectores	– Propaganda, ventas, arte-como-ambigüedad o provocación
– La gama infinita de interpretaciones del significado imposibles de anticipar	– Incomprensiones e interpretaciones divergentes -accidentales o deliberadas
Engaño por omisión, si no por comisión: lo que no se representa y lo que se representa activamente de forma parcial o engañosa –¿deliberada o inconscientemente?	
– Selectividad en el uso de primeros planos o de planos de fondo –estructura de la información (Kress & van Leeuwen, 1996, p.6,51; Tufte, 1990, p.53-55,65-79)	– Alargamiento vertical –sesgo a favor de la jerarquía – Alargamiento horizontal –sesgo a favor de una estructura de información conocida/nueva – ¿Qué aspectos particulares de una imagen aparecen representados de forma prominente sobre otros aspectos? Diseño de la desinformación en vista frontal revelada y vista desde atrás ocultada
– Ausencia de declaración de interés, u obscurecimiento de los intereses	– Distorsiones deliberadas, amontonamiento y falta de claridad, como los tipos de letra en los consejos sobre salud en los paquetes de cigarrillos – Supresión de contexto y creación de ilusiones que impiden un análisis reflexivo o la visión de ciertas clases de verdades peligrosas
– Verdades menores resaltadas y verdades mayores más difíciles de ver	– Un anuncio bajo el cual subyacen los temas del consumismo
Tipos de transformación: ¿Cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de diseños ya disponibles?	
– Tamaño de la transformación	– Significados que resultan predecibles y formulaicos, comparados con significados que son mucho más híbridos e imaginativos – Imágenes “originales” o “auténticas”, comparadas con las diversas artes de la reproducción

<i>Algunas cuestiones a plantearse sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Grado de auto-conciencia sobre los recursos representacionales y sus fuentes	– El trabajo de un fotógrafo profesional, comparado con tomar una foto familiar
– Grado de auto-conciencia sobre la ubicación cultural	– Imágenes icónicas o alegóricas, frente a imágenes naturalistas
– Puntos de referencia ética y humana del significado –dentro o más allá del mundo vital de la experiencia inmediata	– Significados que se evalúan en comparación con otros significados alternativos en relación con la cuestión ética del ser humano



Atribución de valor de verdad y afinidad: *El mundo es un lugar simple, sencillo; hay verdad en la inmediatez de la comprensión, en el placer; las noticias como narración y como entretenimiento (Kress & van Leeuwen, Visual Images, p. 28)*



Atribución de valor de verdad y afinidad: *El mundo como lugar que puede ser comprendido intelectualmente, por medio de palabras y de análisis (Kress & van Leeuwen, Visual Images, p.29)*

SIGNIFICADO ESPACIAL

Los significados se crean en y por medio de espacios y de objetos, ya sean naturales o producto humano. Si ponemos como ejemplo lo arquitectónico, los bancos representan suertes de significado y de interacción diferentes de las prisiones. De hecho, en estos dos casos, las ubicaciones y los flujos espaciales contribuyen a la creación del significado en cualquier interacción tanto como las palabras habladas o escritas que pudieran utilizarse. Si el ejemplo procede de la geografía, los significados se producen en zonas, o en barrios, o a lo largo de las carreteras. Si ponemos un ejemplo del ecosistema, cazadores y recolectores crearán significados (tanto utilitarios como espirituales) acerca de un bosque diferentes de los habitantes de la ciudad en un paseo de fin de semana. Muchos de estos significados resultan inefables –momentos en los que virtualmente nos quedamos sin palabras, inmersos en la poética del espacio, para utilizar la expresión de Bachelard (Bachelard 1969).

Los significados espaciales (igual que los visuales) se convierten en mucho más importantes en una era de creciente globalización. La experiencia de ir de compras –un acontecimiento altamente diseñado y profundamente intersubjetivo– cada vez más se está viendo desplazada de la lengua. Como turista, puedes ir de compras sin conocer la lengua, guiándote por las claves visuales impresas en los paquetes de alimentos, o por el complejo de signos espaciales que te dirigen hacia lo “barato” o lo “exclusivo” como atributos de los objetos que se encuentran a la venta. Ello requiere una especie de alfabetización funcional espacial (si utilizamos el concepto de alfabetización en un sentido puramente metafórico), gracias a la cual necesitamos basarnos en los recursos para el significado dentro de nuestra propia experiencia cultural (el carácter predecible del establecimiento, en base a los diseños disponibles gracias

a la propia experiencia de ir de compras), o en recursos para afrontar una nueva experiencia cultural (un establecimiento con presentación de productos de forma desconocida, los artículos en venta, las formas de hacer cola, sistemas de pago, o maneras de seleccionar los artículos a comprar). Puede que el ir de compras resulte un ejemplo muy manido, pero los significados del espacio están en todas partes: iglesia o mezquita, tren expreso o conexión a Internet, la estética de las proporciones en una flor o en una página A4. Con la misma profundidad que la lengua, los significados del espacio nos transportan a través de las fronteras de la ciencia, del arte, de la filosofía y de la religión –si estamos de acuerdo con la afirmación de Doczi en un libro donde se examina la proporción en la teoría y en la práctica (Doczi 1981).

En lo que sigue volvemos a plantearnos las cinco cuestiones clave que ya nos hemos preguntado en relación con los significados de la lengua y visuales. Pero esta vez nuestras sugerencias de respuesta aparecerán menos elaboradas, en parte porque disponemos de menor cantidad de palabras de lo que necesitaríamos para describir adecuadamente los significados espaciales; y en parte, por otro lado, porque lo espacial no puede ser reducido adecuadamente a sólo palabras.

Representacional: ¿A qué se refieren los significados?

La lengua y lo visual representan tanto a personas como al mundo de los objetos. Los participantes nombrados o captados pueden responder a cualquiera de las dos cuestiones del “quién” y del “qué”. Lo espacial, por el contrario, es sobre todo una cuestión del “qué”, desde objetos pequeños, como por ejemplo cajones, hasta edificios, la construcción de paisajes (barrios, carreteras), o los entornos naturales. Se nos presentan algunos ejemplos difíciles de “qués” que también son “quiénes”, como la Estatua de la Libertad -una persona representada a cuyo interior podemos acceder y experimentar como espacio, y una experiencia decididamente extraña, por cierto. Se podría decir que, en general, las estatuas se encuadran dentro de una categoría similar; como sería quizás el encuentro del cirujano con otra clase de entorno natural, el cuerpo humano; y también quizás la topografía natural antropomorfizada de las cosmologías indígenas. No obstante, podemos establecer una distinción entre los objetos como representacionales por sí mismos y lo social (en la subsección 2, más adelante) como su carácter y sus patrones de interpretación y uso diseñados por los humanos.

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Objetos y espacios participantes: ¿Qué objetos y espacios están participando en los significados que se están representando?	
– Objetos que tienen sentido por su relación con otros objetos próximos; que tienen sentido en tanto que pistas contextuales	– Un árbol en un paisaje de ciudad, comparado con un árbol en un bosque
– Exclusiones: rasgos que hacen a los objetos participantes distinguibles del fondo y entre sí	– Lo arquitectónico: bordes, fachadas, interiores/exteriores

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Contrastes o falta de contraste	– Procesos de formación de patrones: polaridad (incluye unirse), dualidad/dicotomía (no unirse), sinergia (Doczi, 1981, p.3)
– Relaciones todo/partes	– Espacios internos diferenciados, como la casa y sus partes, desde el sótano al ático (Bachelard, 1969, p.8)
Ser: ¿Qué clases de presencia activa representan los objetos y los espacios?	
– Procesos:	
• Ser y relación	• Ubicación, topografía, escala
• Vectores: tensiones, fuerzas dinámicas	• La visibilidad del banco en un centro comercial, la zona de aparcamiento en relación con el destino, carreteras y cables, itinerarios
• Existencial	• Bordes, superficies externas, puntos de entrada (puertas principales, inicios de páginas web)
– Atributos	
• Localización	• En el centro de la ciudad, en las afueras, en los suburbios
• Posesivo	• Puertas, ventanas, ornamentación, señalización
• Identidad: lo que el objeto representa	• Oficina del banco por finanzas; iglesia por religión
– Circunstancias	
• Espacio: alrededores	• Yuxtaposición, entorno, fondo
• Tiempo: distancias, velocidad	• Viaje en coche de diez minutos, marcha de tres días, velocidad del modem (compresión tiempo-espacio) (Harvey 1996: p.242)

Social: ¿Cómo interconectan los significados a las personas a las que implican?

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Los roles del creador de la imagen y del espectador: ¿Cómo pretende el creador de la imagen atraer al espectador hacia el significado?	
– Relaciones entre los participantes	
• Afirmaciones	• Declaraciones arquitectónicas: parques, plazas, edificios públicos
• Ordenes o exclamaciones	• Arquitectura diseñada para ser relativamente no negociable: prisiones, barreras de seguridad en la carretera

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
– Relaciones vicarias o de observador	
• Perspectiva: relación del espectador con el objeto	• Los asistentes a una función teatral mirando de forma voyeurista al escenario; una persona anonadada al entrar en un edificio público enorme e imponente
Relaciones entre espacios y usos deseados o posibles: ¿cómo resultan la naturaleza y forma del intercambio social estructuradas por el espacio?	– El diseño de un teatro o de una sala de conferencias, comparado con el de una tienda; formar parte de la audiencia en un teatro, comparado con recorrer los estantes de una tienda – Una casa antigua con la cocina en un espacio cerrado fuera o en la parte trasera, en comparación con una casa nueva donde la cocina se encuentra en un espacio abierto en mitad de la casa



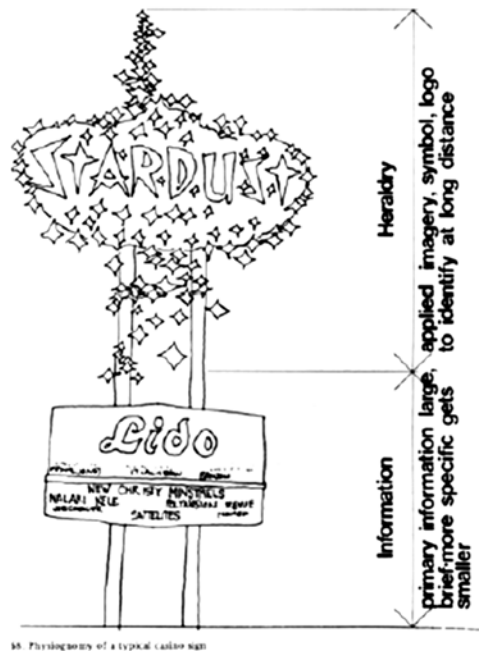
Relaciones vicarias o de observador: *primer orden –dentro de la imagen; segundo orden, el fotógrafo/espectador de la foto (Whyte, Social Life of Small Urban Spaces, p.101)*



Relaciones entre espacios y usos deseados o posibles: *cómo estructura el espacio al significado y a la comunicación (Whyte, Social Life of Small Urban Spaces, pp. 14, 51)*

Organizacional: ¿Cómo se acoplan entre sí los significados?

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Modo de plan espacial: ¿Qué hay de distintivo en la forma del espacio, y qué convenciones y prácticas están asociadas con la representación o el diseño de esta forma del espacio?	– Arquitectura – Geografía – Viajes
Medio: ¿Cuál es el medio espacial y cómo llega éste a definir la estructura y la forma de los significados que el espacio transmite?	– Entorno natural – Construcción – Construcción del sitio web e hiperenlaces
Tipo de presentación: ¿Cómo se utiliza el medio espacial?	– Posicionamiento de la naturaleza (árbol, parque, tierras vírgenes) – Materiales de construcción
Cohesión: ¿Cómo se ensamblan entre sí las unidades más pequeñas de información?	– Estructural: ingeniería – Estética: proporción, simetría
Composición: ¿Cuáles son las propiedades organizacionales globales del objeto?	– Tipos de edificios: palacios, castillos, oficinas, teatros, prisiones, hospitales, bibliotecas, fábricas (Pevsner, 1976) – Tipos de entorno: montañoso, marino, sabana



Estructura de la información: Señalización en un casino de Las Vegas (Venturi, Learning from Las Vegas, fig. 68)

Contextual: ¿Cómo casan los significados con el mundo más amplio del significado?

Algunas cuestiones a plantear sobre el significado	Ejemplos
Referencia: ¿Cómo apuntan los objetos a contextos, y los contextos a su vez a los significados?	
– Marco de referencia	– Dónde se ubica el objeto: en la mesa o en la ciudad; el significado de un edificio en la estructura de la ciudad, o un objeto en relación con los usos de la habitación, como por ejemplo un cuchillo en una cocina, un comedor o un taller
– Pistas –primer plano y fondo	– Objetos dominantes y objetos que desempeñan un rol de apoyo
– Metáfora	– Prisiones que parecen castillos o almenas (Pevsner, 1976, p.289) – La tienda o el restaurante que se parecen a un hogar (Weishar 1992)

<i>Algunas cuestiones a plantear sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Referencia cruzada: ¿Cómo se refieren los significados a otros significados?	
– Intertextualidad, o la propiedad de los objetos para estar repletos de briznas de significado de otros objetos	– Motivos de estilos cogidos de un contexto y aplicados en otro: edificio del gobierno con columnas griegas (Solà-Morales 1997: p.5)
– Hibridez –mezcla de prácticas y convenciones espaciales establecidas	– Incorporación de motivos tradicionales japoneses en la arquitectura moderna –“arquitectura intercultural” (Kurokawa, 1991); incorporación de motivos culturales populares en la arquitectura postmoderna (Venturi et al., 1977); ciudades jardín donde el urbanismo también recrea el entorno natural
– Imágenes y territorialidad: ¿Cómo el conjunto de un objeto o espacio dice algo sobre lo que es, lo que representa y su carácter territorial en un contexto particular?	– Arquitectura islámica; un buscador en la red; la topografía de la nación (puestos fronterizos; el sentir de los turistas sobre un país o una región)



Imágenes: Caesar’s Palace, Las Vegas / El Panteón de Piranesi, Roma (Venturi, *Learning from Las Vegas*, figs 59, 60)



Metáfora: *Tienda de alto standing diseñada sobre una metáfora del hogar lujoso (Weishar, Design for Effective Selling Space)*

Ideológico: ¿Para servir a los intereses de quién aparecen los significados sesgados?

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca de los significados</i>	<i>Ejemplos</i>
Indicación de intereses: ¿Cómo se las arregla el creador del mensaje para declarar sus intereses?	– Fachadas de tiendas: “los frontales de las tiendas representan la actitud, precio, percepción, valor y se dirigen al mercado mediante una combinación de arquitectura, ubicación y señalización” (Weishar, 1992, pp.2-5) – La cárcel “panopticon” de Bentham (y Foucault), que representa la vigilancia continua y los intereses del encarcelamiento
Atribuciones de valor de verdad y afinidad: ¿Qué estatus atribuye el creador del significado a su mensaje?	– Las verdades definitivas en la espacialidad de una sala de juicios, comparadas con las verdades más abiertas y negociables de una plaza pública

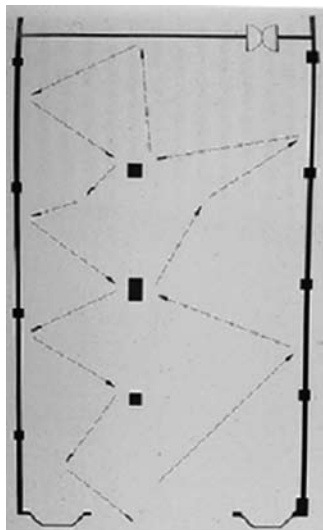
<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca de los significados</i>	<i>Ejemplos</i>
Espacio para usos alternativos: ¿Cuál es el papel del usuario?	– Una sala de conferencias comparada con la navegación por Internet – Bancos de parques fijados al suelo, comparados con bancos móviles –que la gente moverá invariablemente siempre que puedan, aunque sólo sea muy ligeramente (Whyte 1980: p.36) – Espacios en los que los hombres se sienten más a gusto y espacios en los que son las mujeres las que lo hacen (Betsky 1995)
Engaño y manipulación: ¿Qué cosas no resultan espacialmente obvias, y cuáles sí, pero son presentadas de forma activamente engañosa o unilateral –deliberada o inconscientemente?	– Espacios delanteros y traseros: el restaurante y su cocina (Goffman 1959) – “Planos de rebote” utilizados en el diseño de tiendas para predecir el movimiento de los clientes desde la entrada principal hacia las diferentes zonas; “destino”, o ítems esenciales en la parte de atrás de la tienda; artículos para niños a la altura de sus ojos – Casinos –aparecen diseñados típicamente como lugares sin tiempo por ausencia de ventanas o de relojes – Asientos duros en un McDonald’s para obligar a comer –y a hacer caja– de forma rápida
Tipos de transformación: ¿Cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de diseños de significado ya disponibles?	– Formas híbridas y nuevas de espacialidad: zona de restaurantes en un centro comercial, o Internet



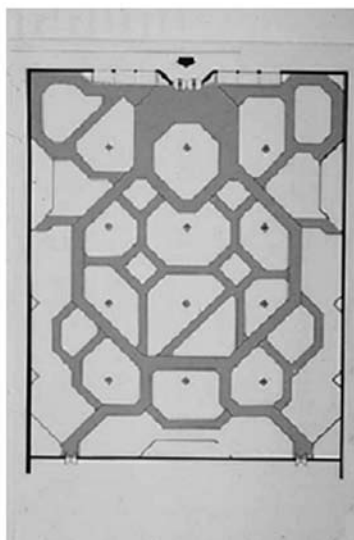
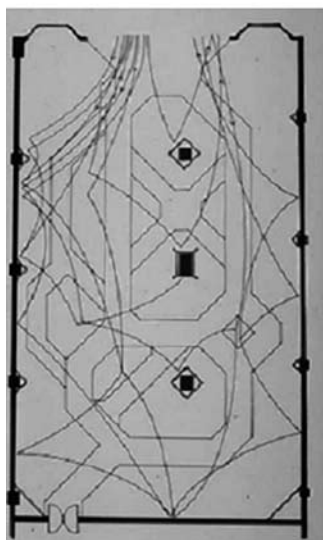
Indicación de intereses: *Fuentes y fachadas, con connotaciones de clase (Weishar, Design for Effective Selling Space)*



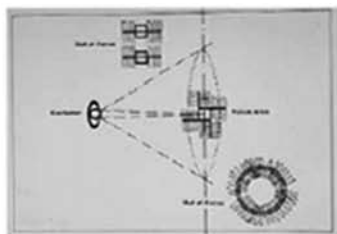
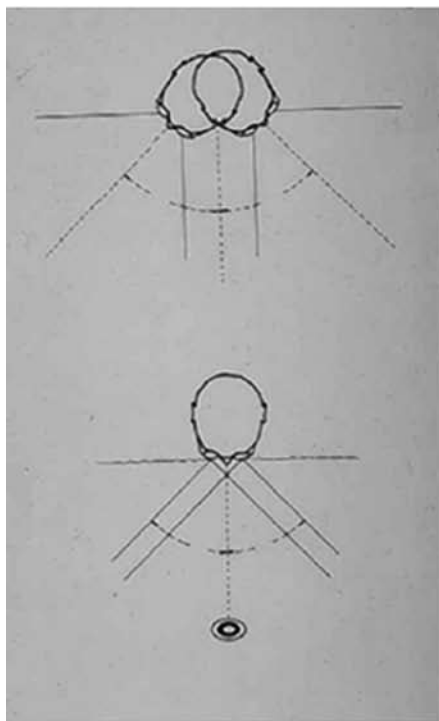
Indicación de intereses: Fuentes y fachadas, con connotaciones de clase (Weishar, *Design for Effective Selling Space*)



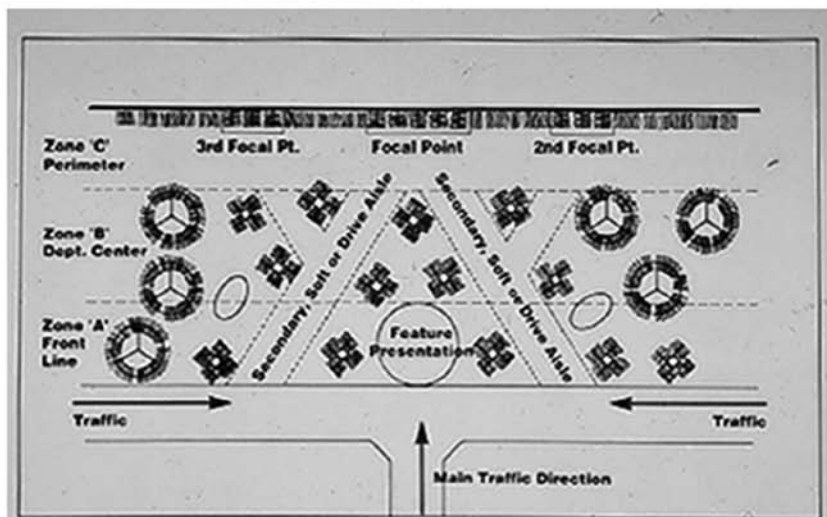
Deception and Manipulation: 'Bounce plans used in shop design to predict the movement of shoppers from front door, to area, to area. Shoppers enter and move to the 'invariable right' – the vast majority of people is drawn right initially. Aisle structure is then design to maximise people's attention on the goods displayed.' (Weishar, *Design for Effective Selling Space*)



Engaño y manipulación: –“Planos de rebote” utilizados en el diseño de tiendas para predecir el movimiento de los clientes desde la entrada principal hacia las diferentes zonas. Los clientes entran y se trasladan hacia la “invariable derecha” –la inmensa mayoría de la gente se siente atraída hacia el lado derecho inicialmente. Y a partir de ahí la estructura de los pasillos se establece para conseguir la máxima atención de la gente sobre los artículos en despliegue (Weishar, *Design for effective selling space*).



Deception and Manipulation: Lines of sight and fields of vision – drawing shoppers towards 'destination items'.
(Weishar, *Design for Effective Selling Space*)



Engaño y manipulación: líneas de mirada y campos de visión –que atraen a los clientes hacia los “artículos de destino” (Weishar, *Design for effective selling space*).

SIGNIFICADO GESTUAL

Representacional: ¿A qué se están refiriendo los significados?

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Participantes: ¿Quién y qué está siendo representado por el gesto?	– Una persona (mímica) – Una cosa en forma de gesto-figura, o los elementos de la lengua de signos – La relación de un gesto/significado por contraste con los gestos previos o posteriores
Ser y actuar: ¿Qué tipos de ser y de actuar representan el gesto o la presencia corporal?	
– Procesos	
• En el mundo exterior	• Una dirección (apuntar hacia), kinesiología o estudio del lenguaje corporal
• En el mundo de la conciencia	• Expresión triste o alegre
– Atributos	
• Ubicación	• Posicionamiento en relación con la camilla como médico o como paciente; proxémica
• Posesivo	• Características corporales, vestimenta –la moda sería la frontera entre el sujeto/persona/gesto y el objeto (Buck-Morris 1989: p.97)
• Identidad	• Modales, uniforme puesto
– Circunstancias	
• Espacio	• Tamaño, y gestos de lugar
• Tiempo	• “Golpe” en los movimientos de las manos (McNeill 1992: p.15)



Circunstancias de espacio: *apuntando hacia un espacio compartido, “¿Fuiste al colegio allí?”. El hablante está orientando hacia el espacio del oyente como ese “allí” (McNeill, Hand and Mind, p. 174)*



Procesos y circunstancias de tiempo: *manos extendidas hacia fuera (Imagen de potencialidad), abriéndose simultáneamente hacia el exterior para formar grupos de significado, y luego cerrándose de forma abrupta (con lo que se acaba la potencialidad): se trata de un gesto equivalente al subjuntivo pasado de “tener” (McNeill, Hand and Mind, p. 150)*



Estado mental: *Gesto como metáfora de estado de asombro, como un aura creada alrededor de la cabeza (McNeill, Hand and Mind, p. 158)*

Social: ¿Cómo interconectan los significados a las personas a las que implican?

Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado	Ejemplos
Rol de los participantes en la comunicación del significado: ¿Cómo pretende el gesticulador atraer al que lo contempla a su significado?	
– Relaciones de los participantes	
• Afirmación	• Sentimiento visible

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
• Oferta	• Dueño de un puesto de pie junto a un puesto de objetos a la venta
• Pregunta	• Mirada socarrona; gesto de la mano
• Orden o exclamación	• Mano alzada; ira bien visible
Interactividad: ¿Quién comienza el intercambio y quién determina su dirección?	– ¿Quién le hace gestos a quién?; respuesta e interacción estándar
Relaciones entre participantes y procesos: ¿Cómo están los participantes conectados entre sí y con las acciones y estados que se representan?	
– Capacidad de protagonismo y acción –o “transitividad”	– Enfurruñamiento comparado con agresión



Roles de los participantes: ... la cabeza gacha, las manos suplicantes, la mirada a través de los cristales brillantes, la forma de la boca en exclamación. Escena de la película “El Gran Cuchillo” (1955) (Kress & van Leeuwen, 1996, *Visual Images*, p. 162)

ORGANIZACIONAL

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Modo de comunicación: ¿qué hay de distintivo en la forma de comunicación, y qué convenciones y prácticas se le asocian?	– Gesto – Conducta, porte – Moda

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Medio: ¿cuál es el medio de comunicación y cómo define éste la forma y la estructura de la representación?	– Gestos de la mano – “Aires” faciales – Vestimenta – Sentado/de pie: distancias/orientación – Táctil: toque, tejido
Cohesión: ¿Cómo se mantienen cohesionadas las unidades de información más pequeñas?	– Mirada como parte de una conducta – Comienzo, finales, cambios de sujetos con las manos cruzadas (McNeill, 1992, pp.16-17)
Composición: ¿Cuáles son las propiedades organizacionales globales del episodio creador de significado?	– Estilo

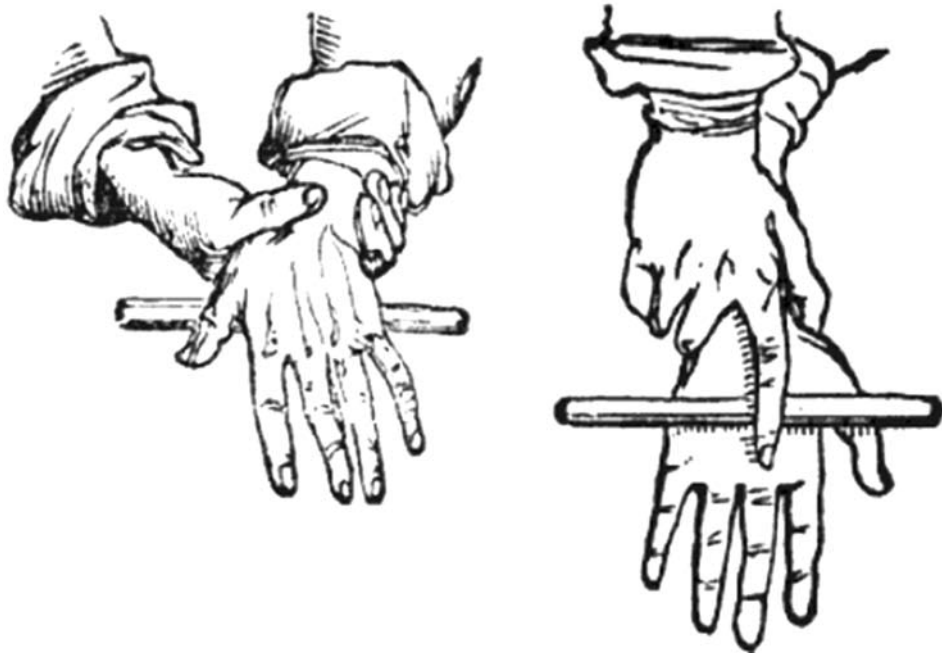
Contextual: ¿Cómo casan los significados con el mundo más amplio del significado?

<i>Algunas cuestiones a suscitar respecto del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Referencia: ¿Cómo apuntan los significados a los contextos, y los contextos a los significados?	
– Marco de referencia –ubicación de la situación del significado	– Gestos de policía con la mano, en relación con el tráfico en una intersección
– Icónico o pictórico –estrecho parecido formal a un significado	– Parece agarrar algo y tirar hacia atrás de él
– Metáfora –parecido y analogía (McNeill, 1992, pp.12-15)	– Idea abstracta ofrecida como entidad rodeada por los movimientos de la mano
Referencia cruzada: ¿Cómo se refieren los significados a otros significados?	– Gestos que indican tipos de conducta – Conductas y autopresentaciones híbridas, con elementos o características sacadas de múltiples fuentes
Personaje: ¿De qué manera el conjunto de lo que yo comunico corporalmente expresa algo acerca de quién soy yo en un contexto particular?	– Conducta que indica un mundo completo de experiencia, como lo femenino comparado con lo masculino

Ideológico: ¿Para servir a los intereses de quién aparecen sesgados los significados?

<i>Algunas cuestiones a suscitar sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Indicación de intereses: ¿Cómo declara el creador de significado sus intereses?	
– Autoría: el carácter del creador del significado, y las claves que pueda haber en los diferentes elementos de su identidad o en sus roles que apunten a sus intereses en un significado particular	– El gesto del policía en relación con su uniforme

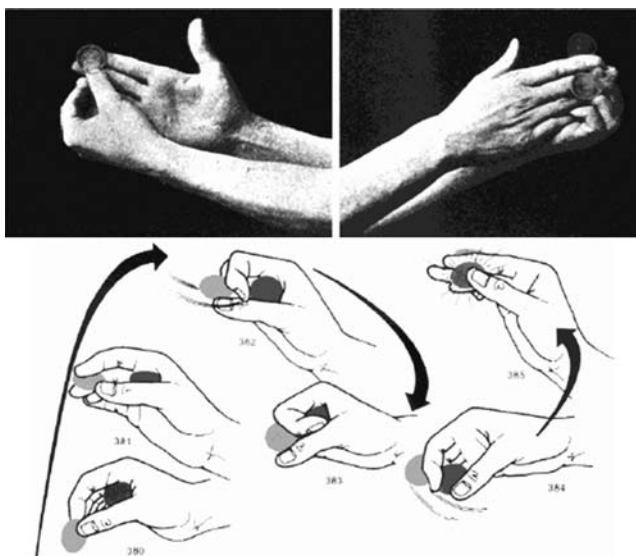
<i>Algunas cuestiones a suscitar sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Atribuciones de valor de verdad y afinidad: ¿Qué estatus le atribuye el creador de significado a su mensaje?	– Actuación/mímica, comparado con el sentimiento auténtico
Espacio para la interpretación: ¿cuánto ámbito de acción hay para la interpretación del gesto?	– Franqueza versus ambigüedad/complejidad del significado
Engaño por omisión o por comisión: ¿qué es lo que no se dice y qué es lo que sí se dice de forma activamente unilateral o engañosa –deliberada o inconscientemente?	– Cobertura de movimientos más amplios para difuminar los más pequeños: un principio fundamental de la psicología Gestalt –y de los juegos de magia (Tufte, 1997, p.56) – Crear impresiones, un frente social, decoro, formas de encubrimiento (Goffman, 1959, pp.4,29,107,43-46)
Tipos de transformación: ¿Cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de diseños de significados ya disponibles?	– Gestos y conductas predecibles y formuláicas, frente a formas difíciles e híbridas – Conductas conscientes frente a las inconscientes (a la manera del lapsus freudiano)



Encubrimiento y engaño: *la visión frontal revelada (lo que parece que se hace) fracasa a la hora de revelar un conocimiento fiable sobre la visión trasera oculta (lo que se hace en realidad). Crear ilusiones gestuales es una forma de diseño de la desinformación (Tufte, Visual Explanations, p. 57)*



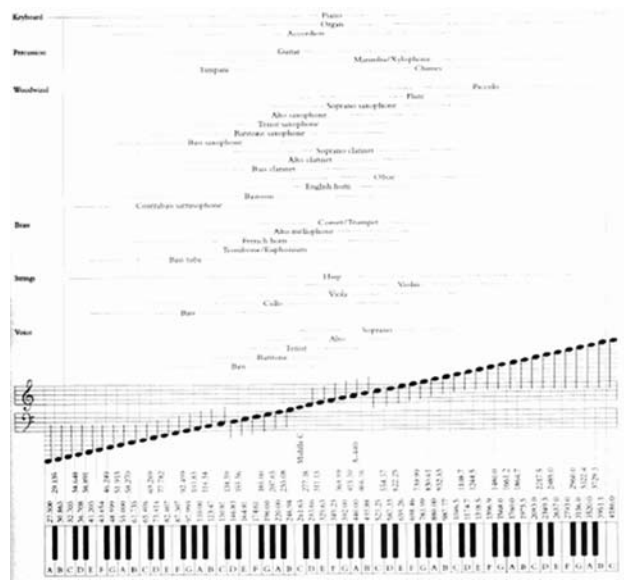
Encubrimiento y engaño: ilustración del principio de la psicología Gestalt según el cual los movimientos mayores ocultan o desdibujan a los menores (Tufte, *Visual Explanations*, pp. 54, 56, 60)



SIGNIFICADO EN MODO AUDIO

Representacional: ¿A qué se refieren los significados?

Algunas cuestiones a suscitar sobre el significado	Ejemplos
Participantes representados en el sonido: ¿Quién y qué está participando en los significados que se representan?	
– Representaciones naturalistas: relaciones tonales, etc., de exclusión con otros sonidos, “ruido de fondo”	– Grabaciones de sonidos de aves, ruido de trenes
– Representaciones icónicas y simbólicas	– Sirenas, alarmas de coches
Ser y acción representados: ¿Qué clases de ser y de actuar representan los significados?	
– Procesos: ritmo, dirección	– Tempo
– Atributos	– Elementos de tonalidad que componen un sonido
– Circunstancias	– Sonidos en tanto que distinguibles de/e identificables en relación con los sonidos acompañantes, de fondo



Elementos tonales: paralelismo múltiple para comparar, contrastar, describir elementos tonales (Tufte, Visual Explanations, p.87)

Social: ¿Cómo interconectan los significados a las personas a las que implican?

<i>Algunas cuestiones a suscitar sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Rol de los participantes en la comunicación de los significados: ¿Cómo trata el creador del sonido de atraer al escuchante hacia su significado?	
– Relaciones de participación	
• Declaración	• Música
• Orden o exclamación	• Alarma antihurto
– Relaciones indirectas o de oyentes	– Escuchar, comparado con oír por casualidad, sonidos o música
Compromiso: ¿Qué clase de compromiso tiene el productor del sonido con su mensaje?	– Afinidad del creador del significado con sus proposiciones: Beethoven comparado con “música ligera”
Interactividad: ¿Quién inicia el intercambio, y quién determina su dirección?	– Una orquesta en un auditorio, comparado con una radiocasete en un coche (volumen, balance, comienzo y fin)

Organizacional: ¿Cómo casan los significados entre sí?

<i>Algunas cuestiones a suscitar acerca del significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Modo de comunicación: ¿Qué hay de distintivo en la forma de comunicación, y qué convenciones y prácticas se presentan asociadas con ella?	– Sonidos naturales – Prosodia en la voz – Música
Medio: ¿Cuál es el medio de comunicación y cómo define éste la estructura y la forma de la representación?	
– Medio físico	– Ondas sonoras en el aire
– Grabado o efímero	– Ejecución en vivo frente a pista de sonido – Jazz frente a interpretación de una partitura musical en el repertorio clásico
Forma de presentación: ¿Cómo se utiliza el medio?	– Entonación, acento, ritmo, tono, nivel de reproducción. Por ej.: la prosodia en el habla (Crystal & Quirk 1964: pp.94ff; Gee 1996)
Cohesión: ¿Cómo encajan entre sí las unidades más pequeñas de información?	– Notas, escalas, compases – Repetición, paralelismo, elaboraciones, contrastes
Composición: ¿Cuáles son las propiedades organizacionales globales del episodio creador de significado?	– Género: barroco, reggae

Contextual: ¿Cómo se ajustan los significados con el mundo más amplio del significado?

<i>Algunas cuestiones a suscitar en torno al significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Referencia: ¿Cómo apuntan los significados a los contextos y los contextos a los significados?	
– Marco de referencia –ubicación de la situación del significado	– Música en el ascensor, frente a música en la sala de conciertos – Música en una película de acción, frente a música en una comedia romántica
– Pistas –aspectos de primer plano o de fondo del contexto	– Énfasis dentro de la banda sonora de una película
– Metáfora –parecido y analogía	– Sonidos de la naturaleza, o del mundo mecánico, recreados en la música
Referencia cruzada: ¿Cómo se refieren los significados a otros significados?	
– Híbridez, intertextualidad	– Motivos, riffs o fraseo traspasado desde un género a otro –donde el gospel se hace jazz rhythm and blues o rock and roll
Repertorio: ¿En qué medida un conjunto de sonidos o de música dice algo acerca de un entorno global?	– Repertorios de música clásica o popular

Ideológico: ¿Los significados están sesgados para servir a los intereses de quién?

<i>Algunas cuestiones a suscitar sobre el significado</i>	<i>Ejemplos</i>
Indicación de intereses: ¿Cómo declara el creador de significado sus intereses?	
– El contexto y finalidad del significado –dónde, cuándo, por qué, para qué	– Una tienda o una interpretación en un auditorio
– Contexto e intereses del lado de la recepción –para quién van dirigidos los significados; cómo son recibidos por lectores y oyentes a los que van dirigidos y a los que no	– Los usos de los sonidos grabados –no siempre congruentes con los fines primarios del creador del sonido
Espacio para el oyente: ¿cuántas oportunidades existen para poder influenciar la escucha?	– Capacidad para encender o apagar el sonido, volumen, balance, re-mezcla
Engaño por omisión o por comisión: ¿Son presentados los sonidos de forma activamente parcial o engañosa –deliberada o inconscientemente?	– Fondos de escritorio musicales, música diseñada para entrar en el inconsciente, pero no en la consciencia (Muzak)
Tipos de transformación: ¿cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de diseños ya disponibles?	– Formas de música nuevas e híbridas, o fidelidad a las tradiciones consolidadas del repertorio

SIGNIFICADO MULTIMODAL

El significado multimodal no es más que los otros modos de significado actuando juntos, pero también es mucho más que eso. El “no más” se basa en el hecho de que toda la creación de significado es multimodal por su propia naturaleza. Por tanto, el significado multimodal no es más que los otros modos de significado actuando juntos. Y siempre trabajan juntos.

El significado de la lengua en forma de habla, por ejemplo, se logra en combinación con el significado audio (prosodia) y con el gestual, por no mencionar al espacial (las palabras de un profesor en comparación con la conversación entre dos estudiantes sentados el uno junto al otro). Y, para aportar otro ejemplo, el significado de la lengua en forma de escritura va unido al visual, desde el propio negocio de la escritura manuscrita (grafología) hasta las páginas, enormemente diseñadas, de la autoedición, en las que fuentes, tamaño de los puntos, encabezados, interletraje, negritas y cursivas forman parte integral de la gramática de las palabras y la organización del significado lingüístico en torno a encabezados, subencabezados, sangrados, viñetas, fotos, diagramas y espacios abiertos.

Y sin embargo el significado multimodal es también mucho más que la suma de los modos de significado lingüístico, visual, espacial, gestual y audio. También implica procesos de integración y de movimiento del énfasis hacia delante o hacia atrás entre los diferentes modos. En el centro mismo de los procesos de integración se halla la condición de “multiplicidad” inherente a la expresión y percepción humana, o sinestesia. Los significados nos llegan juntos: gesto con mirada, con habla, en forma audio, o en el espacio. Y nosotros podemos cambiar nuestro énfasis en la creación de significado por medio de procesos de transducción o transcodificación. Podemos describir por medio de palabras escenas que muy bien podrían ser representadas de otra forma como fotos, o representar espacios tridimensionales de forma visual en dos dimensiones, o representar mediante gestos del lenguaje de signos algo que se podría haber dicho a través del habla. Visualizamos un pensamiento antes de que aparezcan las palabras. O bien escuchamos una palabra y nuestras mentes parecen llenarse de un conjunto de sentidos visuales y audios. Resulta revelador de qué forma tan natural las metáforas de un modo de significado se transfieren para describir procesos de significado en otro: las “imágenes” dentro del texto escrito, o la “perspectiva” en un argumento oral, o la “visualización” de ‘puntos de vista’ alternativos centrados en palabras.

La sinestesia y la transducción son cosas de nuestra propia naturaleza humana. Sin embargo, tal y como aduce Kress, en nuestra modernidad reciente hemos privilegiado a los significados lingüísticos, y en particular a los escritos o alfabetizados, por encima de los demás modos de significado. Y esto no representa únicamente una reducción de la posibilidad expresiva. También resulta cada vez más anacrónico,

dadas las recientes tendencias, tanto sociales como técnicas, en nuestro entorno de las comunicaciones que amplían la gama y la integración técnica de la comunicación multimodal –desde la profundamente diseñada audiolingüística de la radio, por ejemplo, hasta la digitalización de palabras e imágenes que permite una integración sin precedentes del diseño lingüístico y visual.

Los párrafos introductorios de este artículo han sido publicados en otro lugar (Cope & Kalantzis 2009; Kalantzis & Cope 2008); la gramática multimodal se publica aquí por primera vez.

REFERENCIAS

- Arnheim, Rudolf. 1969. *Visual Thinking* Berkeley CA: University of California Press.
- Bachelard, Gaston. 1969. *The Poetics of Space* Boston: Beacon Press.
- Benjamin, Walter. 1970. *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. Illuminations, ed. by H. Arendt, 219-54. London: Fontana.
- Betsky, Aaron. 1995. *Building Sex: Men, Women, Architecture and the Construction of Sexuality* New York: William Morrow.
- Buck-Morrs, Susan. 1989. *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and the Arcades Project* Cambridge MA: MIT Press.
- Castells, Manuel. 2001. *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society* Oxford: Oxford University Press.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds) 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- . 2004. Text-Made Text. *E-Learning* 1.198-282.
- . 2009. 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* Forthcoming (Ver traducción al español en este mismo número del BAAB).
- Crystal, David & Randolph Quirk. 1964. *Systems of Prosodic and Paralinguistic Features in English* London: Mouton & Co.
- Doczi, Gyorgy. 1981. *The Power of Limits: Proportional Harmonies in Nature, Art and Architecture* Boulder, Colorado: Shambhala Publications.
- Eco, Umberto. 1981. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts* London: Hutchinson.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change* Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis* London: Longmans.

- Gee, James Paul. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* London: Taylor and Francis.
- . 2004. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling* London: Routledge.
- Gilster, Paul. 1997. *Digital Literacy* New York: John Wiley and Sons.
- Goffman, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life* New York: Doubleday Anchor.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*: Edward Arnold.
- Harvey, David. 1996. *Justice, Nature and the Geography of Difference* Cambridge MA: Blackwell.
- Kalantzis, Mary & Bill Cope. 2008. *Digital Communications, Multimodality and Diversity : Towards a Pedagogy of Multiliteracies*. *Scientia Paedagogica Experimentalis* XLV.15-50.
- Kress, Gunther. 1993. *A Glossary of Terms. The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, ed. by B. Cope & M. Kalantzis, 248-55. London: Falmer Press.
- . 1997. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy* London: Routledge.
- . 2000. *Multimodality. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, ed. by B. Cope & M. Kalantzis, 182-202. Melbourne: Macmillan.
- . 2003. *Literacy in the New Media Age* London: Routledge.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* London: Routledge.
- Kurokawa, Kisho. 1991. *Intercultural Architecture: The Philosophy of Symbiosis* London: Academy Editions.
- McNeill, David. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought* Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. 1986. *Iconology: Image, Text, Ideology* Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, William J. 1995. *City of Bits: Space, Place and the Infobahn* Cambridge MA: MIT Press.
- New London Group. 1996. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review* 66.60-92.
- Pevsner, Nikolaus. 1976. *A History of Building Types* London: Thames and Hudson.

- Scollon, Ron. 2001. *Mediated Discourse: The Nexus of Practice* London: Routledge.
- Solà-Morales, Igansi de. 1997. *Differences: Topographies of Contemporary Architecture* Boston: MIT Press.
- Tufte, Edward R. 1990. *Envisioning Information* Cheshire, Connecticut: Graphics Press.
- . 1997. *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative* Cheshire, Connecticut: Graphics Press.
- Venturi, Robert, Denise Scott Brown & Steven Izenour. 1977. *Learning From Las Vegas: The Forgotten Symbolism of Architectural Form* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Weishar, Joseph. 1992. *Design for Effective Selling Space* New York: McGraw-Hill.
- Whyte, William H. 1980. *The Social Life of Small Urban Spaces* Washington D.C.: The Conservation Foundation.
- Yule, George. 1996. *The Study of Language* Cambridge: Cambridge University Press.

I M P R E N T A



ESTAMOS ESPECIALIZADOS EN
EDICIONES DE LIBROS Y REVISTAS

FOTOCOMPOSICIÓN, IMPRESION Y ENCUADERNACIÓN
EN LOS MISMOS TALLERES

c/ Nabucco, Nave 14-D - Polg. Ind. Alameda
29006 MÁLAGA - Telf.: 95 232 85 97

LA SOLUCIÓN A LAS NECESIDADES DE ARCHIVO

OFITA-BLOK

»menos espacio« más capacidad

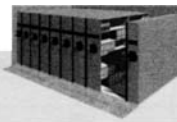
El archivo corporativo Ofita-Blok permite rentabilizar al máximo el espacio de la oficina, aumentando hasta en un 100% la capacidad de archivo con respecto a otros sistemas.

COMPARATIVA DE CAPACIDADES

Estantería:
6 niveles de carga.
21 m² de superficie.
96 m lineales de archivo.



Ofita-Blok:
6 niveles de carga.
21 m² de superficie.
192 m lineales de archivo.



Servicio de Atención al Cliente
902 11 46 12
www.ofita.com
e-mail: marketing@ofita.com

Ofita
Calidad de vida en el trabajo

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

JOHN BUSCHMAN [ii**]

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

LAS CRÍTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LAS CRÍTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

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

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

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

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

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

DE LA ORALIDAD HACIA LA ALFABETIZACIÓN: LA TEORÍA FUNDACIONAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFLEXIVIDAD CRÍTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIÓN

¿QUÉ DEBEMOS DEDUCIR DE ESTO?

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Creación de Archivos y Bibliotecas Virtuales

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

Productos para crear Bibliotecas Digitales y Virtuales

DIGIBIB 7.0

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

DIGIARCH 2.0

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

DIGIDIR 2.1

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

OASIs-PMH 2.0

Sistema integrado de recolección de diversos esquemas de metadatos:

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

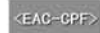
ADAPTACIÓN A EUROPEANA (FASE DANUBIO)

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

DIGITALIZACIÓN AVANZADA

Con asignación dinámica de metadatos.

ORACLE
PARTNERNETWORK



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

RDF



SRU

<ead>



ePUB

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

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

www.digibis.com





COLABORACIONES

Miscelánea

Los impresos publicados en Jaén del Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español. Parte I: siglos XVI al XVIII

JOSÉ LUIS HERRERA MORILLAS

Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Extremadura

Se utiliza como fuente de investigación el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español (CCPBE) para localizar y estudiar, desde el punto de vista bibliométrico, las obras publicadas en la provincia de Jaén durante los siglos XVI, XVII y XVIII conservadas en las bibliotecas españolas. El estudio se centra en analizar los 220 impresos localizados, definiendo la evolución del número de documentos por fecha de publicación; la productividad de los autores; y la distribución por lugares de impresión, por impresores, por materias y por idiomas. También, indicamos el número de ejemplares que se conservan de cada documento y las bibliotecas que los conservan.

Palabras clave: fondo antiguo, bibliometría, patrimonio bibliográfico, Jaén, catálogos colectivos.

THE BOOKS PUBLISHED IN JAÉN (XVI-XVIII CENTURIES) OF COLLECTIVE CATALOG OF THE SPANISH BIBLIOGRAPHIC HERITAGE

Abstract: The Collective Catalog of the Spanish Bibliographic Heritage (CCPBE) is used as a source of research to locate and study, from the bibliometric point of view, works published in Jaén in the 16th, 17th and 18th centuries and conserved in Spanish libraries. The study focuses on the analysis of 220 localized printed books, defining the evolution of the number of documents by year of publication, by authors productivity, by the print distribution places, by printers, by matter, and by language. Also, we show the number of copies that are kept for each document, as well as the libraries which preserved it.

Key words: rare book collections, bibliometrics, bibliographic heritage, Jaén, collective catalog.

INTRODUCCIÓN

Objetivos y metodología

El propósito de este trabajo consiste en localizar los impresos publicados en la provincia de Jaén durante los siglos XVI al XVIII recogidos en el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español (CCPBE), para realizar un estudio bibliométrico en el que se analiza la evolución del número de documentos por fecha de publicación, la productividad de los autores, la distribución por lugares de impresión, por impresores, por materias y por idiomas. Indicamos el número de ejemplares que se conservan de cada documento y las principales bibliotecas donde están disponibles.

En esta investigación partimos de los datos del CCPBE que es el principal y más eficaz instrumento de control del patrimonio bibliográfico español. Su continua actualización, junto a su fácil acceso a través de la web, permite que la difusión de sus fondos sea rápida y ágil (1). Este catálogo tiene como objetivo la descripción y localización de los libros y otros fondos bibliográficos pertenecientes a bibliotecas españolas, públicas o privadas, que por su antigüedad, singularidad o riqueza forman parte del Patrimonio Histórico Español. Se realiza en cumplimiento de la Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español.

Al tratarse de un catálogo colectivo tiene la gran ventaja de indicar la existencia de una misma obra en un conjunto de bibliotecas (2). Es un proyecto en fase de desarrollo y está en proceso continuo de ampliación y depuración. Incluye:

- Monografías de los siglos XV-XX (del XX de manera selectiva).
- Manuscritos y otro tipo de materiales (todavía escasos, se incrementarán cuando finalice la catalogación de las bibliotecas españolas).

En la actualidad, la mayor parte de los registros describen distintas ediciones de obras impresas entre los siglos XV y XX (hasta 1958), así como los ejemplares concretos de dichas ediciones existentes en las bibliotecas españolas. Se han empezado a incluir también otros materiales bibliográficos (manuscritos, música impresa...).

Según los datos de la última actualización (31 de agosto de 2010). El contenido referente a las obras impresas (siglos XV-XX) es el siguiente:

- Registros bibliográficos: 973.226.
- Registros de ejemplar: 2.775.693.
- Bibliotecas incluidas: 763.

Desde 1997 está accesible en Internet <http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/CCPB/index.html>.

- La información que nos ofrece es importante y variada, se refiere tanto a las ediciones, como a los ejemplares concretos. La información sobre las ediciones incluye:

- Autor o autores y otros responsables (impresor, etc.).
- Título (se mantiene como aparece en la portada).
- Datos de edición.
- Datos de publicación (país/localidad, editor, impresor y fecha).
- Lengua del texto.
- Descripción física (hojas o páginas, ilustraciones, formato).
- Series editoriales.
- Notas, incluidas las signaturas tipográficas.
- Materias.
- La información sobre los ejemplares abarca:
- Comunidad autónoma (orden alfabético).
- Localidad.
- Biblioteca.
- Signatura topográfica.
- Datos característicos.
- Estado de conservación.
- Encuadernación.
- Procedencia.
- Exlibris.
- Etc.

Los campos de la pantalla de búsqueda en la base de datos se corresponden, en parte, con la información sobre las ediciones, son los siguientes:

- Nombre de persona o entidad (autor).
- Título.
- Lugar de publicación.
- Impresor o editor.
- Fecha de impresión.
- Materia.
- Lengua.

De la colección de libros impresos en Jaén seleccionamos para nuestro estudio las obras de los siglos XVI al XVIII, que constituyen en sentido estricto el fondo antiguo –objeto de este trabajo–, dejando para una segunda fase el estudio de los libros del siglo XIX.

A partir de la información sobre los documentos seleccionados elaboramos una serie de tablas para agrupar los datos y facilitar su estudio (autores, impresores, lugares de publicación, años de publicación, materias, idiomas, número de ejemplares conservados, bibliotecas propietarias).

Las búsquedas las realizamos a través de Internet utilizando el sitio web del catálogo [i].

i Las búsquedas se han realizado durante los meses de julio a septiembre de 2010.

EL CONTEXTO CULTURAL. LA IMPRENTA EN JAÉN DURANTE LOS SIGLOS XVI AL XVIII

La imprenta en la provincia de Jaén comienza a mediados del siglo XVI en Baeza, al amparo de la creación de la universidad, fundada por el clérigo baezano, de gran fortuna, Rodrigo López; pero, que por su avanzada edad, no podrá verla culminada, nombrando a unos patronos, entre los que va a destacar Juan de Ávila, que le dará un rumbo y un carácter muy específico, centrándose en la formación de sacerdotes para “la Cristiandad”. Esta ciudad será la única de la provincia con imprenta en esta centuria.

Cátedra (3) establece 4 etapas en la evolución de la imprenta en Baeza, la primera (1550-1551) coincide con el inicio de la vida universitaria y de la imprenta; la caracteriza por la irregularidad en su producción, la pobreza de recursos y medios, tanto materiales como estéticos, y la sencillez de la tipografía. En los contenidos hay influencia de Juan de Ávila y sus discípulos. La segunda (1553-¿1558?) la define por una mayor relación con los grandes centros impresores andaluces (Sevilla y Granada), y por el incremento de la producción. La tercera (1568) la establece únicamente por la impresión de un sólo libro, encargo del regidor de Baeza, Antonio Flórez: la traducción de las *Reglas de la cavallería de la brida* del napolitano Federico Grisone a cargo de Juan Bautista de Montoya y dedicada a Juan de Austria. La cuarta etapa (1574-1600) es la del asentamiento, domina por completo el impresor Juan Bautista de Montoya; se intensifica la relación comercial con Granada y con el mercado hispalense; la prensa biacense se hace acreedora en esta nueva andadura de un título emblemático de la cultura europea, el *Examen de ingenios* de Huarte, estampado en 1575 y de nuevo en 1594.

La producción en Baeza irá decayendo progresivamente en los siguientes siglos, debido, seguramente, a la decadencia que sufre la ciudad y la universidad.

A finales de siglo XVI la capital, Jaén, no dispone aún de talleres de imprenta, encargando sus impresos fuera de la provincia, sobre todo en Sevilla. A comienzos del XVII asistimos al traslado de algunos impresores de Baeza a la capital, atraídos por los encargos de los Cabildos (Municipal y Catedralicio), así, paulatinamente la imprenta se irá desarrollando en esta ciudad.

Según el ambicioso y completo estudio realizado por Sánchez Cobos (4) las imprentas más productivas en el siglo XVII fueron la de Pedro de la Cuesta en Baeza y la de Francisco Pérez de Castilla en Jaén. Del siglo XVIII el taller más productivo fue el de Tomás Copado. La localización e identificación exhaustiva que esta autora ha realizado respecto a los impresos jiennenses conservados ha permitido establecer estas cifras: 66 obras del siglo XVI, 185 obras del siglo XVII y 268 obras del siglo XVIII.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Evolución del número de impresos por siglos (XVI-XVIII)

Siglo XVI

El número de impresos localizados en el CCPBE, fechados en el siglo XVI, es 23. En la figura 1 se muestran distribuidos por decenios. Destacando las dos últimas décadas con 7 y 6 obras respectivamente.

Siglo XVII

El número de impresos localizados en el CCPBE, fechados en el siglo XVII, es 106. En la figura 2 se muestran distribuidos por decenios; se refleja un progresivo crecimiento hacia la mitad del siglo, para luego descender.

Siglo XVIII

El número de impresos que hemos localizado en el CCPBE, fechados en el siglo XVIII es 91. En la figura 3 se muestran los 91 documentos distribuidos por decenios, destacando las dos primeras décadas y la final.

Fig. 1. *Evolución del número de libros en el siglo XVI*

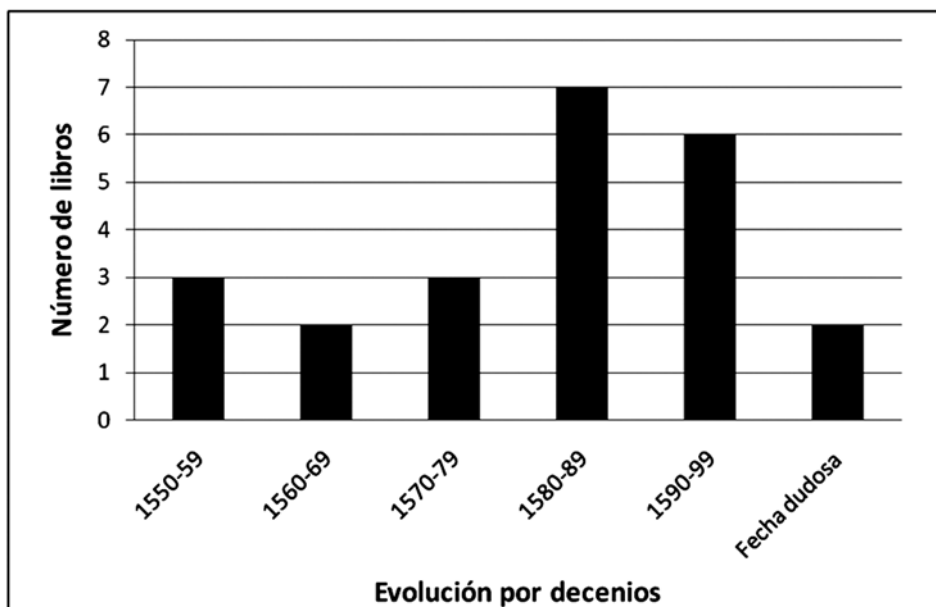
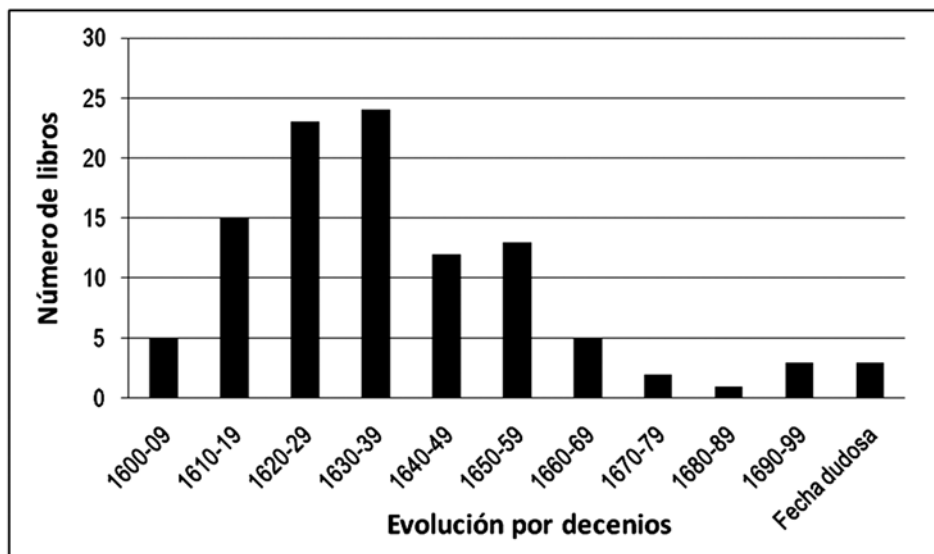
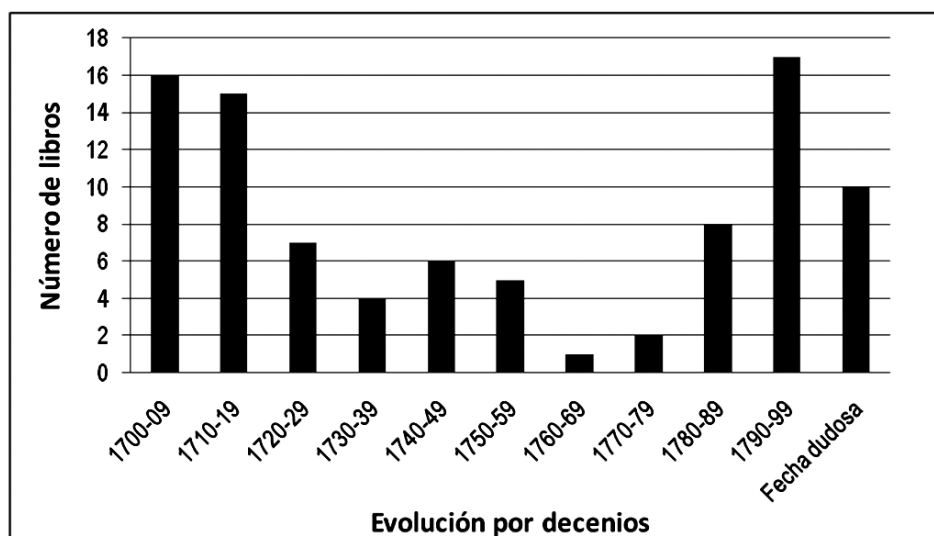


Fig. 2. *Evolución del número de libros en el siglo XVII***Fig. 3.** *Evolución del número de libros en el siglo XVIII*

El mayor número de obras corresponde al siglo XVII, a pesar de que en España se acentúa la decadencia general de la impresión de libros, convirtiéndose en un trabajo manual. Las impresiones suelen ser más defectuosas: desaparece la perfecta simetría de los interlineados y espaciados en las páginas; las tipografías son deficientes; los impresores no tienen reparo en utilizar tipos machacados y rotos por el continuo uso; las orlas tipográficas, en las portadas, no guardan la menor armonía en la sucesión de los adornos que las componen y resultan las impresiones peores de lo que en realidad son, por la calidad del papel en que están estampadas (5).

Es digno de hacer resaltar que, en contraste de estas deficiencias de la imprenta, los libros del siglo XVII sobresalen por la ornamentación de las portadas y los trabajados frontispicios, por ejemplo y dentro de las obras que hemos recopilado, es el caso de la titulada *Empresas espirituales* de Juan Francisco de Villava (Baeza, Fernando Díaz de Montoya, 1613), que más adelante comentaremos.

Distribución de los impresos por autores

Siglo XVI

De los 23 impresos del siglo XVI, 22 pertenecen a 13 autores personales. De 3 obras no se indica expresamente el nombre del autor. Los autores más productivos son:

- San Buenaventura: 2 impresos.
- Federico Grisón: 2 impresos.
- Juan Huarte de San Juan: 2 impresos.
- Andrés de León: 2 impresos.
- Diego Pérez de Valdivia: 2 impresos.
- Giovanni Francesco Straparola: 2 impresos.

Siglo XVII

De los 106 impresos del siglo XVII, 16 aparecen sin autor expreso. Los autores individuales son 70. De ellos, 59 han publicado sólo 1 obra y 11 han publicado 2 o más obras, que son los siguientes:

- Gaspar de Hermosilla: 8 impresos.
- Bartolomé Jiménez Patón: 5 impresos.
- Alonso de Bonilla: 4 impresos.
- Juan Fernández de Enciso: 3 impresos.
- Gaspar Salcedo de Aguirre: 3 impresos.
- Alonso de Freilas: 2 impresos.
- Juan de la Fuente: 2 impresos.
- Alfonso Peralta y Cabrera: 2 impresos.

- Juan Gutiérrez de Godoy: 2 impresos.
- Alonso Remón: 2 impresos.
- Francisco Silvestre: 2 impresos.

Siglo XVIII

De los 91 impresos del siglo XVIII, 8 no incluyen autor expreso. Los autores individuales son 67. De ellos, 54 han publicado sólo 1 obra y 13 han publicado 2 o más obras, que son los siguientes:

- Beato Diego José de Cádiz: 3 impresos.
- Diego Pérez: 3 impresos.
- Anastasio de Santa Teresa: 2 impresos.
- Juan de Dios Ayuda: 2 impresos.
- Gaspar de los Cobos: 2 impresos.
- Diego de Santiago: 2 impresos.
- Juan de Santa Ana: 2 impresos.
- Manuel de San Gerónimo: 2 impresos.
- Manuel de Medina: 2 impresos.
- Diego Moyano Armentía: 2 impresos.
- Rufino de Paz y Cabrera: 2 impresos.
- Vicente Rodríguez de Medrano: 2 impresos.
- Diego Amador de Torres Pardo: 2 impresos.

De estos tres listados sobresalen como personajes destacados:

San Buenaventura (1217-1274), cardenal, general de la orden franciscana y doctor de la Iglesia, que está representado en los libros localizados por estas dos obras: *Doctrina cordis d'l serafico dotor s'at buenau'etura 'e rom'ace ...* (Baeza, Andrés Fanega, 1551) y *Estimulo de amor* (Baza, s.n, 1551).

Juan Huarte de San Juan, médico navarro (1529-1588) que estudió Humanidades en Huesca y Medicina en Alcalá de Henares. Entre otras ciudades residió en Baeza, de la que Felipe II le hizo médico vitalicio, y en Linares. Es autor sólo de una obra, de gran fama y repercusión: *Examen de ingenios* (en el CCPBE: Baeza, Juan Bautista de Montoya, 1587).

Bartolomé Jiménez Patón, humanista, gramático y retórico español. Nació en Almedina en 1559 y estudió en el Colegio Imperial de los jesuitas de Madrid, donde coincidió con Lope de Vega, y luego en la Universidad de Baeza. Ejerció en la cátedra de Humanidades de Villanueva de los Infantes, y estuvo relacionado con varias academias. Comentó y tradujo los epigramas de Marco Valerio Marcial, escribió diversas obras de Gramática y el más importante manual de Retórica de la época

Mercurius Trimegistus, sive de triplici eloquentia (en el CCPBE: Baeza, Pedro de la Cuesta, 1621). Su obra histórica más importante es la *Historia de la antigua y continuada nobleza de la ciudad de Jaén, muy famosa, muy noble, y muy leal, guarda y defendimiento de los reynos de España. Y de algunos varones famosos, hijos de ella* (en el CCPBE: Jaén, Pedro de la Cuesta, 1628).

Alonso de Bonilla (1570-642) baezano, que probablemente estudió en la universidad de Baeza; pero su profesión fue la de platero, destacando también como poeta, claro exponente del conceptismo andaluz, muy estimado por sus contemporáneos. La mayoría de sus obras son de temática religiosa y toda su obra literaria se publicó en su ciudad natal [ii].

Gaspar Salcedo de Aguirre (1545-1632), natural de Baeza, ocupó importantes puestos en su universidad (catedrático de Artes y Filosofía, catedrático de Prima de Teología), llegando a ser rector de la misma en 1578. También, ocupó el priorato de diferentes iglesias. En los impresos localizados en el CCPBE está representado por tres ediciones de su obra *Allusiones Noui Testamenti ad Vetvs: ubi selectiores et difficiliore evangeliorum loci secundum...* (Jaén, Fernando Díaz de Montoya, ediciones de 1641, 1651 y s.a.), en la que aporta comentarios y aclaraciones de pasajes del Nuevo Testamento, para facilitar su labor docente en la formación de predicadores.

Alonso de Freylas (1550?-1624), estudió Medicina en Alcalá, ejerciendo en Córdoba y más tarde en Jaén, como médico del Cabildo y de Cámara del Obispo, alcanzando gran prestigio. En el CCPBE hemos localizado su obra más difundida *Conocimiento, curacion y preservacion de la peste* (Jaén, Fernando Díaz de Montoya, 1605).

Juan Gutiérrez de Godoy (1579-1656), médico y filósofo, formado en la Universidad de Alcalá. Ejerció como médico del Concejo de Alcalá la Real y del Cabildo Eclesiástico de Jaén al mismo tiempo miembro y familiar del Santo Oficio de la Inquisición de Córdoba. Desde 1645 médico de cámara de Felipe IV. En el CCPBE aparecen una obra de Medicina (*Tres discursos para prouar que estan obligadas a criar sus hijos a sus pechos todas las madres quando tienen buena salud...* Jaén, Pedro de la Cuesta, 1641) y otra de Filosofía (*Disputationes philosophicae ac medicae super libros Aristotelis de memoria ...*, Jaén, el autor, 1649).

Alonso Remón, dramaturgo, prosista y orador del Siglo de Oro español. Se doctoró en Teología por la Universidad de Alcalá. Ingresó en la Orden de la Merced en 1605 y llegó a ser cronista de la misma, escribiendo una *Historia General de la Orden de la Merced*. Se hizo famoso como orador sagrado y también como autor dramático de comedias históricas y hagiográficas. Es el caso de las dos partes de *El*

ii Para más información véanse los trabajos de Chicharro Chamorro (6 y 7).

español entre todas las naciones y clérigo agradecido que hizo sobre la vida del gran viajero y aventurero giennense Pedro Ordóñez de Ceballos (en el CCPBE se menciona una edición de Jaén, Pedro de la Cuesta, 1629). También es autor de tratados morales y costumbristas.

Fray Diego José de Cádiz, fraile capuchino, prolífico y dilatado orador. Nació en Cádiz en 1743 y murió en Ronda en 1801. Tras realizar estudios filosóficos y teológicos fue ordenado sacerdote en Carmona a los 23 años de edad. En el convento de capuchinos de Ubrique aprendió la Oratoria sagrada, iniciando en 1771 las misiones itinerantes populares encaminadas, sobre todo, a la reforma de las costumbres y desplegando una incesante labor de predicador y misionero, reflejada en el CCPBE por estas dos obras: *Afectos de un pecador arrepentido...* (Jaén, Pedro de Doblas, s.a.) y *Allocutio facta a fratre didaco Josepho Gaditano ...* (Jaén, Pedro de Doblas, 1714?).

Juan de Dios Ayuda, médico hidrólogo, probablemente nacido en Baeza. Se dedicó al estudio de las propiedades medicinales de los principales manantiales andaluces y su entorno natural. Su obra *Examen de las aguas medicinales de más nombre que hay en las Andalucías* se publicó en tres volúmenes, el primero en 1793 en Baeza por Agustín de Doblas (incluido en el CCPBE) y los otros dos en Madrid, en 1794 y 1798.

Vicente Rodríguez de Medrano, sevillano de nacimiento, ocupó el puesto de Visitador de Rentas Reales, vivió en Jaén, Andújar y Sevilla; ilustrado y de buena formación humanística, llegó a ser académico de la Real Academia de la Historia. Uno de sus escritos más conocidos es *Crisis teológica histórica de la Santa Verónica de Jaén...* (Tomás Copado, 1759). En el que “armonizando la diversas teorías hasta entonces divulgadas, recogía las razones profundas por las que el Santo Rostro se hallaba en Jaén, garantizando al mismo tiempo su naturaleza como reliquia” (9).

Distribución de los impresos por impresores

Comenzando por el *siglo XVI*, el número de impresores distintos para los 23 documentos de este siglo es de 2 impresores (existen 2 obras sin nombre expreso del impresor), que son los siguientes, ordenados por el volumen de obras localizadas:

- Juan Bautista de Montoya: 20 impresos.
- Andrés Fanega (editor): 1 impreso.

Juan Bautista de Montoya estuvo activo en Baeza entre 1568 y 1617. Es muy probable que tuviera algún parentesco con los impresores Fernando Díaz de Montoya y con Mariana de Montoya. De su producción, bastante regular, se han localizado un total de 34 obras (4). Su dilatada actividad contribuye a la renovación de

la imprenta de Baeza, sobre todo, con la publicación de un libro emblemático de la cultura europea: la primera edición del *Examen de ingenios* del doctor Huarte de San Juan (en el CCPBE: Baeza, Juan Bautista de Montoya, 1587). Desde el punto de vista técnico, su imprenta se enriquece con tipos romanos y recupera la letrería gótica (3).

Los 106 impresos del *siglo XVII* se deben a 10 impresores diferentes. Hay 8 documentos en los que no aparece expreso el nombre del impresor, y 1 en el que se indica que lo imprime el autor. Los 11 impresores son los siguientes, ordenados según el número de obras localizadas:

- Pedro de la Cuesta: 36 impresos.
- Francisco Pérez de Castilla: 28 impresos.
- José Copado: 11 impresos.
- Juan de la Cuesta: 7 impresos.
- Fernando Díaz de Montoya: 6 impresos.
- Mariana de Montoya: 4 impresos.
- Gregorio Pérez: 2 impresos.
- Juan Gutiérrez de Godoy: 1 impreso.
- Pedro de Almagro: 1 impreso.
- Viuda de Ildefonso Marín: 1 impreso.

En número de obras destaca, en primer lugar, el impresor Pedro de la Cuesta Furgolla, impresor baezano, de gran prestigio en la provincia. Su actividad, según Delgado Casado (8), tiene lugar en Baeza (1614-1636), aunque con impresiones esporádicas en Granada (1619-1620) y en Jaén (1628-1630), ciudad en la se establece en 1628 y para cuyo Ayuntamiento había realizado con anterioridad, en 1624, el libro de *Ordenanzas, Provisiones y otras Ejecutorias de la ciudad de Jaén*, impreso de gran calidad y perfección. Fue uno de los impresores más activos del *siglo*. En 1630 fue acusado por el Corregidor de imprimir sin la pertinente licencia del Rey *Las constituciones sinodales del Obispado de Jaén*, hecho que le llevó incluso a pasar por la prisión. A partir de 1640 hay pocas noticias.

A este impresor le siguen por la cantidad de libros localizados los siguientes:

Francisco Pérez de Castilla, que comienza a trabajar en el último tercio del *siglo XVII*. Su actividad en la ciudad de Jaén, bastante prolífica, está atestiguada a partir de 1633 y se prolonga hasta 1655. Según Delgado Casado (8) es posible que fuera familia de los impresores de Sevilla, Francisco y Diego Pérez. Todas las obras que imprime son de temática religiosa. Cuida bastante sus ediciones, utiliza con mucha frecuencia grabados xilográficos de la Virgen, adornos xilográficos a lo largo del texto y gran variedad de iniciales grabadas. Entre sus clientes está Francisco de Rus Puerta, prior de la Iglesia de Bailén, que le encargó la impresión de varias obras. Alcanza

su mejor momento en la década de 1650, pues, según López Aranda (9), en estos años editará varios libros dedicados al tema de la Inmaculada Concepción de María. Incluso el Ayuntamiento le encargó un Memorial sobre este asunto.

José Copado es iniciador del oficio que se transmitirá a sus descendientes, y se conocen pocos datos sobre él. Estuvo activo desde 1677 a 1695, con una producción breve e irregular (8). Desarrolló actividad tanto en Torredonjimeno como en Jaén. A partir de 1660 su taller es el único que funciona en la ciudad de Jaén. Editó bastantes opúsculos de temas religiosos, almanaques-calendarios, papeles de molde para las iglesias y algunos libros como el de la *Vida de la Venerable Madre Sor Leonor María de Cristo* (9). Sus obras se caracterizan por la simplificación decorativa en las portadas, a veces algún marco fileteado y con frecuencia iniciales grabadas con decoración (10).

Juan de la Cuesta, con toda probabilidad, es hijo de Pedro de la Cuesta. Su actividad comienza en Baeza en 1637 y se prolonga hasta 1639. De aquí lleva su material a Villanueva de Andújar –la actual Villanueva de la Reina– para imprimir la obra *Discursos de las effigies y verdaderos retratos no manufactos, del santo rostro y cuerpo de Christo* de Juan de Acuña del Adarve, que se confecciona “en las casas del autor” (en el CCPBE: en las casas del autor, por Juan Furgolla de la Cuesta, 1637).

Fernando Díaz de Montoya, contamos con escasa información de este impresor, que trabaja en Baeza entre 1553 y 1565, aproximadamente (8). Se caracteriza por hacer unas ediciones muy cuidadas, utiliza en su primera época las portadas y el texto, enmarcados, costumbre que abandona después; emplea a menudo el grabado xilográfico para adornar las portadas e ilustrar el texto, así como iniciales grabadas (3). Para Sánchez Cobos (4) a este impresor corresponden gran parte de las obras impresas desde 1550 sin pie de imprenta y hay constancia de que imprimió al menos 33 obras.

Mariana de Montoya es una impresora poco conocida que imprime en Baeza entre 1612 y 1617, posiblemente hermana de Fernando Díaz de Montoya. Para Sánchez Cobos (4) es la primera mujer impresora de la que se tiene noticia en la provincia de Jaén, y por tanto, se puede suponer que era una mujer letrada, algo excepcional en su época. La citada investigadora ha constatado que era hermana de Fernando Díaz de Montoya, hijo, y que sólo hay constancia actual de la impresión de 5 obras, que reflejan un trabajo cuidado, sin apenas erratas, con gusto por las iniciales grabadas y bandas de adornos en forma de pirámide invertida al final del texto. Utiliza también grabados xilográficos para decorar, en algunos textos.

En el *siglo XVIII* los 91 impresos recopilados responden a 8 impresores diferentes. Hay 14 documentos sin el nombre expreso del impresor y 1 editado por el autor. Los 8 impresores son los siguientes, ordenados por el volumen de obras localizadas:

- Tomás Copado: 35 impresos.
- Pedro José de Doblas: 17 impresos.
- Agustín de Doblas: 13 impresos (1 imprenta de Doblas).
- Lucas Fernández: 7 impresos.
- Francisco Fernández: 1 impreso.
- Francisco Ochoa: 1 impreso.
- Juan Furgolla de la Cuesta: 1 impreso.
- José Copado: 1 impreso.

Destaca en número de impresos Tomás Copado, natural de Granada, hijo de José Copado. En palabras de Sánchez Cobos (4 y 10), alcanzó una abundante producción de gran calidad (hay constatadas 48 obras), con portadas dentro de un marco con filete decorado, tacos xilográficos al final del texto, grabados xilográficos y calcográficos. Tomás aportó unos tipos de imprenta nuevos y compartió su actividad de impresor con la de familiar del Santo Oficio en Córdoba.

Pedro José de Doblas, hijo de Agustín de Doblas, era natural de Málaga. Trabajó para la Sociedad Económica de Amigos del País y alcanzó el cargo de Impresor de la Dignidad Episcopal. Se conservan unos 112 impresos de entre 1782 y 1827, destacando entre ellos la obra del Deán Mazas, *Retrato al Natural de la ciudad y término de Jaén*, con bastantes estados que indican una accidentada impresión. Abundan también los folletos, tanto de temática religiosa como política (4).

Agustín de Doblas, procedente de Málaga, es el iniciador de una saga de impresores que trabajan en Jaén desde finales del siglo XVIII hasta avanzado el siglo XIX. Hacia 1779 se instala en Jaén procedente de Antequera, donde ejerció como impresor y librero unos 21 años; y en 1784 aparece afincado en Baeza. En su producción se hacen notar las obras de temática religiosa, también cédulas, villancicos, empleando grabados decorativos. A su muerte su viuda continúa con el taller (4).

Lucas Fernández, según sugiere Sánchez Cobos (4), tiene con gran probabilidad unos orígenes granadinos –seguramente fuese hermano del también impresor Francisco Fernández– y más tarde se instalará en Jaén. Entre sus impresos abundan los edictos y cartas pastorales, emplea una decoración muy barroca en las orlas, iniciales grabadas y tacos xilográficos con el motivo de un jarrón al final del texto.

Distribución de los impresos por lugares de impresión

Siglo XVI

Todas las obras del siglo XVI se han sido impresas en Baeza, dato que pone de relieve que es a mediados de este siglo y bajo el amparo de la Universidad de Baeza –especialmente, y de otras instituciones religiosas y culturales–, cuando surge la

imprensa en esta ciudad. Se empieza a imprimir mucho antes en Baeza que en la capital, pues, a finales del siglo XVI, Jaén no dispone aún de talleres de imprenta, y no tendremos noticia de actividad impresora hasta principios del siglo XVII (10). Los primeros trabajos que salen a la luz en Baeza son reflejo de la espiritualidad que se respira en la ciudad, pues, según Coronas, “Baeza era una ciudad levítica”ⁱⁱⁱ.

Siglo XVII

- Jaén: 59 impresos.
- Baeza: 47 impresos.

En este siglo Baeza ya no es el único centro tipográfico del Reino de Jaén, si no que desde los primeros años se ve acompañado por la capital, pero, en las primera décadas continúa la primacía baezana, aunque poco a poco va cobrando ventaja Jaén, que en la segunda mitad del XVII queda –en la práctica– como único lugar con talleres tipográficos de la provincia giennense.

Siglo XVIII

- Jaén: 76 impresos.
- Baeza: 12 impresos.
- Alcalá La Real: 1 impreso.
- Villanueva de Andújar: 1 impreso.
- Quesada: 1 impreso.

Los datos anteriores nos señalan un panorama semejante al del siglo anterior, pero con mayor protagonismo de la capital. De manera poco representativa aparecen algunos libros impresos que incluyen en su pie de imprenta otros municipios como lugares de publicación. Entre ellos, Villanueva de Andújar, que en la actualidad corresponde a Villanueva de la Reina.

Distribución de los impresos por materias

Siglo XVI

Religión y Teología: 14 impresos (6 religión en general, 3 vida cristiana-perfección cristiana, 1 reliquias, 1 sermones, 1 eucaristía, 1 sínodos, 1 teología-tratados y manuales).

- Anatomía: 2 impresos.
- Psicología, aptitud: 2 impresos.
- Equitación: 2 impresos.
- Historia, biografías: 1 impreso.
- Sin identificar: 2 impresos.

iii Citado por Sánchez Cobos (10), p. 27.

De estos impresos del siglo XVI incluidos en el CCPBE sobresalen unas traducciones del italiano promovidas por encargo del regidor de Baeza, Antonio Flórez y salidas de las prensas de Juan Bautista de Montoya: *Tractado de la Tribulacion* de Bonsi Cacciaguerra (1575), dirigida al Obispo de Segovia, Diego de Covarrubias y Leyva; *La historia del señor Francisco Guichardino...* (1581); las dos partes del *Honesto y agradable entretenimiento de damas y galanes* de Giovanni Francesco Straparola (1581 y 1583); y sobre todo, las *Reglas de la cavallería de la brida* del napolitano Federico Grisone (1568), dedicada a Juan de Austria. La importancia de esta obra la subraya Cátedra (3), para el que constituye la tercera etapa en la que divide la historia de la imprenta en Baeza, que caracteriza solo por la impresión de este libro. Según el citado autor, estos libros son reflejo de la necesidad de satisfacer las inquietudes intelectuales y de encontrar voz, representación e imagen allí donde sus fuerzas reales no se extienden, característica de una mentalidad cortesana-provinciana y actúan pues, como modelos del “urbanismo” romano de Trento.

También, destacan los libros representativos de cierto carácter pedagógico: *Libro llamado el hombre nuevo* de Miguel Sánchez de Ortega (1582), destinado de forma especial a evangelizar a los “hombres del campo y captivos”; *Libro primero de Anthomia...* de Andrés León (1590); *Pliego de cartas en que ay doze epístolas escritas a personas de diferentes estados y officios* (1594), se trata de un arte epistolar; y el gran hito *Examen de ingenios* de Juan Huarte de San Juan (1587), su única obra, que ha tenido al menos 80 reediciones y traducciones a siete idiomas. No sólo ha sido fundamental en la historia y desarrollo del cuerpo de conocimientos neurocientíficos, sino que también ha influido de forma clara –aunque no siempre citada– en científicos, filósofos y literatos como Alarcón, Bacon, Cabanis, Cervantes, Charron, Chomsky, Gall, Goethe, Hume, Kant, Kretchmer, Lessing, Lope de Vega, Montaigne, Montesquieu, Nietzsche, Quedo, Rousseau, Schopenhauer, Thomasius, Tirso de Molina y Ziegler (11). Redactada antes de 1574, costeada por el autor, se imprime en casa de Juan de Montoya, con quien llega a un acuerdo el 30 de septiembre de 1574 para imprimir 1.500 ejemplares. El método que emplea tiende a la sistematización enciclopédica, al estudio compartimentado y a la clasificación exhaustiva de los saberes. El libro está formado por dos grandes partes: la primera de cariz fisio-psicológico, abarca los primeros 14 capítulos; la segunda de orientación biológico-dietética y con fines eugenésicos, ocupa el capítulo XV, dividido en cuatro partes; esta segunda parte es como un apéndice práctico de la anterior. La estructura recuerda a la *De anima* de Aristóteles (12). En él se puede apreciar la marca del impresor, el único impresor biacense que utilizó marca propia (3), representa una Veracruz, con atributos de la Pasión y calavera, rodeada por corona floral y un rótulo en la parte superior en que se lee “O CRUZ AVE SPES VNICA”. Todo el grabado va recorrido con la inscripción “NOS

AUTEM GLORIARI OPOR | TET IN CRUCE DO, | MINI NOSTRI JESU CHRISTI” y al pie el acrónimo del impresor: “I.B.D.M.”.

Siglo XVII

Religión y Teología: 63 impresos (sobre todo: 14 sermones, 7 oraciones, 5 Inmaculada Concepción, 3 perfección cristiana, usos y costumbres).

- Derecho: 8 impresos.
- Medicina: 7 impresos.
- Historia: 5 impresos.
- Poesía: 5 impresos.
- Comedias: 4 impresos.
- Lengua latina, gramática: 3 impresos.
- Fiestas: 2 impresos.
- Pleitos: 1 impreso.
- Universidad de Priors: 1 impreso.
- Universidad de Baeza: 1 impreso.
- Agricultura: 1 impreso.
- Sin identificar: 5 impresos.

Dentro de los impresos de las anteriores materias y recogidos en el CCPBE son dignos de mención: *Conocimiento, curación, y presentación de la peste...* de Alonso de Freylas (Jaén, Fernando Díaz de Montoya, 1606), una de las primeras descripciones de esta epidemia y de los primeros tratados que en España introducen la teoría de los “seminaria” de Fracastoro como explicación del contagio. Se sitúa también en el ámbito de la medicina personal al tomar en consideración las complexiones de cada sujeto, su edad y naturaleza, con el fin de aplicar las medidas adecuadas (19).

La *Historia de la antigua, y continuada nobleza de la ciudad de Jaén* de Jiménez Patón (Jaén, Pedro de la Cuesta, 1628) es la obra más importante de este humanista, gramático y retórico español. Según Rincón (13), aunque se aleja de la moda de los cronicones, no está exenta de ciertas fabulaciones. Se añaden además curiosidades y anécdotas justificadas por el afán didáctico. Con todo, las partes más interesantes son los capítulos que describen la ciudad en la que vivieron los autores.

Las *Empresas espirituales y morales* de Juan Francisco de Villava (Baeza, Fernando Díaz de Montoya, 1613) –prior de la villa de Jabalquinto, en el Obispado de Jaén, y de Cabra, en Córdoba– es su obra más conocida y muy consultada en su tiempo. En las dos primeras partes de la publicación, el autor se ocupa, en un total de noventa y nueve empresas, de las virtudes cristianas, de los distintos aspectos de la vida espiritual y ofrece un repertorio de las clases de virtuosos, pasando luego revista a los vicios y defectos contrarios al espíritu cristiano, así como a los tipos de pecadores (14). Esta obra es una de las más representativas de la emblemática hispánica, que,

frente a la práctica común europea en la que el género emblemático se caracterizó por su carácter profano, gran parte de los autores españoles someten estas formas a un proceso de “cristianización” que Villava, por ejemplo, hará explícito en el prólogo a la obra que estamos comentando^{iv}. Destaca el frontispicio de la portada con grabado xilográfico de traza arquitectónica. El texto de la portada aparece enmarcado por un medio punto sobre pilastras, y a su vez se con un entablamento apoyado en columnas dóricas sobre basamentos. En la parte central del entablamento se sobrepone una cartela con las letras IHS y en la parte inferior de la portada otra, con el año de publicación. Esta obra incluye una ilustración xilográfica al comienzo de cada empresa o mote (lema latino de suma brevedad y concisión, que lleva “*su medida del verso exámetro más conocido*”), constituida por una imagen abstracta de valor simbólico o alegórico y de estampación muy simple, y va seguida, al pie del grabado, por versos castellanos, muy del gusto conceptista, que desarrollan, con toda clase de símiles e imágenes muy trilladas, el mote y el dibujo. A continuación el autor explica, a modo de breve disertación, el contenido de cada empresa, tomando como base una cita bíblica (14). Por ejemplo, la primera, reproduce una escena con dos animales saltando sobre un campo, observados por un sol personificado de gran tamaño. En el centro la frase “NON ME FURTA LATEN”. Toda la composición está enmarcada por una gruesa y rica cenefa barroca compuesta por roleos y jarrones.

También están representadas 4 obras del poeta Alonso de Bonilla, significativo representante del conceptismo andaluz. Dos de estas obras son claro ejemplo de su cierto “manierismo”: *Nombres y atributos de la impecable siempre Virgen Maria...* (Baeza, Pedro de la Cuesta, 1624) y *Nueuo Iardin de flores diuinas...* (Baeza, Pedro de la Cuesta, 1617). En ésta, intercala un tratado sobre la Inmaculada Concepción de la Virgen. Para Chicharro (7) estas dos obras son reflejo de cierto platonismo y pitagorismo, “de clara ascendencia Luisiana, a la que el poeta y la época conforman con personalidad muy diferenciada [...] la base platónico-pitagórica adquiere en el tono didáctico del lírico baezano una nueva formulación, a la cual el conceptismo más definido acaba de conferir otra dimensión”.

Siglo XVIII

- Religión y Teología: 69 impresos (sobre todo: 11 sermones, 17 oraciones, 5 cartas pastorales).
- Filosofía: 3 impresos.
- Derecho: 2 impresos.
- Gramática: 2 impresos.
- Historia: 2 impresos.
- Aguas medicinales: 1 impreso.

iv Para más información véase el trabajo de Flor (15), p. 57-60.

- Aguas minerales: 1 impreso.
- Biografías: 1 impreso.
- Poesía-Homenajes: 1 impreso.
- Medicina: 1 impreso.
- Reyes: 1 impreso.
- Universidades: 1 impreso.
- Villancicos: 1 impreso.
- Real Sociedad Económica de Amigos del País: 1 impreso.
- Arte y ciencias militares: 1 impreso.
- Sin identificar: 3 impresos.

De las abundantes obras de Religión y Teología impresas en Jaén en el siglo XVIII, recogidas en el CCPBE, entre las más significativas citamos algunas como: *El Jupiter de la Iglesia: oracion panegirica...* de Fr. Manuel de Medina (Jaén, Tomás Copado, 1713), natural de Villanueva del Arzobispo y residente en los conventos de Úbeda y Baeza. Del jesuita y rector del colegio de Jaén, el P. Bartolomé Benítez, *Sermón panegírico del Precursor del Señor* (Jaén, Tomás Copado, 1704). De autores pertenecientes a la orden de los carmelitas están las obras de de Fr. Diego de Santiago (*Octava voz que en el festivo aplauso y plausible aclamación de la canonización de Santa Catalina de Bolonia...*, Jaén, Tomás Copado, 1714; *Oracion panegyrica en las solemnes fiestas: que el Real Convento de Santa Catlina ... hizo por la canonizacion de ... San Pio Quinto, Jaén, Tomás Copado, 1714*); la de Fr. Lorenzo Elías de Frías y Ayala, *Voz del Carmelo al Carmelo...* (Jaén, s.n., 1730); las del malagueño Fr. Anastasio de Santa Teresa, *Censura mystica...* (Jaén, s.n., 1731) y *Perfecto varon de nueue años ...posthumas suaues memorias de la tierna edad...* (Jaén, Tomás Copado, 1721); y la de Fr. Juan de Santa Ana, prior en Úbeda y lector en la Universidad de Baeza, *Años bien empleados, vida felizmente terminada, muerte al juicio de la piedad dichosa...* (Jaén, Lucas Fernández, 1743). Entre los mercedarios contamos con Fr. Antonio Messía Ponce de León, autor de varios panegíricos pronunciados en fiestas religiosas de esta ciudad (*Oracion panegirica la Concepcion purissima de Maria, madre de Dios, y señora nuiestra ...*, Jaén, Tomás Copado, 1709).

El canónigo de la catedral de Jaén Bartolomé San Martín y Uribe dedica al recién entronizado rey Felipe V una *Oración evangélica...* (Jaén, Tomás Copado, 1706), dentro de las fiestas que con tal motivo organizó la capital.

Del catedrático de la Universidad de Baeza, Gaspar de los Cobos, se recogen estas obras: *Brindis sagrados: oracion milagrosa psnegirica a Maria Santissima de el Rosario ...* (Jaén, Tomás Copado, 1712); y *Oracion panegyrica a la milagrosa imagen de Maria Santissima de las Angustias* (Jaén, Tomás Copado, 1713).

Juan Antonio López Corto, prior de la iglesia de Sancti-Espíritu de Úbeda, es autor del libro ascético *Escala de agonizantes para subir a la gloria...* (Jaén, Pedro José de Doblas, 1788);

Finalmente, mencionamos al franciscano Fr. Miguel de Aguilar y su célebre *Enchiridion predicable* (Alcalá la Real, Francisco Ochoa, 1706), un minucioso tratado de propedéutica bíblica.

Dentro de las obras de Gramática, es representativa la de Diego Amador de Torres Pardo, *Explicación de las reglas de el libro quinto de el arte de gramática de Antonio de Nebrija, que se enseña en el estudio de la Santa Iglesia de Jaén* (Jaén, Tomás Copado, 1708).

De los libros de Historia hacemos notar el muy conocido *Retrato al natural de la ciudad y término de Jaén...* (Jaén, Pedro de Doblas, 1794), que se publica bajo la autoría de “Un Individuo de la Sociedad Patriótica de la dicha Ciudad”, el personaje ilustrado y deán, José Martínez de Mazas. El autor realiza un exhaustivo análisis, en todos sus aspectos (históricos, demográficos, económicos, sociales...), tanto de la ciudad de Jaén como de las restantes poblaciones que conforman su Reino. Es un destacado libro, fundamento de otros posteriores sobre la historia de esta ciudad. Para Avilés (16) la importancia de esta obra radica en reunir:

“Informaciones útiles para describir ponderadamente la evolución demográfica de la ciudad o para analizar las causas de su decadencia económica; abundan las referencias a la producción agraria y artesanal; sus páginas nos permiten imaginar el paisaje agrario, reconstruir sus estructuras económicas, evaluar los esfuerzos realizados, desde tiempo atrás, para lograr cotas más altas de productividad. Su criterio se revela como auténticamente moderno, hasta el punto de que no dudamos en atestiguar que su lectura produce verdadero placer a quienes gustan de aplicar a la historia los más modernos métodos cuantitativos o los parámetros críticos que proporciona la interdisciplinariedad”.

Finalmente, hacemos referencia, dentro de la temática de los homenajes festivos, al libro de Vicente Rodríguez de Medrano, *Real omenage, por el Señor D. Fernando Sexto rey de las Españas. Aclamado assi en treinta de Octubre de 1746...* (Jaén, Lucas Fernández, 1746) ambientado en las fiestas organizadas por la ciudad de Jaén con motivo de la proclamación del rey Fernando VI y que incluye diversas composiciones poéticas.

Distribución de los impresos por idiomas

Siglo XVI

- Todos en castellano
- Siglo XVII
- Castellano: 87 impresos.
- Latín: 19 impresos.

Siglo XVIII

- Castellano: 80 impresos.
- Latín: 11 impresos.

Los datos anteriores sobre los idiomas de publicación de los impresos localizados de los siglos XVI al XVIII manifiestan que la mayor parte de las obras están escritas en castellano, pero el latín sigue presente, esta lengua no ha sido abandonada del todo, pero al igual que ocurre en el resto de España, su empleo ha quedado relegado a comentarios teológicos y escriturísticos, obras jurídicas, disertaciones académicas, textos universitarios y, en menor medida, científicos (17).

Distribución de los impresos por número de ejemplares conservados y por bibliotecas

Siglo XVI

- De 8 libros se conserva 1 ejemplar.
- De 7 libros se conservan 2 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 4 ejemplares.
- De 2 libros se conservan 5 ejemplares.
- De 3 libros se conservan 7 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 10 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 23 ejemplares.

El total de ejemplares conservados asciende a 90.

34 bibliotecas diferentes conservan las obras de este siglo. Las mejor representadas: Biblioteca Nacional (24 ejemplares), Biblioteca de la Real Academia Historia (8 ejemplares), Biblioteca del Palacio Real (4 ejemplares), Biblioteca de la Universidad de Salamanca (4 ejemplares), Biblioteca de la Fundación Lázaro Galdiano (3 ejemplares), Biblioteca del Senado (3 ejemplares).

Siglo XVII

- De 208 libros se conserva 1 ejemplar.
- De 43 libros se conservan 2 ejemplares.
- De 15 libros se conservan 3 ejemplares.
- De 6 libros se conservan 4 ejemplares.
- De 4 libros se conservan 5 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 6 ejemplares.
- De 4 libros se conservan 8 ejemplares.
- De 2 libros se conservan 9 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 11 ejemplares.

- De 1 libro se conservan 12 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 17 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 21 ejemplares.

El total de ejemplares conservados asciende a 429.

94 bibliotecas diferentes conservan las obras de este siglo. Las que tienen mayor número de ejemplares (al menos 10 ejemplares) son: Biblioteca Nacional (42 ejemplares), Biblioteca de la Universidad Complutense (32 ejemplares), Biblioteca de la Universidad de Sevilla (21 ejemplares), Biblioteca Pública del Estado en Córdoba (20 ejemplares), Biblioteca Pública del Estado en Jaén (19 ejemplares), Biblioteca de la Real Academia de la Historia (16 ejemplares), Biblioteca de la Real Academia Española (15 ejemplares), Biblioteca Diocesana de Córdoba (14 ejemplares), Biblioteca de la Universidad de Granada (13 ejemplares), Biblioteca del Seminario Mayor de Cuenca (10 ejemplares).

Siglo XVIII

- De 56 libros se conserva 1 ejemplar.
- De 12 libros se conservan 2 ejemplares.
- De 7 libros se conservan 3 ejemplares.
- De 4 libros se conservan 4 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 5 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 6 ejemplares.
- De 2 libros se conservan 7 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 8 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 9 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 11 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 12 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 14 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 17 ejemplares.
- De 1 libro se conservan 22 ejemplares.

El total de ejemplares conservados asciende a 243.

83 bibliotecas diferentes conservan las obras de este siglo. Las mejor representadas (con más de 5 ejemplares): Biblioteca Diocesana de Córdoba (17 ejemplares), Universidad de Sevilla (17 ejemplares), Biblioteca Pública del Estado en Jaén (13 ejemplares), Real Academia de la Historia (13 ejemplares), Biblioteca Pública del Estado en Cádiz (12 ejemplares), Biblioteca Pública del Estado en Córdoba (12 ejemplares), Biblioteca de Castilla La-Mancha (10 ejemplares), Biblioteca Pública del Estado en Mahón (8 ejemplares), Biblioteca Nacional (7 ejemplares), Biblioteca de la Facultad de Teología de Granada (7 ejemplares).

CONCLUSIONES

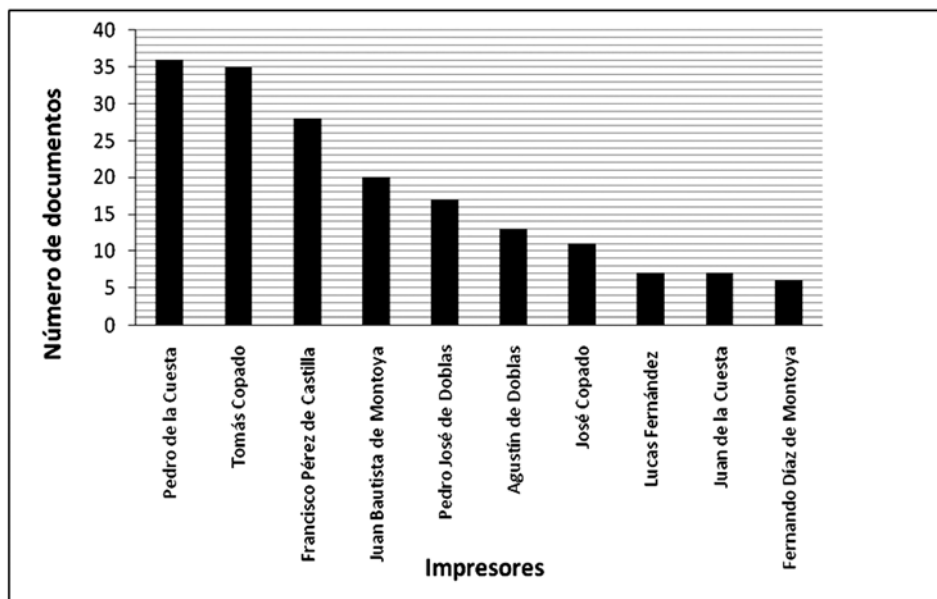
La principal aportación de este trabajo ha consistido en aplicar las herramientas cuantitativas y bibliométricas al estudio de un gran catálogo colectivo de libros antiguos: el CCPBE.

Hemos comprobado que el CCPBE da información sobre una buena muestra de obras giennenses publicadas en los siglos XVI al XVIII: 220 impresos, que se corresponden con 762 ejemplares de las bibliotecas españolas. A estos impresos hay que añadir los más de 360 del siglo XIX que pretendemos seguir analizando en otro trabajo posterior.

Por otro lado, es de destacar la notable cantidad y diversidad de bibliotecas españolas que conservan obras impresas en Jaén durante estos siglos, reflejan la riqueza y variedad de nuestras colecciones de fondo antiguo y la dispersión de estos fondos, fruto del devenir histórico. Entre las que cuentan con mayor número de ejemplares están: la Biblioteca Nacional (73 ejemplares), la Biblioteca de la Universidad de Sevilla (38 ejemplares), la Biblioteca de la Universidad Complutense (32 ejemplares), la Biblioteca Pública del Estado en Córdoba (32 ejemplares), la Biblioteca Pública del Estado en Jaén (32 ejemplares) y la Biblioteca Diocesana de Córdoba (31 ejemplares).

El mayor número de impresos para el siglo XVII, constata lo atestiguado por los historiadores: que la imprenta en la ciudad de Jaén alcanzó sus mejores años en el siglo XVII, desde finales de la década de 1620 y finales de la década de 1640: ahora por primera vez funcionan 3 imprentas (Pedro de la Cuesta, Miguel Moreno y Francisco Pérez de Castilla); se inicia la Universidad de Santa Catalina, ayudando a incrementar las labores de los impresores; la crisis económica española del siglo XVII provoca el traslado de los impresores de municipios como Úbeda, Baeza o Martos, etc. a la capital (18).

En el conjunto de los tres siglos destacan 10 impresores de los que hemos recopilado más de 5 ejemplares (Figura 4), de ellos, los tres primeros son: Pedro de la Cuesta (36 ejemplares), Tomás Copado (35 ejemplares) y Francisco Pérez de Castilla (28 ejemplares).

Fig. 4. *Impresores más productivos (siglos XVI-XVIII)*

Los datos reflejan que las obras que se imprimieron durante estos siglos fueron en su mayoría de temas religiosos, que lógicamente habían obtenido las aprobaciones y demás requisitos legales pertinentes según la legislación de la época. La Oratoria sagrada está muy bien representada (sermones, panegíricos, etc.), casi siempre ligadas a festividades religiosas o actos de culto (funerales, acciones de gracias...). En segundo lugar le siguen los libros jurídicos debido al hecho que los estudios más seguidos y las profesiones con más demanda en aquel tiempo fueron los Teología y Derecho (18) (figuras 5 y 6). Respecto al siglo XVIII existe más diversidad temática, a través de la muestra de libros estudiada, junto a los libros de Religión, Dogma, Devoción y Espiritualidad; también están representados los temas de lectura que la sociedad demandaba: Derecho, Medicina, Historia, Oratoria y Retórica, etc.

Fig. 5. *Materias generales (siglos XVI-XVIII) mejor representadas*

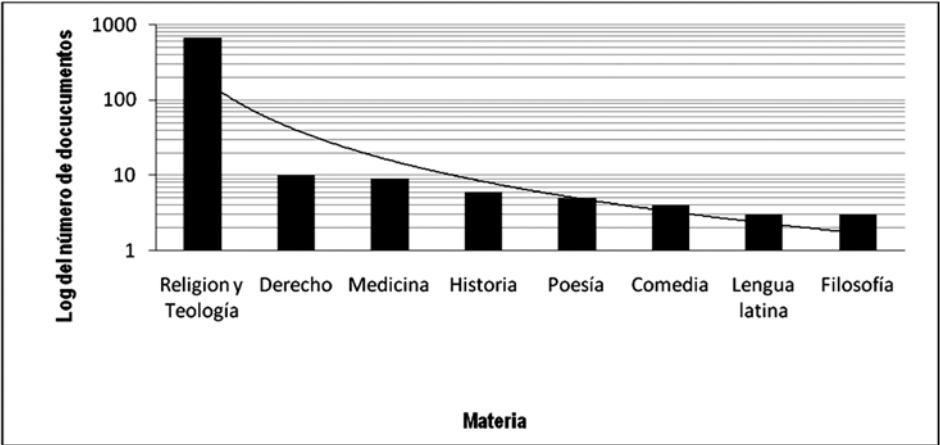
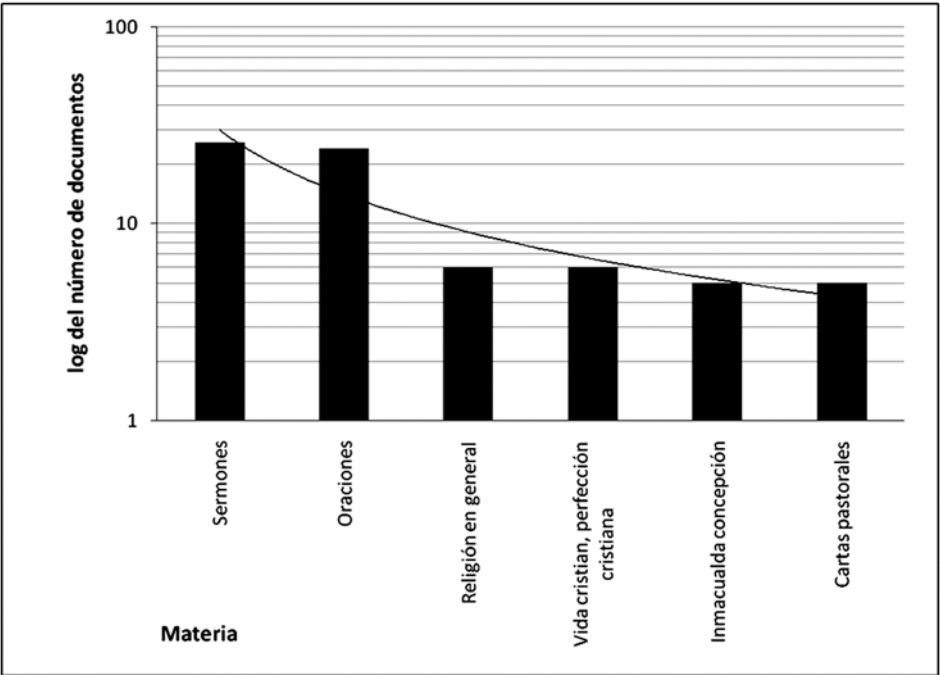


Fig. 6. *Religión y teología: contenidos destacados (siglos XVI-XVIII)*



Finalmente, consideramos que la aplicación de las técnicas cuantitativas ha sido de utilidad para el estudio de la muestra seleccionada del CCPBE, las proponemos como una gran ayuda para dar una visión de conjunto, sintética y a la vez detallada, facilitando una descripción muy adecuada para difundir las características esenciales de un fondo bibliográfico. A la vez son un apoyo para facilitar la evaluación de la muestra seleccionada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. REYES GÓMEZ, F. de los. "Introducción". En: *El libro antiguo*. Madrid: Síntesis, 2003, p. 11-48.
2. VELASCO DE LA PEÑA, E.; MERLO VEGA, J.A. *Nuevas formas para el acceso al libro antiguo*, 2000 [en línea]. [Consulta: 1 de septiembre de 2010]. Disponible en: <http://exlibris.usal.es/merlo/escritos/pdf/aib.pdf>
3. CÁTEDRA, P.M. *Imprenta y lecturas en la Baeza del siglo XVI*. Salamanca: Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas. Sociedad de Estudios Medievales y Renacentistas MMI, 2001.
4. SÁNCHEZ COBOS, M.D. *La imprenta en Jaén (1550-1831)*. Jaén: Universidad de Jaén, 2005.
5. JURADO, A. *La imprenta y el libro en España*. Madrid: Comunicación Gráfica, 2001.
6. CHICHARRO CHAMORRO, D. Sobre los orígenes del conceptismo andaluz: Alonso de Bonilla. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 1987, vol.130, p. 59-84
7. CHICHARRO CHAMORRO, D. Alonso de Bonilla: su posición social y sus relaciones literarias. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 1993, vol.148, p. 235-260
8. DELGADO CASADO, J. *Diccionario de impresores españoles: (siglos XV-XVII)*. Madrid: Arco Libros, 1996.
9. LÓPEZ ARANDA, M.A. Aproximación a un tratado ilustrado sobre el Santo Rostro de Jaén. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 1999, vol. 171, p. 29-45.
10. SÁNCHEZ COBOS, M.D. "La imprenta en Jaén en el siglo XVII". En: *Imprenta y librerías en el Jaén renacentista*. Catálogo de la exposición: Jaén, Palacio de Villardompardo 11 Noviembre - 4 Diciembre 2002. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2002. p. 27-46.

11. BUSTAMANTE-MARTÍNEZ, C.; MARTÍN ARAGUZ, A. Examen de ingenios, de Juan de Huarte de San Juan, y los albores de la neurobiología de la inteligencia en el Renacimiento español. *Revista de neurología*, 2004, vol. 12, p. 1176-1185.
12. HUARTE DE SAN JUAN, J. Examen de Ingenios. Edición de Guillermo Serés, Madrid: Cátedra, 1989.
13. RINCÓN, M.D. Historia de la antigua, y continuada nobleza de la ciudad de Jae[n], [en línea]. [Consulta: 13 de agosto de 2010]. Disponible en: http://www.ujalen.es/investiga/hum669/Jimenez_Paton_Historia.htm
14. MANCHÓN GÓMEZ, R. Las empresas espirituales y morales (Baeza 1613) de Juan de Villava [en línea]. [Consulta: 1 de septiembre de 2010]. Disponible en: http://www.ujalen.es/investiga/hum669/Libro_Villava.pdf
15. FLOR, F.R. de la. Emblemas: lecturas de la imagen simbólicas. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
16. AVILÉS FERNÁNDEZ, M. Jaén en el siglo XVIII visto por el clérigo ilustrado D. José Martínez de Mazas. *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie IV, Hª Moderna, 1989, vol. 2, p. 219-242.
17. SARRIÁ RUEDA, A. "La imprenta en el siglo XVII". En: *Historia ilustrada del libro español. De los incunables al siglo XVIII*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, 1994, p. 141-199.
18. LÓPEZ MOLINA, M. Apogeo y decadencia de la imprenta en Jaén en el siglo XVII. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 2001, vol. 177, p. 7-36.
19. Humanismo giennense (siglos XV-XVII) [en línea]. [Consulta: 13 de agosto de 2010]. Disponible en: http://www.ujalen.es/investiga/hum669/Freyllas_conocimiento.htm

Todo para todos. En todas partes. Siempre. 2008 Su tienda local para bibliotecas.

Eurobib[®] direct



web shop

www.eurobib.com

25 años

**fabricando mobiliario
para bibliotecas.**

Póngase en contacto con nosotros.

Nuestro equipo técnico desarrollará el proyecto para el mejor aprovechamiento de su biblioteca. Adaptamos nuestro mobiliario a su espacio y fabricamos muebles para sus necesidades específicas.

Visite nuestra web y descargue nuestro catalogo completo.



ER-0526/2007



metalundia®
bibliotecas e instalaciones

C/ ANTONIO MACHADO, 5
18510 BENALUA (GRANADA)
TLF.: 958 676 030 FAX.: 958 696 239
@.: metalundia@metalundia.es
www.metalundia.es

Existe vida más allá de la Administración: relato de una experiencia personal

ISABEL BLANCO PARDO

Máis: consultoría cultural

Este artículo es el relato de una experiencia personal. A través de él se pretende compartir las reflexiones que dieron lugar a una de las decisiones más difíciles en la vida de una persona: cambiar trabajo. Este hecho, habitual en otros campos profesionales pero poco habitual en el mundo de las bibliotecas, supuso, además, un cambio de sector, del público al privado, de dirigir una red de bibliotecas municipales con un equipo de 70 personas a dirigir una empresa unipersonal y, por lo tanto, fue algo que sorprendió, para bien o para mal, a muchos compañeros de la profesión bibliotecaria. Mientras algunos lo consideraron un acto de valentía otros todo lo contrario, lo tomaron como un abandono del servicio público. Aquí se pretende demostrar que ni una cosa ni otra, que fue algo mucho más sencillo: la decisión tomada, cambiar de trabajo, era la única salida posible a una situación de estancamiento personal y profesional.

IS THERE LIFE BEYOND THE ADMINISTRATION: REPORT OF A PERSONAL EXPERIENCE

Abstract: This article is a short story of a personal experience, which I would like to share with you all, of my own thoughts/reflections before making, perhaps, one of the most important decision in a person's life: changing jobs. In fact, it is normal to change jobs in other professional sectors, even though not as usual in the libraries world/ sector, which on the top of that, this also involved a change from the public sector to the private sector, from managing a Department of 70 people/employees within the network of libraries to managing my own business (self employed), therefore, which also surprised, for good or bad reasons, many of my work colleagues. While a few of my work colleagues considered it a courageous act, others thoughts were to the contrary, thinking negatively about me abandoning a public service. In this article, I would like to remark that it was none of these reasons, my decision was taken because it was the only way to get out of a stagnant personal and professional situation.

¿QUIÉN SOY?

Mi nombre es Isabel Blanco y tengo el encargo de compartir con vosotros/as mi experiencia de cambio de trabajo, hecho que se materializó hace año y medio y significó mi abandono temporal de la administración pública y mi incorporación al sector privado.

Para que podáis comprender mejor la situación que voy a relatar a continuación, creo que lo primero que debo hacer es presentarme: soy autodidacta, me gusta definirme así porque los conocimientos que tengo son producto de diversos estudios: soy licenciada en Geografía e Hª pero a lo largo de mi carrera, realicé numerosos cursos de bibliotecas, de gestión cultural y de dirección de organizaciones. Me gusta ser dinámica e innovadora y valoro la profesionalidad.

Aunque mi formación es diversa, sin embargo mi mundo laboral se ha reducido siempre al trabajo en bibliotecas públicas. Comencé a trabajar en 1986 como técnico superior en bibliotecas en la Biblioteca del Estado de A Coruña y luego oposité a una plaza de “técnico superior de bibliotecas” del Ayuntamiento de A Coruña. Desde enero de 1990 soy funcionaria de carrera.

Nada más comenzar a trabajar en el ayuntamiento recibí el encargo de crear una red de bibliotecas municipales, así que durante veinte años consecutivos esta fue mi labor principal. En este período trabajé con entusiasmo, con dedicación y con “compromiso” pues me creo, de verdad, que las bibliotecas públicas son un servicio básico en cualquier sociedad desarrollada.

Este compromiso con las bibliotecas me ha llevado a participar activamente en la defensa de la profesión más allá de mi trabajo diario a través de la participación en grupos de trabajo, en asociaciones profesionales (fui presidenta de la ANABAD-Galicia y actualmente soy vicepresidenta), en órganos consultivos como el Consejo de Bibliotecas o el Consejo del Libro de Galicia, etc.

A modo de resumen de esta época, diré que inicié sola, en una vieja biblioteca del ayuntamiento, la andadura del proyecto de las bibliotecas municipales de A Coruña y que en mi etapa final este proyecto lo conformaba un equipo de 70 personas, seis bibliotecas funcionando y dos más en construcción, y numerosos programas y actividades. Pero todo esto no significaría nada sino hubiese una respuesta ciudadana extraordinaria que se traduce, entre otros datos, en una media de 900.000 visitas anuales y un 28% de la población de la ciudad está inscrita en las bibliotecas [i]. Además, ante estos resultados, creo que queda claro que este proyecto no hubiese sido posible sin un claro apoyo político.

i Datos del 2006. En el 2001 la media europea de población inscrita en las bibliotecas era de un 29% y la española del 2004 de un 22,3%.

¿POR QUÉ, CON ESTOS LOGROS, DECIDÍ CAMBIAR DE TRABAJO?

A pesar de estos “aparentes éxitos”, y de un proyecto que a mi entender todavía estaba vivo y con posibilidad de crecimiento, pensamientos y sensaciones extrañas se apoderaron de mí en los últimos años. Sin causa aparente, me empecé a sentir desilusionada y sin fuelle. No entendía porque me estaba sucediendo esto pues aparentemente el ambiente laboral en el que estaba desarrollando mi trabajo me era favorable. Para comprenderlo, empecé a leer temas de desarrollo personal y comprendí que tenía los síntomas que los “Consultores de Dirección”, identifican como una manifestación de la necesidad de un cambio de trabajo y que en un momento determinado pueden llegar a convertirse en los “contras” de una opción laboral. Estos eran:

- *La monotonía.* El proyecto, a nivel de infraestructuras, todavía no estaba finalizado, quedaban dos centros por inaugurar, pero para mí la instalación de bibliotecas se había convertido en una rutina porque llevaba ya siete bibliotecas proyectadas en el mismo contexto.
- *Marcha de la empresa negativa y enrarecimiento del ambiente.* El ayuntamiento acababa de vivir un conflicto laboral que trajo como consecuencia un enrarecimiento del ambiente y un retroceso en el proceso de modernización que había comenzado, con el objetivo de implantar modelos de gestión no tan burocráticos y más adaptados al servicio público, proceso en el que yo creía y en el cual me implicaba mucho con la consiguiente desilusión por mi parte. Este hecho incidió directamente en un recorte de la capacidad de decisión y de opinión de los directivos, así que tenía que gestionar una organización cada vez más grande y compleja y cada vez tenía menos poder de decisión y actuación.
- *Desacuerdo con el trato recibido.* Personalmente he sentido que la organización me trataba bien, se me respetaba, podía asistir a eventos profesionales, etc. pero cada vez me dolían más los agravios comparativos a nivel organizativo. Las bibliotecas eran una de las organizaciones más grandes del ayuntamiento en lo que se refiere a personal, a centros abiertos, a presupuesto, al impulso de nuevos proyectos, a horas de atención al público, a usuarios atendidos, etc. y, sin embargo, administrativamente no estaba reconocida como tal. A la organización bibliotecaria le costaba el triple de esfuerzo que a otros servicios, públicos o internos, llegar a ciertas categorías administrativas. También, me influía negativamente, la sensación de que la organización donde estaba trabajando no estaba aprovechando todas mis capacidades. Mi evolución profesional [ii] me llevó a creer firmemente que para asegurar el éxito de una red de

ii Dos hechos fueron determinantes en mi evolución profesional: el máster en gestión cultural realizado en la UB, y el conocimiento del modelo barcelonés. El estar en contacto con profesionales de la talla de Jordi Permanyer y Assumpta Bailac fueron decisivos para mí en temas política y planificación cultural.

bibliotecas a nivel de ciudad, es necesario consensuar previamente la política bibliotecaria y planificar la red antes de tomar decisiones puntuales, como por ejemplo la construcción de una biblioteca en un barrio porque una asociación de vecinos lo demanda, y yo sabía hacerlo pero no se me dejaba porque se me requería, exclusivamente, para construir y gestionar bibliotecas.

- *Desacuerdo con la política y forma de actuar de la empresa.* Por una parte, el enquistamiento de determinados problemas que yo preveía que nunca se iban a resolver: como la definición del modelo de gestión [iii], el reconocimiento de la dirección en cada biblioteca, la creación en la RPT de plazas que ya existían, etc. y, por otra, la discrepancia con los gobernantes entre lo que yo entendía que debía ser la política bibliotecaria de la ciudad [iv] y lo que entendía el gobierno municipal. Yo creía que el futuro de las bibliotecas municipales de A Coruña debía pasar por un crecimiento en calidad y no en cantidad tal y como estaba sucediendo, la tendencia era abrir una biblioteca en cada barrio de tal manera que estábamos superando la media europea en nº de centros bibliotecarios pero no estaba sucediendo lo mismo con los recursos destinados a ellos, así que cada vez teníamos más centros que gestionar e usuarios que atender pero los recursos seguían siendo los mismos. Mi apuesta era otra: racionalizar los recursos y planificar. Necesitábamos parar en el crecimiento descontrolado y reflexionar sobre el futuro de las bibliotecas y esto pasaba por dos acciones importantes: un plan de bibliotecas para la ciudad y la constitución de un consorcio siguiendo el modelo de Barcelona [v].

A todos estos “contras” se le sumaron una serie de situaciones circunstanciales [vi] que me llevaron a la extenuación física y psíquica y que me hicieron meditar sobre cual debe de ser el equilibrio entre la vida personal y la vida profesional.

Todas estas circunstancias, de cansancio y de “queme”, sumadas a una oferta laboral para trabajar en una empresa, me llevaron, finalmente, a tomar la decisión de abandonar el ayuntamiento. Comunico a mis superiores mi decisión y, como

-
- iii En las bibliotecas municipales de Coruña conviven dos modelos de gestión: tres bibliotecas son de gestión directa, a través de personal propio del ayuntamiento, y cuatro son de gestión indirecta, a través de empresa pero controlada por el Ayuntamiento.
 - iv Entendida como las orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado. Tengo claro que la decisión política le corresponde a los gobiernos pero, en general, los ciudadanos pueden incidir con su opinión en ella y, en particular, los bibliotecarios pueden incidir en la política bibliotecaria.
 - v En Coruña tres Administraciones tienen centros bibliotecarios: Junta, Diputación y Ayuntamiento y no hay ninguna relación entre ellos. El Consorcio propiciaría la planificación conjunta de la red de bibliotecas pública de la ciudad.
 - vi Como la coincidencia de la presidencia de la asociación gallega de bibliotecarios organización del congreso de bibliotecas públicas, de la inauguración de una Biblioteca y una situación familiar que requería mi atención

consecuencia, me hacen una contraoferta: me expresan su apoyo y me prometen que intentarán solucionar alguno de los temas que me preocupan y que a medio plazo las bibliotecas se convertirían en un Servicio (la máxima categoría dentro del Ayuntamiento. Con esta categoría mi sueldo ya iba a ser superior a la oferta de la empresa).

Ante esta nueva situación y, al no estar muy convencida de ir contratada a una empresa, me vuelvo a replantear mi futuro y sufro una etapa de enormes dudas sopesando los pros y los contras de la oferta del ayuntamiento. De los contras ya hemos hablado y los pros los podemos resumir en tres: seguridad laboral y económica, mayor sueldo que en la empresa y reconocimiento de que las bibliotecas eran un servicio básico para el gobierno municipal al ser consideradas con la máxima categoría administrativa.

Finalmente fue una sencilla aportación del Jefe de Personal la que me decidió: me dijo que pensase si al día siguiente de nombrarme Jefa de Servicio estaría satisfecha o iba a seguir sintiéndome quemada porque esa era la clave. Así lo hice, intenté visualizar mi futuro en la casa y, sinceramente, me agobió pensar que los veinte años que aproximadamente me quedan de vida laboral tenía que pasarlos en el Ayuntamiento de A Coruña. Si lo que me había movido hasta ese momento era más el proyecto que el dinero iba a seguir siendo así después de ser nombrada Jefa de Servicio y, para ser sinceros, no había conseguido ningún compromiso político en torno a los dos temas que me importaban de verdad: la planificación y el consorcio. Además, siento que el “queme” viene dado más por mi propia evolución personal y profesional que por la organización donde estaba que, al fin y al cabo, me brindaba el apoyo suficiente para seguir desarrollando ciertos proyectos. Desde mi perspectiva, la organización que dirigía requería un liderazgo claro y necesitaba a un/a directivo/a que no estuviese quemado, que tuviese ilusión y ganas de seguir desarrollando el proyecto y yo no me veía ni con las ganas ni con el brío necesario que las bibliotecas necesitaban para seguir estando en el mismo nivel que hasta ese momento.

Al mismo tiempo que aclaraba mis dudas sobre mi permanencia o no en la casa, también me di cuenta de que si a mí lo que me importaba era el proyecto lo que de verdad me iba a estimular era desarrollar el mío y aunque podía llegar a estar contenta en una empresa no iba a estar totalmente satisfecha. Después de esta última reflexión, fue fácil encontrar la solución a mi conflicto: por mi experiencia sabía que existía en el mercado, sobre todo en el gallego, una demanda de “asesoría” y de especialistas en determinados temas como son planificación y gestión de organizaciones culturales, en general, y de bibliotecas en particular, así que montar mi propia empresa, con un socio capitalista que aportara al proyecto los recursos necesarios para sobrevivir los primeros tiempos hasta obtener ingresos, parecía la mejor solución. En abril del 2009 nace Más: consultoría cultural, S.L. y yo comienzo una nueva andadura profesional.

¿CÓMO SE DEFINE MÁIS: CONSULTORÍA CULTURAL, S.L.?

Como una empresa gallega que nació en el año 2009, dentro del sector del libro y bibliotecas, como respuesta a una demanda, por parte de las administraciones responsables de bibliotecas, de asesoría y búsqueda de especialistas en temas determinados, fundamentalmente de planificación de servicios culturales y bibliotecarios. Siendo su misión contribuir, a través de su conocimiento y de su experiencia de planificación y de gestión en bibliotecas a modernizar las organizaciones gallegas de este sector y a posicionarlas socialmente a través de la introducción de una metodología de mejora continua (planificación, gestión, evaluación y mejora).

Su visión es ser una empresa gallega del sector cultural, en especial en el sector de la información y de la documentación, pero con proyección a nivel nacional.

Sus actividades principales son la consultoría, la planificación y el desarrollo de proyectos informativos y culturales, la gestión y la ejecución de servicios culturales/documentales. También la selección de los suministros necesarios, así como la intermediación en su adquisición, para poner en funcionamiento los servicios de este tipo y la formación necesaria para ello.

Entre sus valores están la excelencia en el servicio, la innovación y la sostenibilidad en el desarrollo e implementación de proyectos y servicios, la integridad, y el sentido ético hacia la empresa y en las relaciones con los clientes y partners, el compromiso con el territorio y la capacidad de aprendizaje permanente.

Tiene como política la calidad lo que significa que aplica una mejora continua en servicios y procesos y da una atención personalizada al cliente: en cada caso se realiza un estudio-diagnóstico y se da una propuesta de mejora y a partir de aquí se establece un proceso de retro-alimentación con el cliente incluyendo.

Su punto fuerte es su metodología pues aborda los proyectos desde la perspectiva cultural lo que le lleva a trabajar, fundamentalmente, con estructuras matriciales. [vii]

¿QUÉ SUCEDIÓ DESDE ENTONCES?

A paso lento pero sin pausa Más va realizando proyectos. En este año y medio de camino hemos llevado a cabo los siguientes trabajos: “Los estándares de bibliotecas públicas de Galicia”, “El censo de bibliotecas de las bibliotecas gallegas”, “El

vii Las estructuras matriciales son las que mejor se adaptan a las organizaciones temporales, como es el caso de los proyectos culturales, ya que consiste en una agrupación, por un tiempo determinado, de recursos humanos y materiales. Se crea así, un equipo con integrantes de varios departamentos de una misma organización o de varias organizaciones con un objetivo común: el proyecto, dejando de existir con la conclusión del mismo. Esta metodología permite contar con los profesionales más adecuados a cada caso.

plan funcional para la construcción de la Biblioteca Municipal Martínez Garrido de Vigo”, “El plan funcional para la rehabilitación de la Biblioteca Municipal de Fene (A Coruña)”, “La redacción de proyectos de pliegos de prescripciones técnicas para contratos de puesta en marcha de la Biblioteca Municipal Martínez Garrido de Vigo”, “Los informes de seguimiento de la obra de la Biblioteca Martínez Garrido de Vigo (dirección de obra desde el punto de vista bibliotecario). Actualmente estamos trabajando en el “Mapa de bibliotecas de Galicia”, en la agregación de contenidos enriquecidos al catálogo de la red de bibliotecas públicas gallegas, en la elaboración de un blog para los clubes de lectura de Galicia para la Xunta, en la redacción del plan funcional de la Biblioteca Diocesana de Córdoba, en la redacción del plan municipal de bibliotecas para el Concello de Vigo y seguimos asesorando a este Concello en el montaje y puesta en funcionamiento de la Biblioteca Martínez Garrido. También, hemos impartido algunos cursos: “Instalación de bibliotecas públicas desde la perspectiva bibliotecaria”, “Diseño de interiores en espacios bibliotecarios”, “Evaluación de bibliotecas públicas”, dirigidos a bibliotecarios, y “Evaluación de organizaciones culturales” destinado a gestores culturales. Hemos hecho, también, algún trabajo para empresas como la elaboración de memorias técnicas para concursos o el asesoramiento en el establecimiento de un sistema de gestión de su documentación.

¿CÓMO FUE LA EXPERIENCIA HASTA AHORA?

En honor a la verdad, tengo que decir que no fue lo que esperaba, fue otra cosa. Ni mejor ni peor, sencillamente distinto porque como en todos los trabajos hay luces y sombras. A modo de reflexión, por si puede ayudar a personas que estén pensando en hacer lo mismo, podemos enumerar los aspectos negativos y positivos principales de mi vivencia:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<i>Soy mi propia jefa, desarrollo mi proyecto y puedo elegir con quien trabajo.</i>	<i>No tienes la seguridad económica que tienes en la Administración. En este aspecto se vive más al día, pasando momentos críticos.</i>
<i>Tengo mucha flexibilidad horaria que me permite compaginar mejor mi vida laboral y mi vida profesional.</i>	<i>No se pueden tener tantas vacaciones como en la administración pues dependes de los clientes.</i>
<i>No tengo el ritmo frenético de trabajo y la presión, política y del personal, que tenía en la administración lo que me permite meditar con más tranquilidad las decisiones.</i>	



<i>Todo es más flexible y, por lo tanto, más ágil. No te desgastas tanto intentando sacar un proyecto adelante.</i> <i>Me permite trabajar en temas en los que creía básicos para el desarrollo de las bibliotecas como son los temas de planificación.</i> <i>Mi campo de actuación es más amplio que la ciudad de A Coruña, y por lo tanto tengo más capacidad para incidir en un mayor número de bibliotecas.</i> <i>Conoces personas y situaciones muy diversas y esto te permite ampliar horizontes y adquirir nuevas perspectivas y tener nuevos aliados.</i> <i>Surgen muchas oportunidades laborales atractivas.</i>	<i>La situación de crisis del país incide directamente en que la administración contrate menos proyectos y, por otra parte, en que los bancos no te den financiación para ir a proyectos de cierta envergadura.</i> <i>Es más difícil que en la administración hacerte con una plantilla fija de personal porque esto exige tener un cierto nivel de ingresos de forma regular.</i> <i>Al trabajar para la administración, el ritmo te lo marca ésta y esto quiere decir que hay momentos de mucho trabajo y otros de muy poco.</i> <i>El trato de algunos compañeros que trabajan en la administración que antes me respetaban profesionalmente y que ahora me demonizan por pertenecer al sector privado.</i>

Pero como con todas las experiencias de la vida, pasada la primera etapa de adaptación a un nuevo marco y a un nuevo ritmo de trabajo, puedo decir que estoy medianamente satisfecha de lo que hemos hecho y del futuro que creo que tenemos, sin ser haber logrado un número de contratos suficientes que nos aseguren una tranquilidad económica para poder contar con una plantilla de personal fija creo que hemos ido sentando las bases para que esto pueda suceder en un futuro, y, sobre todo, porque no me arrepiento en absoluto de haber tomado esta decisión ya que estoy muy ilusionada con mi proyecto.

¿PUEDO EXTRAER ALGUNA CONCLUSIÓN DE ESTA EXPERIENCIA?

Al tratarse de una experiencia personal que todavía considero abierta, puesto que no sé lo que va a ser de mi futuro laboral a medio y largo plazo, y al desarrollarse ésta en un contexto determinado no puedo extraer conclusiones ya que todavía no he finalizado nada, sino todo lo contrario: estoy iniciando un proyecto y es pronto para valorar, pero lo que sí puedo es formular unas reflexiones personales, a nivel de personas y a nivel de mercado.

En el primer caso, a nivel de personas, creo que éstas no cambian en lo esencial (concepto, valores, compromiso, etc.), son las mismas independientemente del sector en el que trabajan y desde todos los sectores se construye el tejido social y cada uno de ellos puede ayudar a mejorar el servicio público.

El éxito no es sólo un título importante, ni un sueldo espectacular. Ni siquiera es sólo haber conseguido muchos “logros”, aunque tiene que ver con éstos. El éxito viene dado por la satisfacción íntima que sentimos cuando hay un equilibrio entre las aspiraciones personales, profesionales, sociales y familiares... según el orden de prioridades de cada uno. Para una persona que le gusta la innovación, como yo, la seguridad en el trabajo y el prestigio no es lo más importante, es la novedad y el proyecto en el que crees el que te impulsa a trabajar con ilusión. Así que en mi caso el irme al sector privado e iniciar una nueva etapa laboral no fue un acto de valentía sino de necesidad, fue la salida que encontré a una situación de estancamiento personal y profesional.

En el segundo caso, a nivel de mercado, creo que la sociedad de la información requiere de profesionales muy dinámicos que se adapten fácilmente a los cambios y esto es vital en el sector privado porque los clientes, que son los que te dan de comer, lo necesitan y así te lo requieren. Por poner un ejemplo, Más, S.L. comenzó siendo una empresa cuyo objeto social era el desarrollo de planes y proyectos y en menos de un año se tuvo que convertir, además, en una empresa que intermedia entre los proveedores de suministros y las bibliotecas porque existe una demanda, al menos en el territorio gallego, de “productos llave en mano”.

Es verdad que hay crisis y que la Administración ha reducido sus presupuestos y, por lo tanto, han caído muchos proyectos bibliotecarios pero, también es verdad, que en el mercado de las bibliotecas todavía hay muchos clientes potenciales y pocas empresas con conocimientos específicamente bibliotecarios y esto me lleva a pensar que hay futuro para los bibliotecarios/documentalistas en el sector privado.

Para finalizar me gustaría, a raíz de mi experiencia, alentar a que no se conformasen aquéllos que no están satisfechos en su trabajo porque pasamos muchas horas al día en él. A pesar de los miedos iniciales, que todo el mundo sufre, creo que el cambio de trabajo es bueno, estimula, permite adquirir diferentes puntos de vista, conoces a otros profesionales y te ayuda a relativizar [viii], sobre todo si cambias de sector. En términos generales, en la privada se piensa que la función pública no trabaja y es inmovilista, por la contra, en la administración existe una tendencia a “demonizar” o, por el contrario, a “idealizar” la privada y ni lo uno ni lo otro. En todas las organizaciones existen amenazas y oportunidades, buenos y malos profesionales; lo importante es saber convertir la amenaza en una oportunidad estés donde estés y, sobre todo, estar satisfecho con uno mismo.

viii En la administración hay mucho sentimiento victimista, provocado en la mayor parte de las veces por el desconocimiento de las dificultades que existen en otras organizaciones.



Rapidez, precisión, flexibilidad

En el siglo XXI, más que nunca, la información es poder. Ayudar a empresas e instituciones a gestionar y rentabilizar su caudal informativo, tanto el que poseen como el que genera diariamente su actividad, es el objetivo y la razón de ser de Baratz.

www.baratz.es



baratz

gestionando el conocimiento

91 456 03 60

informa@baratz.es

Raimundo Fernández Villaverde 28, 1.º 28003 Madrid



DESDE LA FRONTERA

Inaugurada la nueva Biblioteca de Montequinto (Dos Hermanas)

“El Centro se convertirá en un foco vivo de cultura, de formación y lo que es más importante, en un lugar de encuentro y de convivencia para los vecinos y vecinas de Montequinto”.

(SR. D. FRANCISCO TOSCANO, ALCALDE DE DOS HERMANAS).

“Es un acto muy importante la inauguración de una biblioteca, la puesta en marcha de una nueva institución cultural, un lugar para el estudio, la formación, la información, el encuentro y sobre todo para crecer como personas”.

(SR. D. PAULINO PLATA, CONSEJERO DE CULTURA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA).

Con el recuerdo de estas palabras pronunciadas el día anterior en el acto de inauguración, el 1 de octubre de 2010 abrió sus puertas al público el Centro Social y Cultural de Montequinto (Dos Hermanas) en donde se encuentra la nueva biblioteca.

El alcalde de Dos Hermanas, D. Francisco Toscano y el consejero de Cultura D. Paulino Plata inauguraron las dependencias municipales en presencia de Miguel Delibes de Castro, hijo del novelista español y miembro de la Real Academia Española Miguel Delibes Setién, que da nombre a la biblioteca.

En el mismo acto se llevó a cabo el sellado de un Cofre del Tiempo donde se depositaron los discursos del acto inaugural, los periódicos locales y cartas y escritos de personas de todos los ámbitos sociales del municipio. La inscripción de la placa dice:

“Con motivo de la inauguración de la nueva Biblioteca, hoy depositamos en este cofre del tiempo, las ilusiones, vivencias, expectativas y deseos de las personas que han hecho posible este proyecto. El cofre se abrirá dentro de 25 años”.

CENTRO SOCIAL Y CULTURAL: BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL “MIGUEL DELIBES”

La nueva biblioteca de Montequinto está situada en el Centro Social y Cultural de una barriada de Dos Hermanas que en 2009 contaba ya con casi 34.000 habitantes.



Es un edificio de 3 plantas construido sobre un solar con una superficie útil de 3.810 m² rodeado de calles y avenidas, muy bien comunicado y dispone de un amplio aparcamiento con más de 75 plazas.

La superficie total construida es de 2.392 m² de los que 1.444.43 m² corresponden a la biblioteca.

Se trata de un edificio de líneas muy rectas y en forma de U, con una fachada de 48 metros y una altura máxima de 14.77 metros.

Interiormente se estructura a partir de un amplio vestíbulo (150 m²) que no es solo una zona de paso, sino un espacio de información y acogida. Está equipado con un mostrador de atención al público con centralita telefónica y control de cámaras de seguridad, mobiliario para el descanso y la lectura y tabloneros de anuncios para la información general del centro y de particulares; además cuenta con acceso a un jardín interior, a los aseos y al área de cafetería.





Desde el vestíbulo se establecen dos recorridos principales: uno hacia la Biblioteca Municipal “Miguel Delibes” y otro de acceso a los demás espacios destinados a usos culturales: nueve aulas para la realización de múltiples y variadas actividades y un salón de actos con un aforo para 150 personas equipado con todos los requisitos técnicos para una obra de teatro, una conferencia, la proyección y visualización de presentaciones, etc.

BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL “MIGUEL DELIBES”

En la planta baja nos encontramos con dos amplias salas: la sala de actualidad y consulta y la sala infantil-juvenil.

La sala de actualidad (208.86m² y 40 puestos de lectura) llama la atención por su luminosidad y colorido. En ella se centralizan servicios como el préstamo-devolución, el área de prensa y revistas y se coloca el fondo de consulta y referencia.

Dispone de mesas electrificadas para quien venga con su portátil pueda enchufar y conectarse a la red wifi del centro.

La sala infantil-juvenil (186.74 m². y 40 puestos de lectura) es la sala más bonita de la biblioteca, con grandes ventanales al exterior y acceso directo al jardín; es una biblioteca dentro de la biblioteca adaptada a las necesidades de los niños, un sector poblacional muy relevante en el barrio.



Dispone de un mobiliario especial en cuanto a formas, tamaños y colores como las mesas y las sillas, con muebles especiales para álbumes ilustrados, cómics, audiovisuales...El propio mobiliario divide (que no separa) la zona más infantil y de actividades de la zona más juvenil y de consulta.

Dispone asimismo de 6 terminales informáticos con acceso a Internet para la realización de trabajos, la consulta y la impresión de documentos.

En esta sala los niños y los jóvenes disponen de colecciones y recursos documentales apropiados y pueden compartir sus lecturas, buscar información mediante la utilización del material de consulta para realizar sus trabajos escolares, pueden hacer uso de los ordenadores y participar en las actividades que se organizan para ellos (cuentacuentos y visitas escolares).

También hay un rincón para los prelectores (bebeteca) con libros destinados a las primeras edades, libros de diferentes formas y contenidos y una colección de libros sobre educación, lectura y psicología en los centros de interés destinados a los educadores y padres.

Bien por la escalera o por el ascensor accedemos a la 1ª planta en donde se encuentra la Sala de lectura y audiovisuales, una gran sala diáfana (281.75 m² y 50 puestos de lectura) en cuyo centro hay un mostrador semicircular de atención al público.

Esta sala cuenta con 8 ordenadores para el acceso a Internet, la realización de trabajos, la impresión de documentos, etc.



En cuanto a la colección, en esta sala nos encontramos con un amplio fondo documental organizado en centros de interés y destinados especialmente a los adultos (autoayuda, ocultismo, idiomas, legislación, formación y empleo e informática); también hay una zona con gran capacidad de almacenamiento para la novela, poesía, teatro y biografía, y un amplio espacio donde se ha dispuesto el fondo de la biblioteca con un formato especial: multimedia (CD-ROM), documentales y cine en DVD, CD de música y una Comicteca para adultos con más de 400 referencias bibliográficas.

En la 2ª planta, además de una zona de trabajo y almacén para el personal bibliotecario, hay una amplia sala equipada con mesas y sillas y con capacidad para 76 personas destinada al estudio.



LIBERA

RFID library system



www.libera.net

Auto-préstamo

Buzón de devolución

Inventario

Búsqueda extraviados

Ordenación



ZOOM BIBLIOTECARIO

“O bosque animado”

De almacén a biblioteca:

Diez años de trabajo de la biblioteca del IES Afonso X O Sabio de Cambre (A Coruña)

J. ANTONIO MARTÍNEZ GARCÍA

DE ALMACÉN...

En el curso 1999-2000 se dio comienzo a la historia del IES Afonso X O Sabio en las actuales instalaciones tras haber funcionado provisionalmente durante un año en otras dependencias. Dos cursos después me incorporé a su plantilla docente. Son, por lo tanto, diez cursos de trabajo en la biblioteca por lo que parece oportuno establecer una valoración de lo realizado.

El IES Afonso X O Sabio pertenece al municipio de Cambre, municipio de 24.000 habitantes (2010) y que dista muy pocos kilómetros de la ciudad de A Coruña. Un porcentaje muy reducido de sus habitantes nacieron en el propio término municipal; el nivel económico es medio-bajo y tan solo un 10% de su población cuenta con estudios universitarios. Comienza a ser significativo el porcentaje demográfico de personas no nacidas en España.

El IES Afonso X O Sabio se encuentra en una urbanización-dormitorio construida a finales de los años ochenta del pasado siglo. En dicha urbanización, el Ayuntamiento mantiene una buena biblioteca (de las tres municipales con que cuenta). El instituto tiene una media de 600 alumnos y alumnas repartidos entre la ESO, el bachillerato y dos ciclos formativos del área de administración. La plantilla docente suele ser de 70 personas.

La biblioteca del IES fue denominada “O bosque animado” en homenaje al libro de Wenceslao Fernández Flórez *El bosque animado*, que se inspiró en la *fraga* (bosque) de Cecebre, muy próxima al instituto. La biblioteca se sitúa en la planta baja del centro en un espacio rectangular de 90 metros cuadrados, con una buena iluminación y ventilación natural.

Al iniciarse el curso 2001-2002, lo primero que se hizo fue elaborar un documento (*Nuestra biblioteca: situación actual y perspectivas de futuro. Diciembre de 2001*) con el objetivo de diagnosticar la situación y para establecer unos objetivos a medio y largo plazo. En aquel momento nuestra biblioteca podía describirse de la siguiente manera:

- Mobiliario: 26 armarios cerrados con puertas de cristal. 20 mesas inclinadas con tres sillas por mesas (60 puestos de lectura/trabajo). Otra mesa para la persona responsable de la biblioteca y otras cuatro mesas auxiliares (pupitres). Un armario archivador. Todo el equipamiento había sido enviado por la Consejería de Educación. El mobiliario no se adaptaba a las múltiples y variadas necesidades de una biblioteca escolar.



- Equipamiento técnico: una máquina de escribir y un ordenador para el proceso técnico de los fondos sin acceso a Internet. El alumnado no tenía acceso a los recursos electrónicos, a la base de datos ni a Internet. Tampoco podía imprimir sus trabajos o sus búsquedas documentales.
- El proceso técnico se realizaba con una base de datos en Access de creación propia. No se contaba con ningún programa informático profesional y homologable.
- La colección documental era escasa (1.000 registros) de procedencia diversa (mayoritariamente el fondo de ficción procedía del centros de primaria adscrito

al IES y el resto, de donaciones de diversas instituciones, así como de algunas adquisiciones). Por lo tanto era un fondo pequeño; desequilibrado en su configuración al tener un elevado peso porcentual la literatura; no actualizado; con gran dominio del soporte libro (sólo 60 documentos en otro formato) y con escasísima participación de la comunidad educativa a la hora de determinar la política de adquisiciones. El presupuesto que se gestionaba era claramente insuficiente.

- El horario de apertura de este servicio escasamente superaba los tiempos de recreo del alumnado.
- La utilización de los servicios ofertados (muy escasos) era ridícula. 95 préstamos en un curso. El alumnado no entraba en la biblioteca, en donde, por cierto, se impartían varias clases a la semana y, de vez en cuando, aparecía al alumno o alumna castigados. No se organizaban actividades de Formación de Usuarios y Usuarías, de Educación Documental o Alfabetización Informacional ni de Promoción Lectora.
- No se habían establecido relaciones de ningún tipo con el entorno: ni con la Asociación de Madres y Padres, ni con las bibliotecas municipales ni con otros centros educativos o culturales del Ayuntamiento.

Además, entendíamos que una forma de valorar la situación era comprobar la presencia de la biblioteca en los documentos de planificación y de gestión del Centro. Tan sólo en el reglamento de Régimen Interior se había considerado necesaria la presencia de la biblioteca al reglarse sus funciones y sus normas de uso. En el Proyecto Educativo, en la Programación General Anual y en la Memoria Anual, la biblioteca no aparecía por ningún lado.



Si la situación nos parecía que no podía ser peor, la conclusión era que sólo se podía mejorar y a lo largo de estos diez años hemos estado trabajando para ello.

La otra parte del documento elaborado consistía en determinar el concepto de biblioteca al que deberíamos aspirar y a determinar los objetivos para conseguirlo. Los referentes para ello fueron principalmente tres, además de la bibliografía especializada manejada: las conclusiones del *Encuentro de Bibliotecas Escolares de 1997* [i], el *Manifiesto de la IFLA/UNESCO sobre la Biblioteca Escolar* [ii] y *Las Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* [iii].

Desde entonces hemos modificado escasamente la forma en que expresábamos esos objetivos. En la actualidad entendemos que nuestra biblioteca debe ser un espacio dinámico de educación, un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje (CREA) que debe estar compuesto por un equipo docente formado, con recursos bibliográficos, documentales y multimedia a disposición de toda la comunidad educativa. La biblioteca tiene que colaborar a la consecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro como primer objetivo (somos una pequeña biblioteca especializada con un público muy determinado), y no sólo, como tradicionalmente piensa el profesorado, para la promoción lectora. Igualmente, la biblioteca tiene que facilitar el acceso al conocimiento a lo largo de toda la vida. Debe ser un centro de recursos que fomente el aprendizaje permanente, el aprender a aprender, en el que se manifieste el derecho universal a la información y que, superando el tradicional concepto de gestor de recursos, sea parte de los contenidos curriculares, actuando como dinámico mediador en la mejora de las competencias formativas de sus usuarios y usuarias. Entendíamos, y entendemos, que nuestra biblioteca escolar debería y debe fomentar la innovación educativa, propiciar el aprendizaje colaborativo, abierto y globalizador. Una biblioteca como un espacio para la formación crítica del alumnado, un espacio para el cambio y la transformación social, un espacio para la posibilidad [iv]...

Por lo tanto, la biblioteca debería ser el centro, o uno de los más importantes, de la vida educativa, académica y cultural del instituto (sin por ello creernos el punto neurálgico del instituto) [v]. De esta forma dispondríamos de la visibilidad social que

- i <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/bibliotecas/html/encuen/03conclu.htm>. Fecha de la consulta 6-XI-2010. Por cierto dichas conclusiones no han sido básicamente mejoradas en el I Congreso Nacional de Bibliotecas escolares de 2006: http://www.cerlalc.org/revista_enero/pdf/08.pdf. Fecha de consulta 6-XI-2010.
- ii http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html. Fecha de la consulta 6-XI-2010.
- iii <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>. Fecha de la consulta 6-XI-2010.
- iv Cfr. CASTÁN LANASPA, G. *Las Bibliotecas Escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla, Díada, 2002.
- v Es muy interesante la reflexión que realiza Glória Durban al respecto cuando afirma: “Es cierto que han sido muchos los que han considerado de manera idealista la biblioteca escolar como el motor de la escuela, generadora de cambios educativos (...) Éstas son posiciones poco realistas y que llevan

se merece el servicio y tendría que ser considerada como un recurso imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para conseguir ese gran objetivo considerábamos prioritario ir avanzando en muchos frentes:

OBJETIVO Nº 1 La Formación docente: consideramos imprescindible nuestra formación permanente como docentes que también trabajamos en la biblioteca.

OBJETIVO Nº 2 Hacer visible la Biblioteca en la documentación del centro: introducir la biblioteca en el Proyecto Educativo de Centro, en el Reglamento de Régimen Interno, en la Programación Anual y en la Memoria Anual.

OBJETIVO Nº 3 El Espacio: rediseñar el espacio para poder cubrir las múltiples actividades que se deberían desarrollar en la biblioteca, contando con la ayuda de profesionales.

OBJETIVO Nº 4 El Mobiliario: cambiar todo el posible siguiendo criterios técnicos.

OBJETIVO Nº 5 El Equipamiento: lograr un equipamiento informático acorde con las necesidades técnicas y de documentación del servicio.

OBJETIVO Nº 6 La Colección: adquirir un fondo documental y de ficción de calidad, variado y actualizado.

OBJETIVO Nº 7 La Dinamización: elaborar planes de formación de usuarios y usuarias, educación documental (ALFIN), promoción lecto-escritora. Diseñar y realizar actividades culturales.

OBJETIVO Nº 8 La Difusión de la biblioteca entre la Comunidad Educativa y el exterior: Utilización de Internet, establecer relaciones con la Asociación de Madres y Padres así como con otras instituciones del entorno (bibliotecas escolares, municipales).

...A BIBLIOTECA

OBJETIVO Nº 1. Formación docente

Son varios los elementos estratégicos (alumnado, profesorado, equipo directivo, familias, inspección educativa) con los que teníamos que trabajar para mejorar la situación. Decidimos irlos abordando simultáneamente. Además de un cierto liderazgo personal necesario, era imprescindible contar con un equipo de biblioteca estable y con formación. Hoy, tras diez cursos de trabajo conjunto, se puede afirmar que el grupo de diez personas que trabaja en la biblioteca es estable y consolidado.

necesariamente al desánimo en la práctica, porque no visualizan que el verdadero cambio metodológico y la mejora real de la enseñanza pasa únicamente por la acción del profesorado, por su actitud y su profesionalidad". En DURBAN ROCA, G. La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro. Barcelona, Graó, 2010, págs.8-9.

Además se ha asentado la necesidad de la formación continua. Piénsese que entre las personas del equipo sumamos más de 1.500 horas de formación relacionadas con la biblioteca escolar (proceso técnico, ALFIN, promoción de la lectura...), muchas de ellas realizadas conjuntamente a través de seminarios permanentes o grupos de trabajo.

Así mismo debemos destacar que nuestra ilusión, trabajo y experiencia fue compartida con otros docentes en muchas actividades de formación e, incluso, en un máster de bibliotecas escolares de la Facultad de Humanidades de la Universidad de A Coruña (Campus de Ferrol). Igualmente varias publicaciones nos han pedido que escribiéramos algunos textos para reflejar aspectos de nuestro trabajo.

Sin el apoyo explícito de la dirección de un centro educativo, la biblioteca no puede mejorar su situación. Es necesario, tanto para generar corriente a favor, como para incluirla en sus criterios organizativos, dada la precaria situación legislativa de las bibliotecas escolares en Galicia (y en España). Afortunadamente, durante la mayor parte de los diez años que estamos valorando, el equipo directivo fue dedicando cada vez un mayor número de horas al equipo de biblioteca para que pudiera desarrollar una labor que iba siendo considerada de alta rentabilidad académica y educativa.

OBJETIVO Nº 2. Visibilidad de la biblioteca en el IES

Entendíamos que lo más urgente era la elaboración de documentación relacionada con la propia biblioteca. Ya se ha dicho que una de las primeras tareas abordadas fue la redacción de un documento que reflejara la situación inicial de la biblioteca y que, recogiendo el concepto de biblioteca que queríamos manejar, plasmara los objetivos y medios para lograrlos. Desde entonces, y como una forma más de dar visibilidad a este servicio, nuestra producción documental no ha parado. Se ha introducido a la biblioteca en el Proyecto Educativo del Centro y en el Reglamento de Régimen Interior. Cada curso la biblioteca realiza su programación y su consiguiente memoria anual, por lo que ya forma parte de la Programación/Memoria Anual del Centro. Además, se redactó el Proyecto Lector del Centro, aprobado por el claustro docente y se coordina, cada curso, la elaboración del Plan Anual de Lectura.

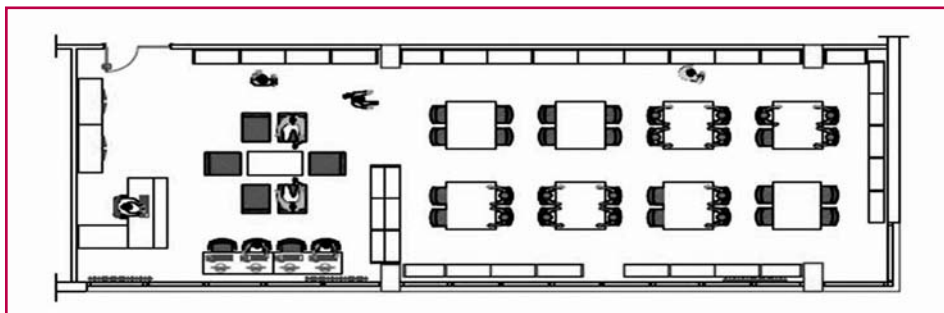
OBJETIVOS Nº 3, 4 y 5. El Espacio, el Mobiliario y el Equipamiento

Habida cuenta de que era materialmente imposible trasladar la biblioteca a un espacio mayor, se rediseñó toda ella, teniendo muy claras las indicaciones de la IFLA [vi] (International Federation Libraries Associations) así como los mandamientos de Faulkner [vii]. Por ello se marcaron, dentro de las posibilidades espaciales,

vi CARROL, F. L. *Guidelines for school libraries*. The Hague. IFLA, 1990.

vii Son los siguientes: accesibilidad, compacidad, confortabilidad, constancia, flexibilidad, indicación,

nitidamente las diversas zonas, con almacenaje, proceso técnico (mostrador, ordenador, impresora, lector de código de barras, escáner) y préstamo, zona de lectura recreativa (seis butacas) pintada en un color distinto del mayoritario de la sala, revisitero, expositor de novedades, fondo audiovisual, equipamiento informático (cuatro puestos para los usuarios y usuarias con impresora y acceso a Internet), zona de consulta y trabajo colectivo (8 mesas con 32 sillas) y estanterías apropiadas para la colección documental. Además se instaló una red wifi dentro del recinto. Por lo tanto, podemos afirmar que se ha renovado todo el mobiliario y equipamiento técnico de la biblioteca. Además empezamos a utilizar el programa MEIGA, perteneciente a la Red de Bibliotecas de Galicia [viii] de la Consejería de Cultura, para el proceso técnico, porque nos facilita enormemente el trabajo, nos ofrece una amplia gama de recursos complementarios (trabajo en red, recursos electrónicos, novedades...) y favorece la búsquedas de los usuarios por el OPAC.



¿Cómo ha sido posible un cambio tan grande en un centro educativo público? En primer lugar, teniendo muy claro cuáles eran los objetivos: un espacio polivalente para adaptarse a múltiples actividades; estéticamente agradable para incitar al alumnado a entrar y permanecer en sus momentos de ocio; cómodo para la realización de trabajos académicos así como práctico para la circulación interna. Porque estamos convencidos de que un espacio de calidad influye en la calidad del servicio y en el comportamiento de sus usuarios potenciales [ix].

OBJETIVO Nº 6. La Colección

Con los recursos manejados, también nos planteamos la adaptación de nuestra colección documental a las necesidades formativas, académicas y culturales de

correlatividad, economicidad, seguridad y variedad. Citados en: BLANCO PARDO, I. y MARTÍNEZ GARCÍA, J.A., "Instalaciones, equipos y mobiliario de la biblioteca escolar" pág. 58-59. En *Guía para bibliotecas escolares*. A Coruña, Universidade da Coruña 2009, págs. 51-75.

viii <http://www.rbgalicia.org/>

ix Cfr. BLANCO PARDO, I. y MARTÍNEZ GARCÍA, J.A., (2009) pág. 51.

nuestro alumnado y profesorado. Buscábamos más que tener una colección que en número se ajustara a las directrices internacionales de la IFLA (objetivo que nos parece inalcanzable), una colección que respondiera a los principios de calidad, variedad y equilibrio. Con la ayuda de los departamentos didácticos, que toman la iniciativa para la adquisición de la mayor parte de las compras, y del alumnado, hemos logrado tener en pocos años una colección documental con 8.000 registros, 10 publicaciones periódicas, 300 películas (dvd y vídeo) 100 cds musicales. Recuérdese de donde partíamos. Decimos que es una colección equilibrada al seguir las recomendaciones internacionales y lograr que el 70% del fondo sea informativo y el 30% restante lo sea de creación literaria. A iniciativa del alumnado, es de destacar el aumento considerable del número de cómics y de películas. Es una colección pequeña pero actualizada y en la que se realizan expurgos periódicos.

OBJETIVO Nº 7. La Dinamización

Hemos elaborado un plan de Formación de Usuarios e Usuarias con objetivos, contenidos, temporalización y evaluación. Todo el alumnado de 1º de la ESO pasa por “O bosque animado” en el primer trimestre del curso. Mediante actividades, se da a conocer su espacio, sus secciones, la organización del fondo documental, sus servicios y actividades.



Tradicionalmente, se ha considerado a la biblioteca escolar como un servicio complementario en los centros educativos, que tenía como principal objetivo la promoción de la lectura. Hoy en día, sin embargo, (no siendo necesario aquí aludir a las "competencias básicas" reguladas en nuestro sistema educativo) la biblioteca debe garantizar el acceso a la información a todo el alumnado, pero especialmente a aquellas personas que por motivos sociales o de origen, tienen dificultades para conocer, poseer o dominar los nuevos soportes de la información. Por ello, la biblioteca debe tener como un objetivo prioritario enseñar cómo localizar la información, qué fases hay en el proceso documental, y, también, cómo restituir la información en el soporte exigido o preferido. De esta forma, hemos redactado documentos que ayudan al alumnado y al profesorado a mejorar su Educación Documental o Alfabetización Informacional, que dan a conocer las características de los documentos que puede encontrar en la Biblioteca, así como las partes de las búsquedas documentales. Todo ello puesto en práctica a través de actividades planificadas y evaluadas.

Además, se programan regularmente actividades de dinamización, que podemos clasificar de la siguiente forma:

- Actividades permanentes, tales como: elaboración de recomendaciones de lectura (temáticas, de novedades, por edades, por autores, de exposiciones...); encuentros con autores; mantenimiento actualizado del expositor de novedades; exposiciones temáticas (bien de fondos propios, prestados o de carácter educativo-cultural). En los últimos cursos, debemos destacar la presencia de los clubs de lectura "O bosque animado" (hasta nueve en un curso que se desarrollan a partir de la propuesta del profesorado voluntario docentes con carácter temático (valores, arte, filosofía, idiomas, economía....)
- Celebraciones de efemérides, bien con carácter permanente (en Enero el Día de la Paz; en Marzo, sobre la mujer; en Abril, mes del libro; en Mayo, celebración del las Letras Gallegas) o esporádico (natalicios o defunciones de autores; premios, concursos...)

Otras actividades: talleres de escritura y lectura dirigidas por profesionales ajenos al instituto; concursos de escritura como "Sea breve, por favor" (microrrelatos, en colaboración con el Departamento de Lengua y Literatura Castellana); "Certamen Literario de Cambre" (en colaboración con el Ayuntamiento y el *Equipo de Dinamización da Lingua Galega*); conciertos de música en la biblioteca en colaboración con el Departamento de Música; lecturas públicas de relatos, teatro y poesía ("*Anacos e flechazos*")

OBJETIVO Nº 8. La difusión de la biblioteca entre la Comunidad Educativa y el exterior. Internet

Hasta hace no muchos años, uno de los problemas de las personas que estábamos interesados en que la situación de nuestras bibliotecas escolares mejorara era la

soledad y el aislamiento. Trabajábamos solos y sin ningún contacto con personas de los mismos intereses. Desde los inicios de nuestro trabajo en “O bosque animado” dejamos patente la necesidad de relacionarnos con el entorno y con otros profesionales.

En primer lugar, explicamos nuestro proyecto a la Asociación de Madres y Padres para luego solicitar su colaboración en lo que les fuera posible. Así, gran parte de sus gastos se dirigen a realizar adquisiciones para mejorar la calidad del fondo documental de la biblioteca.

Colaboramos en la creación de la *Asociación Galega polas Bibliotecas escolares e a Lectura* [x] (AGABEL), perteneciendo, desde entonces a su Junta Directiva por entender que el trabajo en solitario sólo conduce al cansancio y al desánimo. Establecimos relaciones, en un primer momento, con las personas encargadas de la biblioteca [xi] del otro instituto del municipio con el llegamos a realizar conjuntamente las recomendaciones de lectura para el alumnado en Navidades y verano. Posteriormente, le propusimos a la concejalía de Cultura, y en coordinación con las bibliotecas municipales, la elaboración de las recomendaciones de esas mismas fechas con los siete centros educativos del municipio. También realizamos alguna visita a la biblioteca municipal más próxima al centro para difundir sus actividades y servicios entre nuestro alumnado.



x <http://agabel.blogspot.com/>

xi <http://biblioteca3p.blogspot.com/>

Además, como ya se ha anotado, compartimos nuestras experiencias en múltiples actividades de formación del profesorado y siempre estuvimos dispuestos a poner por escrito lo que nos fue solicitado desde Galicia o desde otros lugares del Estado.

Igualmente, durante los dos últimos cursos, hemos establecido un programa de intercambio con las bibliotecas del IES Siglo XXI de Sevilla [xii] y del IES Vallecas Magerit de Madrid [xiii]. Dicho programa, financiado por el Ministerio de Educación y que se denomina ARCE, nos ha permitido conocer dos realidades muy distintas a la nuestra pero con unos objetivos que compartimos de forma global [xiv].

Es muy posible que en la visibilidad social de la biblioteca "O bosque animado" haya tenido un papel muy destacado nuestra presencia en Internet a través del blog [xv] Biblioafonso. Posteriormente nos incorporamos a las redes sociales Facebook y al Twitter y al tiempo que hemos abierto un canal en Youtube.

La web social, la 2.0, es un instrumento más para buscar la consecución de los objetivos previstos, al favorecer un mayor contacto con nuestros usuarios y usuarias siendo, además, un escaparate de nuestros servicios, de nuestra colección y de nuestras actividades. Es importante destacar, a pesar de lo mucho que se comenta, que no hemos detectado un uso incorrecto de nuestros servicios en la red por parte del alumnado.

Biblioafonso [xvi], el blog de la biblioteca, fue creado en mayo de 2007. Desde entonces y hasta junio de 2010 se han publicado un total de 270 entradas. Si bien la mayor parte de ellas han estado redactadas por el equipo de la biblioteca, también debemos destacar las colaboraciones del alumnado en las que valoran los libros o cómics leídos y analizan las películas vistas. En este blog se han ido publicado las actividades realizadas, se han expuesto las novedades adquiridas, se han mostrado los documentos elaborados (selección de lecturas, actividades de formación de usuarios y usuarias...), se ha dado cabida a las manifestaciones del alumnado a través de la publicación de sus opiniones sobre libros, películas o música, se han enlazado los blog de los clubs de lectura, se ha informado de premios, efemérides o noticias relacionadas con la biblioteca o la lectura. Además permite la consulta de nuestro OPAC.

xii <http://ventanasigloxxi.blogspot.com/>

xiii <http://bibliotecavallecas-magerit.blogspot.com/>

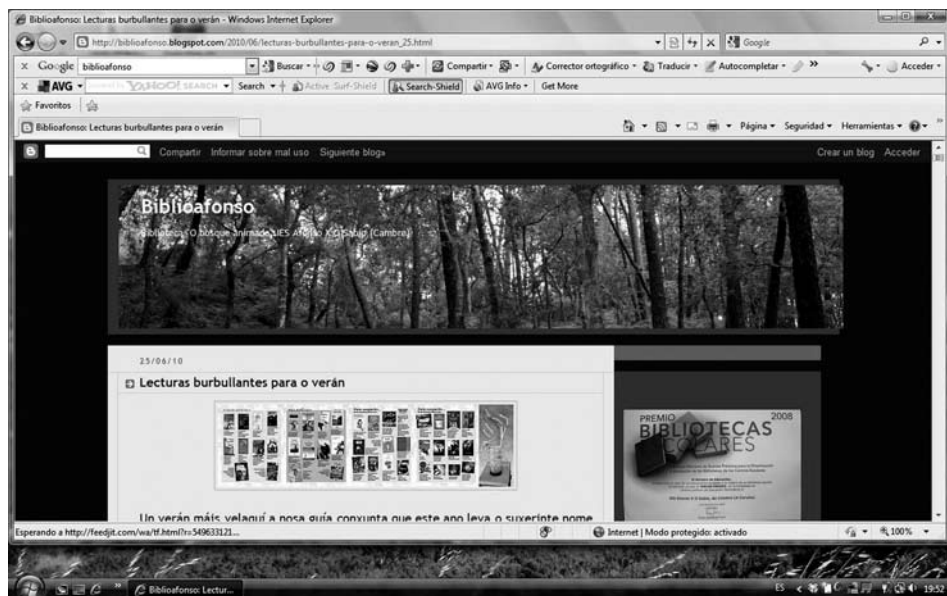
xiv Se pueden seguir sus actividades con la etiqueta "ARCE" en Biblioafonso: <http://biblioafonso.blogspot.com/search/label/ARCE>. Fecha de la consulta 6-XI-2010.

xv Baste recordar las diez razones por las que tener un blog expuestas por la documentalista-bibliotecaria Catuxa Seoane: proximidad, visibilidad, feedback, medio, crisis, aprendizaxe, eficacia, actualización, fidelización e innovación. (<http://www.deakialli.com/2007/03/07/encontros-de-bibliotecas-escolares/>) Fecha de la consulta 6-XI-2010.

xvi <http://biblioafonso.blogspot.com/>

Ofrecemos enlaces a los blogs de otras bibliotecas escolares gallegas, recomendamos otras páginas webs sobre lectura, búsqueda y tratamiento de información, seguridad en la red, diccionarios, cómics o documentación, recursos para bibliotecas escolares...

Hemos utilizado algunas de las múltiples herramientas que nos ofrece la web: edición de fotografías (Picnik), publicación de fotografías (Picassa, Slide), de presentaciones (Slideshare) de textos (Issuu, Scribd), de videos (Youtube, Vimeo), la utilización de sindicación de contenidos (Google reader), la promoción de recursos bibliotecarios en guías sociales específicas (Librathing). Finalmente, hemos creado nuestro canal en Youtube [xvii] para continuar difundiendo nuestras actividades pero teniendo un especial cuidado en proteger las imágenes de nuestro alumnado (contamos siempre con la autorización expresa de las familias)



La experiencia con el blog ha sido sumamente gratificante. Nos ha dado una difusión con la que no contábamos y una presencia pública mayor de la esperada.

Como un paso más de la presencia de “O Bosque Animado” en Internet, en marzo de 2009 nos registramos en Facebook [xviii] y en julio en Twitter [xix]. Utilizamos

xvii <http://www.youtube.com/user/Biblioafonso?feature=mhw5>

xviii <http://www.facebook.com/profile.php?id=100001048908200&ref=ts>.

xix <http://twitter.com/Biblioafonso>

la red social para difundir en otro ámbito nuestras actividades y el microblogging tanto para redireccionar tráfico de potenciales usuarios hacia el blog como para difundir actividades, noticias o experiencias de interés.

Como ya hemos escrito recientemente [xx],

Desde julio de 2009 utilizamos el Twitter para comunicar las entradas o novedades en el blog de la biblioteca, difundimos noticias o novedades sobre literatura juvenil, cómic o bibliotecas y anunciamos próximos eventos o actividades.

Como toda herramienta, Twitter presenta, desde nuestro punto de vista, algunos elementos favorables y otros que no lo son tanto. Entre los elementos favorables, podemos destacar los siguientes: es una herramienta de comunicación sencilla e instantánea que facilita el contacto o el seguimiento de un tema determinado. Además favorece la inmediatez, la rapidez, la capacidad de síntesis, al tiempo que facilita la transmisión de conocimiento, de intereses y/o actividades de personas/instituciones de interés. Nuestro twitter nos ayuda a poner en valor nuestra marca (Biblioafonso) en la red, a romper los muros físicos de la biblioteca, a mantenernos informados, a aumentar el tráfico hacia nuestro blog.

Es de justicia reconocer que lo escrito en las líneas anteriores sobre el uso de las herramientas de la web social no hubiera sido posible sin la motivación obtenida de Javier Celaya [xxi] en sus charlas y publicaciones, sin los conocimientos y la formación adquirida bajo la dirección de Antonio Alonso [xxii], y sin la permanente ayuda de Dolores Lago [xxiii], compañera en este largo viaje.

¿De dónde hemos obtenido los fondos económicos necesarios para este cambio? En primer lugar habría que manifestar que lo imprescindible era convencer al claustro de la necesidad y conveniencia de hacerlo. Dentro de la autonomía financiera de los centros educativos públicos de Galicia, el IES Afonso X trató de dotar a su biblioteca de una colección documental de calidad al tiempo que, en alguna ocasión, realizó alguna inversión extraordinaria en la biblioteca. Igualmente se solicitó la colaboración económica (y pequeña) del Ayuntamiento. Las partidas más destacables provinieron de la aplicación del Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares (PLAMBE) de nuestra Consejería de Educación. De esta forma en el curso 2005-2006 fuimos seleccionados, al igual que otros 39 centros gallegos, para poner en marcha, a cambio de compromiso, trabajo e ilusión, el modelo biblioteca escolar al que se aludió oportunamente. Dicho Plan nos facilitó una importante cantidad de euros anualmente. Desde entonces y junto a casi 400 centros continuamos participando

xx Twitter. "Bibliotecas escolares. Biblioteca O Bosque Animado del IES Afonso X O Sabio". Educación y Biblioteca, XXII, nº 177, mayo-junio 2010, pp. 93-94

xxi <http://www.dosdoce.com/>

xxii <http://biblioweb.blogspot.com/>

xxiii <http://osegrel.blogspot.com/>

en el PLAMBE. Además, el Ministerio de Educación nos concedió el 3º premio Nacional de buenas prácticas para dinamización e innovación de las bibliotecas de los centros escolares [xxiv] correspondiente al año 2008 que también contaba con una aportación económica. En estos 10 años hemos invertido en la biblioteca casi 40.000 euros. Una cantidad que, para una biblioteca pública parecerá pequeña, pero para una escolar es casi un sueño. Debe quedar claro que nunca entendimos esos euros como un regalo sino como el fruto de un trabajo colectivo bien evaluado por personas ajenas al instituto.

VALORACIÓN FINAL

Tras casi diez años de trabajo en una biblioteca escolar concreta (y se podrían añadir otros tantos previos en varios centros educativos), al tiempo que creemos conocer la realidad de este servicio no sólo en Galicia sino también en el resto del Estado, se puede afirmar que mientras no exista un marco legislativo que recoja un modelo, los objetivos, las funciones, los medios y recursos humanos y materiales, estaremos hablando de situaciones concretas y no de una realidad de conjunto que merezca ser evaluada positivamente. Es posible conseguir que la biblioteca de un centro educativo funcione pero no dejará de ser un oasis en medio del desierto.

No es cierto que no haya recursos económicos, lo que no hay es la decisión política (sí política) de dotar a la biblioteca escolar de los recursos, en primer lugar, humanos (tiempo necesario de dedicación a este servicio) y, posteriormente, materiales.

Hablando de recursos económicos, pensemos en lo invertido en formación en las Escuelas/Facultades de Biblioteconomía y Documentación. ¿Tiene esa inversión algún reflejo en nuestros centros educativos? ¿Para cuándo la puesta en práctica de un perfil profesional como el diseñado por Baró y Cosials para la persona responsable de la biblioteca escolar? [xxv] ¿Cuándo dejaremos de utilizar nuestro tiempo libre para que las bibliotecas funcionen aceptablemente?

Hasta la fecha sólo hemos visto planes experimentales, en el Ministerio de Educación y en las Comunidades Autónomas, con fecha de caducidad [xxvi]. Y de esta forma nunca se consolidará el papel de la biblioteca en la educación. No es necesario que sigamos mirando al norte de Europa para contemplar situaciones mejores

xxiv <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2009/12/bibliotecas-escolares.html> Fecha de la consulta 6-XI-2010.

xxv BARÓ, M. e COSIALS, A. (2003): "El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo" http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/038s-Baro_Cosials.pdf. Consulta 6-XI-2010.

xxvi Se podría citar la suspensión del plan andaluz de Lectura y Biblioteca para el curso 2010-2011. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/planlyb/contenidos/PLAN_LyB/instrucciones_bibliotecas_2010/1285676139448_instrucciones_22-09-10_bee.pdf. Fecha de consulta 6-XI-2010.

que la española. En Portugal, el país hermano, la situación es muy distinta al contar con una persona dedicada en toda su jornada a trabajar en la biblioteca [xxvii]. Es imprescindible una regulación de la biblioteca escolar. No fuimos muchos los que consideramos insuficiente el artículo 113 de la Ley Orgánica de Educación [xxviii]. Desgraciadamente, el paso del tiempo nos está dando la razón.

En el caso de "O Bosque Animado", en estos casi diez años se ha trabajado mucho. Ha sido fundamental la conjunción de varios factores: un grupo humano ilusionado, cohesionado y formado. Un equipo directivo, durante la mayor parte de estos años, que se ha empeñado, contra viento y marea, en poner en marcha el servicio de la biblioteca aportando pequeñas mejoras organizativas año a año. Una inspección que ha ido comprendiendo el trabajo que se realizaba y que no ponía obstáculos con la dedicación horaria de la persona responsable. Y, como no podía ser de otra manera, un alumnado que ha respondido magníficamente a todas las ofertas de actividades que se le han hecho. Un alumnado que ha valorado muy bien todos los cambios realizados y que ha sido una fuente permanente de satisfacciones [xxix].

Pero también todo puede cambiar. Se ha renovado el equipo directivo y se han modificado los criterios organizativos. El claustro, que nunca se ha opuesto a ninguna iniciativa de la biblioteca, no reclama la continuidad de los criterios anteriormente aplicados. Algo no deberíamos de estar haciendo bien cuando parte de la comunidad educativa tiene una visión distinta sobre lo que es una biblioteca. Piénsese que, si bien la biblioteca estaba abierta durante todo el horario escolar (fuera del mismo la bibliotecas municipales, de más fácil acceso para el alumnado por las tardes, realizan una magnífica labor), el Equipo docente implicado en la misma llegó a tener más de 20 períodos lectivos para planificar y desarrollar actividades en el servicio. Además, mucho trabajo se realizó fuera de nuestra jornada laboral. Pero, en la actualidad tan solo la persona responsable de la biblioteca cuenta con tiempo real para trabajar en ella, tiene 5 períodos lectivos.

¿Qué objetivos hemos logrado? Muchos pero no todos. En las memorias que anualmente realizamos, siempre destacamos un fallo, permanentemente. Y si no conseguimos solucionarlo, ¿debemos sentirnos fracasados? El objetivo no cumplido es el siguiente:

xxvii Cfr. <http://www.rbe.min-edu.pt/>. Consulta 6-XI-2010.

xxviii Y como todo puede empeorar véase el *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria*. (BOE 12-III-2010) en donde las superficies mínima de las bibliotecas escolares pierden unos considerables metros cuadrados.

xxix De hecho, a finales del curso 2006-2007, se ha realizado una encuesta a todo el alumnado del centro para que opinara sobre su grado de satisfacción en el instituto. El servicio educativo más valorado ha sido la biblioteca. Fue una grata sorpresa que el principal destinatario de nuestra labor, el alumnado, nos hubiera valorado tan positivamente.

La primera función de la biblioteca escolar es ayudar a nuestros usuarios y usuarias a alcanzar sus objetivos al matricularse en nuestro centro, es decir, ayudarles a que consigan su titulación académica. Bien es cierto, que, además, la biblioteca también puede colaborar o diseñar la promoción de la lectura o actividades culturales. Pero el principal objetivo debe ser el académico. Para ello, el centro y la biblioteca disponen de un recurso fundamental, la colección documental. Ahora bien, ¿quién y cómo debe utilizar los fondos? Está claro que el destinatario mayoritario es el alumnado pero también es necesario afirmar que debe ser el profesorado quien lo dirija. Y aquí nos encontramos con uno de los dos problemas fundamentales de la situación actual de las bibliotecas escolares, el profesorado (el otro gran problema es, obviamente la administración al no regular normativamente este servicio de una forma completa y adecuada).

¿Qué podemos esperar de un profesorado que en la actualidad se ciñe mayoritariamente, y casi en exclusiva, al libro de texto [xxx]. Mientras el profesorado no modifique sus comportamientos metodológicos no conseguiremos avanzar realmente. Este cambio de hábito es bastante difícil de variar cuando, según el último estudio estadístico publicado en España, el 40% del profesorado nunca visita la biblioteca y sólo el 24,5 % lo hace semanalmente [xxxi].

Para poder obtener rentabilidad de la biblioteca hay que optar por opciones metodológicas que fomenten la búsqueda de información por el alumnado (afirmamos hace ya algún tiempo que “en las mochilas del alumnado sobran libros de texto y faltan preguntas”) [xxxii], en donde el profesorado ejerza de guía documentalista, en donde comparta más el viaje de la investigación y no que ofrezca soluciones académicas a problemas que él mismo plantea y que, en muchas ocasiones, se encuentran muy alejados de los intereses del alumnado. Además, ya ha quedado demostrada la validez de las bibliotecas escolares para mejorar el rendimiento académico del alumnado, para aumentar la calidad de la enseñanza y para reducir el fracaso escolar [xxxiii]. Va siendo hora del uso intensivo de la biblioteca escolar [xxxiv]. Los tiempos no nos esperan.

¿Hemos fracasado? Hemos logrado un espacio agradable y atractivo, con un buen equipamiento informático, con una colección documental variada, equilibrada y de

xxx No han ayudado nada los programas diseñados por diversas Comunidades Autónomas para facilitar el acceso, a veces gratuito, a los libros de texto. Es un contrasentido. Por un lado, se financian programas innovadores en bibliotecas escolares y por otro se potencia, se regala, se presta o se subvenciona el libro de texto.

xxxi Marchesi, A. y Miret, I. *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005, pág. 252.

xxxii Ver entrevista en *Mi Biblioteca*, IV, nº 12, 2008, págs. 72-75.

xxxiii Cfr. “Las bibliotecas escolares ¡funcionan!”. <http://www.bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/Importancia%20de%20la%20biblioteca.pdf>. Consulta el 6-XI-2010.

xxxiv Cfr. CUEVAS CERVERO, A. *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón, Trea, 2007, pág. 16.

calidad... pero si no conseguimos el objetivo central de nuestro trabajo... Creemos que no hay que entenderlo de esta manera sino que pensamos que aún tenemos un largo camino para continuar mejorando. Creemos que nuestra función es poner todos los medios que nos sea posible a disposición de nuestros usuarios y usuarias al tiempo que tratamos de convencerlos de que los utilicen. Pero esa no es nuestra decisión.

Y HASTA AQUÍ HEMOS LLEGADO.

BIBLIOGRAFÍA

- ARELLANO, V. *Formar usuarios en la biblioteca*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- BARÓ, M. e COSIALS, A. "El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo" 2003, http://archive.ifa.org/IV/ifa69/papers/038s-Baro_Cosials.pdf. Consulta 6-XI-2010.
- BARÓ, M. e MAÑÁ, T. *La nova biblioteca escolar*, Barcelona: Ediciones 62, Rosa Sensat, 1999.
- BARÓ, M., MAÑÁ, T., VELLÓSILLO, I. *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*, Madrid: Anaya, 2001.
- BONILLA, E., GOLDIN, D. y SALABERRÍA, R. *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Océano, 2008.
- CAMACHO, J.A. "Crónica de una esperanza. Breve historia de las Bibliotecas Escolares españolas", *Educación y biblioteca*, 17, 2005, núm. 147: 27-37.
- CAMPAL GARCÍA, M.F. "ALFIN de la A a la Z", *Educación y biblioteca*, 18, 2006, núm. 156: 49-55.
- CARROL, F. L. *Guidelines for school libraries. The Hague*. IFLA, 1990.
- CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006.
- CASTÁN LANASPA, G. *Las Bibliotecas Escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla, Díada, 2002.
- COBOS, L. y ÁLVAREZ, M. *Guía práctica de acceso a la información en la biblioteca escolar. De la pregunta al documento*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- CUEVAS CERVERÓ, A. *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón, Trea, 2007,

- “Dossier: practicando ALFIN” (2006). Educación y biblioteca, 18, num. 156: 48-414.
- DURBAN ROCA, G. *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona, Graó, 2010.
- ESCARDÓ I BAS, M. *La biblioteca, un espacio de convivencia*, Madrid: Anaya, 2003.
- GARCÍA GUERREO, J. *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible. Propuestas y materiales para la creación de ambientes lectores en los centros educativos*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1999.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR., 2000.
- Guía para bibliotecas escolares*. A Coruña, Universidade da Coruña 2009.
- ILLESCAS, M.J. *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar. La formación de usuarios*, Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 2003.
- JORDI, C. *Guía práctica de la biblioteca escolar*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- La biblioteca escolar como recurso educativo*. Asturias, Gobierno del Principado de Asturias, Consejería de Educación y Cultura. 2002.
- La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- Las Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar. <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>. Fecha de la consulta 6-XI-2010.
- Manifiesto de la Biblioteca Escolar. UNESCO/IFLA. <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>. Fecha de la consulta 6-XI-2010.
- MARCHESI, A. y MIRET, I. *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.
- NOVOA FERNÁNDEZ, C. “Educación, lectura e compromiso. Biblioteca escolar, espacio para a utopía”, Grial. Revista Galega de Cultura, XLV, núm. 173: 54-67.
- OSORO, K. (coord.) *La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable*. Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998.
- Twitter. “Bibliotecas escolares. Biblioteca O Bosque Animado del IES Afonso X O Sabio”. Educación y Biblioteca, XXII, nº 177, mayo-junio 2010: 93-94
- YÁGUEZ, E. y ZAMORA, M.J. *Guía práctica para el desarrollo y dinamización de la Biblioteca escolar en Secundaria*, Madrid, MEC-CIDE, 2006.



NOTICIAS

La FAMP celebra en Córdoba este miércoles el V Seminario de Bibliotecas Municipales, centrado en la innovación

Se celebra bajo el lema de “Los soportes de la memoria y su papel como incentivos de la innovación”.

La Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP), a través de su Plan de Formación Continua 2010, en colaboración con la Consejería de Cultura y con el apoyo del Ayuntamiento de Córdoba, celebra este miércoles en la capital cordobesa el V Seminario de Bibliotecas Municipales, centrado en la innovación. Según ha informado la FAMP en un comunicado, el seminario, que se celebra bajo el lema de “Los soportes de la memoria y su papel como incentivos de la innovación”, persigue incrementar el nivel de conocimiento sobre las características de las nuevas herramientas y procesos, vinculados a la gestión de los fondos bibliográficos, con la puesta en valor del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la ciudadanía desde las bibliotecas municipales, para la mejora de los servicios públicos locales. Acudirán al seminario responsables políticos y personal técnico de la Administración local de Andalucía. El seminario, ideado como un punto de interconexión desde el que compartir experiencias y buenas prácticas y para favorecer el debate, contará con una ponencia marco que lleva por título: “Los soportes de la memoria y las nuevas formas de organizar la información”, a cargo del vicedecano de Estudiantes y Relaciones Internacionales de la Universidad de Extremadura, Antonio Pantoja Chaves, a la que seguirá una mesa redonda, sobre la integración de los libros electrónicos en los sistemas bibliotecarios municipales.

Cordobainformación.com | 17.11.10

<http://www.cordobainformacion.com/inicio.php?codigo=25787&-celebra-C%C3%B3rdoba-mi%C3%A9rcoles-Seminario-Bibliotecas-Municipales,-centrado-innovaci%C3%B3n>

* * *

La falta de personal obliga a reducir el horario de bibliotecas municipales de Sevilla

El Ayuntamiento no ha cubierto las bajas producidas en el centro de Las Columnas y de Blas Infante al no haber presupuesto · Los bibliotecarios se quejan de “la utopía” del Plan Director y reclaman medios.

“Debido a las bajas de personal producidas desde el pasado mes de octubre y al no haber sido cubiertas aún por la Delegación de Personal del Ayuntamiento, nos vemos obligados a reducir nuestro horario de apertura al público”. Éste es el cartel informativo que hay a la entrada de la Biblioteca de la Casa de las Columnas, en Triana, que esta semana cerrará en horario de tarde, y que el lunes sorprendió a varias personas cuando se disponían a estudiar, según ha podido saber este periódico. No es el único centro que se encuentra en esta situación. En el Centro Cívico Blas Infante, desde el pasado 8 de octubre sólo hay una persona trabajando en la biblioteca. Por el mismo motivo, por falta de personal al no cubrir la Delegación de Personal las bajas.

Desde la Red Municipal de Bibliotecas confirmaron que, “de momento, esta semana el centro de Las Columnas estará cerrado por la tarde por falta de personal, ya que hay una persona de baja. Se ha solicitado una sustitución y esperamos que en poco tiempo sea cubierta esta baja, ya que la biblioteca no puede permanecer cerrada”.

En este centro, normalmente, trabajan tres personas, dos por la mañana y una por la tarde. Desde el pasado mes de octubre sólo dos, que se han ido turnando, uno trabajaba por la mañana y otro por la tarde. Así lo establece el calendario laboral que tienen establecido, que también dice que si, después de un mes, el ayuntamiento no ha sustituido esa baja tendrán que cerrar en el turno que le corresponda a esa persona porque no se pueden cubrir los servicios prestados, según explicaron fuentes consultadas, que indicaron que estas bajas no se han cubierto por falta de presupuesto. Es decir, que “como no hay dinero no se puede contratar a nadie”.

La decisión de cerrar durante esta semana la Biblioteca de Las Columnas la tomó el pasado viernes el jefe de sección de bibliotecas, Federico Medrano, entre otros motivos porque así lo establece el calendario. Algunos bibliotecarios, consultados por este periódico, comentaron que “la situación es penosa, ya que a nivel general tienen mucho problema de personal”.

No es la única biblioteca afectada. En el caso de “Blas Infante”, la situación es más grave porque actualmente sólo hay una persona encargada del centro, ya que las dos restantes están de baja por maternidad. Tal y como indicaron algunos bibliotecarios de las bibliotecas municipales, las bajas por enfermedad no se cubren y las de maternidad, “tal y como está la cosa, no se sabe, parece que no hay mucha perspectiva de cubrir estas bajas”, declararon.

Son muchas las personas que se han visto afectadas esta semana y que han llegado reclamando a la Biblioteca de Blas Infante, que desde comienzos de noviembre está cerrada o de mañana o de tarde, ya que una sola persona no se puede hacer cargo de todo.

Al parecer desde la Delegación de Personal están haciendo “caso omiso” de las reclamaciones que mandan desde la Red de Bibliotecas, según las fuentes consultadas, que creen que “no hay viso de que esta problemática se vaya a solucionar”.

El resto de bibliotecas, un total de 10, están funcionando correctamente, pero los bibliotecarios se quejan de la falta de personal y de la “utopía” del Plan Director de Bibliotecas, aprobado en 2004.

DiariodeSevilla.es | 24.11.10 | 05:03 | Carmen Gavira Guerra
<http://www.diariodesevilla.es/article/sevilla/844117/la/falta/personal/obliga/reducir/horario/bibliotecas/municipales.html>

* * *

Las estrategias del editor ante la red

Andalucía lidera la producción nacional del libro electrónico · El sector contempla el salto digital como una oportunidad para renegociar su relación con la Administración y reivindica asumir el libro institucional.

El sector editorial andaluz encabeza la producción del libro electrónico en España, según acaba de poner de manifiesto el Anuario de Estadísticas Culturales que ha elaborado el Ministerio que dirige Ángeles González-Sinde con los datos relativos a 2009. El año pasado, se registraron en el ISBN 5.748 libros en Andalucía en cualquier soporte distinto del papel (el 99,5% se trataba de ediciones electrónicas), frente a los 2.556 títulos inscritos en Madrid y los 1.431 de Cataluña, las dos comunidades que suelen liderar este tipo de rankings.

Este carácter pionero en la adaptación a las nuevas tecnologías es una de las bazas que esgrime la Asociación de Editores de Andalucía (AEA) al presentar las fortalezas de un sector que da empleo directo a una media de siete personas por empresa, según se detalla en el Plan Estratégico de la Industria Editorial Andaluza que este colectivo ha presentado recientemente a la Consejería de Cultura.

Con las remodelaciones departamentales que realizó Paulino Plata tras asumir el cargo, se ha vivido una de esas paradojas de la política tan frecuentes en estos tiempos: el sector dejó de estar representado por la Dirección General del Libro, que desde la anterior etapa tenía al frente a Rafaela Valenzuela –fichada por el equipo socialista que opta a la Alcaldía de Córdoba–, para depender de la nueva dirección general de Innovación e Industrias Culturales que ostenta Andrés Luque y engloba también a colectivos tan diferentes como las orquestas, las artes escénicas y el pujante audiovisual.

Lo cierto es que la AEA ha convertido amenazas en oportunidad y, a la vista del interés por las nuevas tecnologías que preconizan Luque y el propio Paulino Plata, ha encontrado en este terreno uno de los cauces más fluidos para estrechar su colaboración con la Administración autonómica. Porque pocos sectores están viviendo una reforma tan radical de su modelo comercial como el del libro por causa de la digitalización, un cambio que coincide en el tiempo con la supresión, por parte de la Junta, de las ayudas al impulso editorial que eran, básicamente, una compra de fondos para las bibliotecas públicas andaluzas. La alternativa que se ofreció fueron los fondos reintegrables, cuyo diseño no convence al gremio del libro, que ha criticado la falta de agilidad y excesiva burocracia en la tramitación de los préstamos así como el hecho de que el ICO e incluso algunas bancas privadas ofrezcan líneas de crédito más útiles e interesantes.

Ante este panorama, una de las fórmulas propuestas por la AEA para dinamizar el sector privado consiste en que éste asuma la edición de los libros que publican las distintas consejerías, entre las cuales las de Presidencia, Obras Públicas o Medio Ambiente son tanto o más activas que la propia Consejería de Cultura; o que se promuevan fórmulas de coedición, como por ejemplo la que ha venido desarrollando el Centro de Estudios Andaluces, dependiente de Presidencia, con el sello Renacimiento. La presidenta de la AEA, María Luisa Amores, recuerda que ésta es una antigua reivindicación reavivada por la crisis ya que “la edición institucional en Andalucía supone el 13,4% de la producción editorial en la comunidad, frente a la media española, que es del 8,6% sobre el total de la producción nacional”.

Otro reto para los editores andaluces estriba en el creciente traslado de las ventas al comercio online. El Plan Estratégico presentado por la AEA propone una serie de colaboraciones con el Gobierno andaluz para fomentar la digitalización de los fondos editoriales y buscar nuevas oportunidades de creación y comercialización en el entorno digital, teniendo en cuenta las debilidades del sector: el pequeño tamaño de las empresas, la dificultades de distribución, la falta de estructura y la necesidad de inversión. “Son actuaciones que la Junta debe considerar porque, independientemente del soporte, todas las actuaciones del sector editorial tienen como última finalidad la divulgación y difusión de la creación cultural escrita andaluza, tanto fuera como dentro de la comunidad”, reivindica Amores.

Por eso, la AEA ha puesto un énfasis especial en la formación en materia digital y ha propuesto un paquete de medidas específicas para enseñar al sector cómo desarrollar la edición, venta, gestión de los derechos de autor y promoción de los trabajos en la era digital: desde talleres de mercadotecnia online a la creación de comunidades sociales en la red y un largo etcétera.

El escenario dibujado por este Plan Estratégico contempla también la creación de un espacio de colaboración en Internet “que sirva de punto de encuentro y referencia

de los profesionales del sector del libro, ya se trate de autores, librereros, bibliotecarios, editores o ilustradores”, enlazándolos con los lectores y favoreciendo nuevas oportunidades de negocio. “Tendremos muy en cuenta las redes sociales, los blogs y todas las iniciativas que acerquen los contenidos culturales al público lector”, puntualiza la presidenta de la AEA, que subraya la “estrecha conexión que existe entre una mejora económica y un desarrollo de las industrias culturales, como la del libro. Las comunidades más ricas tienen mayor intensidad laboral en el sector cultural y creativo”, defiende.

Tampoco hay que perder de vista que el gran negocio sigue estando –y no se prevé un cambio radical de tendencia en 2011– en el libro analógico, ya que el electrónico sólo supone, por ahora, un 2% de la facturación total del sector en Andalucía. Y en los últimos años la edición tradicional ha seguido creciendo: según los datos del Ministerio de Cultura relativos a 2009, ese año se inscribieron en el ISBN 9.691 libros en soporte papel en Andalucía, frente a los 7.819 de 2008.

Finalmente, la AEA está atenta al impacto que la piratería ha tenido en ámbitos como la música y el cine. “En el primer semestre de 2010 ha habido un avance muy rápido. Las descargas ilegales de libros han crecido en España un 35%”, detalla Amores, para quien “en época de crisis hay que defender con más encono la propiedad intelectual. Como cualquier sector que se siente dañado en sus derechos, el editorial también está preocupado”.

DiariodeSevilla.es | 03.01.11 | 08:53

[http://www.diariodesevilla.es/articulo/ocio/871885/
las/estrategias/editor/ante/la/red.html](http://www.diariodesevilla.es/articulo/ocio/871885/las/estrategias/editor/ante/la/red.html)

* * *

Huelva ensaya la biblioteca de libros electrónicos

El director de la Biblioteca Provincial de Huelva, Antonio Gómez, representará a Andalucía en el grupo nacional creado para estudiar la implantación de libros electrónicos en las bibliotecas públicas. Huelva acogerá un proyecto piloto a partir de febrero y ofertará a sus abonados un millar de libros en formato digital, que se podrán descargar en las terminales del centro.

Esta biblioteca onubense ya ha recibido 37 aparatos electrónicos y 1.087 títulos suministrados por la Subdirección General de Coordinación Biblioteca del Ministerio de Cultura. Cada aparato cuenta con una tarjeta de memoria de hasta 16 Gb y un peso de 200 gramos.

El nuevo servicio de préstamo de libros electrónicos comenzará a funcionar coincidiendo con el décimo aniversario de la reforma de la sede de la Biblioteca Provincial de Huelva. El programa piloto responde a la proposición no de ley aprobada por el Congreso de los Diputados sobre el apoyo al libro electrónico en las bibliotecas públicas.

El País | Huelva | 23.01.11

* * *

La biblioteca recopila los fondos más malagueños

La página web de la General estrena en su buscador una colección de 4.200 libros de temática malagueña.

La página web de la biblioteca universitaria de la Universidad de Málaga, <http://jabega.uma.es>, incorporó el pasado jueves un catálogo de temática malagueña. En el cuadro de búsquedas, además de poder acotar la selección de ejemplares por publicaciones periódicas, electrónicas, producción científica y el catálogo general, ya se puede seleccionar la llamada colección sobre Málaga.

Esta sección ha sido creada para facilitar la búsqueda entre los libros de los que dispone la biblioteca universitaria que se refieren a cualquier aspecto de la provincia. La categoría está compuesta por 4.200 libros y algunas publicaciones periódicas que forman parte de las colecciones de las diferentes bibliotecas de la UMA. La iniciativa proviene de uno de los grupos de mejora que trabajan en la biblioteca de la universidad, el llamado “Biblioteca y sociedad”, según informó el coordinador de Bibliotecas de la Universidad de Málaga, Gregorio García. Este sistema permite que cualquier alumno o profesor que quiera localizar una cuestión concreta sobre Málaga, para un trabajo o por simple interés, pueda hacerlo de manera rápida y directa.

Asimismo, también permite revisar los libros disponibles sobre una temática o zona geográfica que se escriba en el buscador para ver cuáles son los que convienen.

«El propósito surge entre otras cosas para acercar la información que posee la biblioteca y que puede beneficiar a la comunidad universitaria y a la sociedad en general », explicó García, al tiempo que añadió: «el motivo principal también ha sido que es una colección que parece interesar».

RECURSOS SUFICIENTES

Según el coordinador de Bibliotecas de la UMA, antes de la creación de esta colección independiente se valoró que el número de recursos disponibles fuese el suficiente. Es útil, por ejemplo, para buscar temas de historia, geografía, estadísticas, biografías y proyectos de ingeniería relacionados con la provincia. Algunos títulos que se pueden encontrar son *Bobastro : la ciudad de la perdición, gloria y refugio de la cristiandad*, sobre la persistencia del cristianismo en las montañas malagueñas durante el emirato de Al-Ándalus, o *La medicina popular en la comarca del Alto Guadalhorce*.

UMALAGA.com Canal Universitario Sur.es | 24.01.11
<http://www.umalaga.com/cultura/1657-la-biblioteca-recopila-los-fondos-mas-malagueños.html>

* * *

La biblioteca municipal de Las Columnas vuelve a reducir su horario por falta de personal

La Biblioteca de la Casa de Las Columnas, en Triana, volvió ayer a colocar un cartel en el que se indica que durante esta semana cerrará en horario de tarde por “problemas de personal”. La misma nota informativa que colgaron el pasado mes de noviembre y que ha sorprendido a varios usuarios cuando se disponían a estudiar, según ha podido saber este periódico.

En este centro, normalmente, trabajan tres personas, dos por la mañana y una por la tarde. Desde el pasado mes de octubre sólo hay dos trabajadores que se han ido turnando, uno trabaja en horario de mañana y otro por la tarde. Así, lo establece el calendario laboral que tienen establecido, que dice, que si, después de un mes, el Ayuntamiento no ha sustituido esa baja tendrán que cerrar en el turno que le corresponda a esa persona porque no se pueden cubrir los servicios prestados, según explicaron las fuentes consultadas. Dos meses y medio después, el Ayuntamiento no ha cubierto esa baja por “falta de presupuesto”, según los bibliotecarios. “A principios de año nos dijeron que no había dinero, por lo que no se puede contratar”, indicaron las fuentes consultadas por este periódico.

Desde Cultura afirmaron que se han cubierto las dos bajas por maternidad en la Biblioteca de Blas Infante, donde desde el mes de octubre también se ha estado

funcionando en horario reducido, y están intentado cubrir las demás bajas. Un contrato que esperan cerrar los próximos días.

La Biblioteca de La Casa de las Columnas lleva desde el mes de octubre con horario reducido. Hay usuarios que se quejan de esta situación, ya que van a estudiar por las tardes a este centro y se encuentran con que no pueden hacerlo. El mes de enero va a acabar con sólo cuatro días abierto por la tarde, indicó a este periódico uno de los usuarios afectados, que espera que se solucione este problema y que se apliquen menos cierres por las tardes, y más en estas fechas en las que hay bastante demanda debido a la proximidad de los exámenes.

El resto de bibliotecas municipales, un total de 12, están funcionando correctamente, pero los bibliotecarios se quejan de la falta de personal y de la “utopía” del Plan Director de Bibliotecas, aprobado en 2004, que contempla 30 bibliotecas previstas para 2012. Ninguna de las 18 bibliotecas del plan municipal ha sido inaugurada. Hay dos centros en construcción, en Torneo y La Ranilla, cuyas obras deberían haber terminado en noviembre, que está previsto que comiencen a funcionar en el primer trimestre de este año.

El personal de las bibliotecas no denuncia sólo la falta de personal, también muestran su disconformidad con la contratación del personal, ya que las contrataciones no las está haciendo el ayuntamiento, sino una empresa temporal. Esto significa, que recurrirán a gente externa en lugar de recurrir a la bolsa de trabajo que hay constituida en el consistorio. Así, “se está limitando el derecho a personas que se han preparado unas oposiciones y que forman parte de la bolsa de trabajo”, dijeron algunos bibliotecarios. Al parecer, el ayuntamiento ha formado a las personas que van a contratar para la biblioteca de Julia Uceda.

Diario de Sevilla | 25.01.11 | 05:03

* * *

La Biblioteca de Benalmádena “Club de Lectura del francés”

La primera sesión de este club será hoy a las 19:00 horas, y la entrada será libre hasta completar aforo.

La sección de otros idiomas cuenta con 12.823 volúmenes en inglés, alemán, francés, ruso, polaco, holandés, sueco, danés y finlandés.

Dentro de las actividades para potenciar la interculturalidad de la Biblioteca Municipal de Arroyo de la Miel, hoy se pondrá en marcha un club de lectura en francés

denominado “Cercle de lecture”, que se desarrolla gracias a la colaboración de la Biblioteca con la asociación UFE (Union des Français de l'étranger), y está abierto a todas aquellas personas interesadas por la literatura en general, así como la lengua y cultura francófona en particular. La primera sesión de este club será a las 19:00 horas, y no es necesaria inscripción previa, ya que las plazas están abiertas hasta completar aforo.

Las reuniones del “Cercle de lecture” tienen una periodicidad mensual, y los propios participantes del club son los encargados de decidir y seleccionar los títulos que se van a comentar. Para formar parte del club es necesario un nivel fluido de francés, ya que el debate, la lectura y el análisis de las obras se realizarán en este idioma. El integrante del club también es el encargado de localizar y, en caso necesario, comprar los títulos propuestos.

Asimismo, la Biblioteca Municipal de Arroyo de la Miel ha trabajado durante el pasado año 2010 en la informatización de la catalogación de los fondos de la sección de otros idiomas, con objeto de poder realizar de manera automatizada el préstamo de los libros. Además de la actualización informatizada de los documentos ya existentes, se han añadido 2.382 nuevas obras, todas ellas donaciones de los mismos lectores.

De esta forma, actualmente esta sección cuenta con 12.823 volúmenes en 9 lenguas, que son inglés, alemán, francés, ruso, polaco, holandés, sueco, danés y finlandés. El pasado día 10 de enero se puso en marcha el préstamo automatizado en esta sección, prestándose un total de 163 libros. Desde este día y hasta el 21 de enero se han prestado 658 libros, de los cuales 551 en lengua inglesa.

Las actividades de lectura en otros idiomas, como el nuevo “Cercle de lecture”, y el “Read on”, club de lectura en inglés, se unen a la sección de libros en otros idiomas, y conforman algunas de las características por las que la biblioteca ha sido reconocida dentro del grupo de Bibliotecas Interculturales de Andalucía.

Gabinete de Prensa Ayto. de Benalmádena | 25.01.11 | 14:32

<http://www.benalmadenanoticias.es/index.php/turismo/4707-la-biblioteca-refuerza-su-interculturalidad-poniendo-en-marcha-un-club-de-lectura-en-frances.html>

* * *

La Biblioteca Julia Uceda abre sus puertas con más de 19.000 libros

Esta biblioteca, ubicada en el Hogar San Fernando con una superficie de casi 1.000 metros cuadrados, ha supuesto para la Consejería de Cultura un gasto de 810.000 euros.



El alcalde, Alfredo Sánchez Monteseirín; la delegada de Presidencia y Cultura, Maribel Montaña; el consejero de Cultura de la Junta, Paulino Plata; y la poeta Julia Uceda acuden a la inauguración de la biblioteca Julia Uceda, en honor a la poeta./ Victoria Hidalgo

El alcalde, Alfredo Sánchez Monteseirín, y el consejero de Cultura de la Junta de Andalucía, Paulino Plata,

han inaugurado este martes la Biblioteca Municipal Julia Uceda, ubicada en el Hogar San Fernando, que cuenta con una superficie de 970 metros cuadrados.

Las nuevas instalaciones, que estarán abiertas 50 horas semanales, disponen de una dotación bibliográfica de más de 19.000 títulos y cinco salas, sala infantil y juvenil, sala de préstamo, sala de estudio, sala multimedia y sala polivalente.

El acto de inauguración ha contado también con la profesora y poeta Julia Uceda, que da nombre al centro, y con la delegada de Presidencia y Cultura, Maribel Montaña.

Julia Uceda es Hija Predilecta de Andalucía, Premio de la Crítica de Poesía Castellana (2006) y Premio Nacional de Poesía de España (2003), y su obra ha sido traducida a varios idiomas como el portugués, inglés, chino y hebreo.

El alcalde y el consejero de Cultura han destapado una placa conmemorativa y Monteseirín ha hecho entrega del carné número 1 de la biblioteca a Julia Uceda, quien ha dicho que “es un honor” que este espacio lleve su nombre.

Además, Uceda ha manifestado que las bibliotecas “son lugares difíciles porque representan no solo la cultura sino también la libertad, y por ello todos los totalitarismo temen al libro y al pensamiento crítico y objetivo”.

Por su parte, Sánchez Monteseirín ha afirmado que la apertura de esta biblioteca, la primera de zona según el Plan Director Municipal de Bibliotecas, “forma parte de la apuesta decidida de este Ayuntamiento por dotar de mayor equipamiento al barrio de la Macarena en concreto y a la ciudad en general”.

Además, ha destacado que “se ha dado un salto cualitativo ya que en el año 1992 había dos bibliotecas municipales y ahora hay 13”, y ha recordado que ya son 59.000 socios y más de 600.000 visitas las registradas en la Red Municipal de Bibliotecas. También ha anunciado que próximamente se abrirá la Biblioteca del Río, en la calle Torneo.

Por su parte, el Consejero de Cultura ha señalado que “tanto la lectura como las bibliotecas son instrumentos magníficos contra las desigualdades y para el progreso”.

También ha anunciado que para la Consejería de Cultura esta biblioteca, que ha contado con un presupuesto de 980.000 euros, ha supuesto un gasto de 810.000 euros, 300.000 de ellos para la construcción, así como para la dotación y mobiliario.

Por otra parte, y en referencia al retraso en la inauguración de esta biblioteca, Montaña ha señalado que poner en marcha esta gran inversión por parte del Ayuntamiento y Cultura “no es fácil” porque “se ha llevado a cabo una importante obra y ha habido un importante acondicionamiento del edificio en cuanto a instalaciones, mobiliario, documentos, y personal”.

En relación a este último punto, y ante las críticas de la Sección Sindical de CCOO del Ayuntamiento, que este lunes lamentaba que la biblioteca se inaugurase sin que existiera personal para atenderla, Montaña ha señalado que la Red Municipal “cuenta con una plantilla de 47 personas”.

Así, la delegada ha explicado que “hace un par de meses de estas 47 personas coincidieron de baja cinco, cuatro de las cuales ya se han resuelto, y otra se está resolviendo, por lo tanto, es un porcentaje controlado”.

“Es muy difícil prever una baja, salvo las maternales, y pedimos disculpas a los usuarios que no hayan podido entrar puntualmente en algunos de estos centros”, manifiesta.

Finalmente, Montaña ha dicho que el Plan Director, que abarca hasta 2014, contempla la inauguración de otros centros, como la biblioteca de barrio que se inaugurará en Santa Clara y la biblioteca de Triana, “para la que ya existe el espacio y que entrará en presupuestos futuros”, asegura.

Por último, habrá una tercera en la zona de Cruzcampo, de la que “ya se ha aprobado el documento urbanístico y ahora se necesita delimitar los 4.500 metros cuadrados de que dispondrá, y encargar el proyecto”.

45 MILLONES EN ANDALUCÍA

Durante su intervención, Plata ha informado de que la Red de Bibliotecas de Andalucía engloba un total de 821, convirtiéndose así “en la más importante de España”.

En la provincia de Sevilla son 125 centros, y nueve más que “están en proyecto”, muchas de las cuales “no solo se han acogido a los fondos de Cultura, sino que han

aprovechado otros como los del Plan Proteja”, lo cual “dice mucho en favor de los ayuntamientos, que se han dado cuenta que invertir en cultura es invertir en futuro”, enfatiza.

Asimismo, el consejero ha dicho que desde 2005 se han invertido “más de 45 millones de euros en la construcción de nuevas bibliotecas” en toda la región andaluza, centros que albergan “6.700.000 ejemplares de 1.300.000 títulos, reciben más de 12 millones de usuarios, y en las que se prestan cuatro millones de libros”.

Diario de Sevilla | 25.01.11 | 19:27

* * *

Un nuevo servicio de préstamo ofrece acceso gratuito a los fondos bibliográficos de las universidades andaluzas

Alumnos, docentes y personal de administración podrán disponer de más de tres millones de volúmenes gracias a una iniciativa del Consorcio de Bibliotecas.

El Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía (CBUA) ha puesto en marcha un nuevo servicio denominado ‘Préstamo CBUA’ en las universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Pablo de Olavide, que, en breve, también llegará a la Universidad de Sevilla. Esta iniciativa permitirá a la comunidad universitaria andaluza disponer, de forma conjunta, de más de tres millones de volúmenes procedentes de las bibliotecas de estas nueve universidades públicas.

Más de 237.000 alumnos, 18.000 docentes y 9.000 empleados de administración y servicios (PAS) podrán beneficiarse este curso de esta nueva modalidad de préstamo, que comenzó a funcionar el pasado 10 de enero. Gracias a ella podrán obtenerse en préstamo documentos procedentes de cualquiera de las bibliotecas participantes en el proyecto, de forma gratuita y en el plazo máximo de dos días.

Este proyecto, en cuya financiación participa la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia, se suma al ya instaurado de ‘Biblioteca Digital’, con la finalidad de ampliar el acceso a las colecciones de las universidades andaluzas y rentabilizar la inversión realizada en recursos de información.

Hasta ahora, cualquier miembro de la comunidad universitaria que quisiera obtener en forma de préstamo un documento que no se encontrase en las bibliotecas de su respectiva universidad debía recurrir al Préstamo Interbibliotecario. Se trata de un servicio con un coste para el usuario y donde se incluyen, además de los fondos de

las bibliotecas universitarias andaluzas, los fondos bibliográficos de otras bibliotecas de España y del resto del mundo.

EL CBUA

Creado en 2001, el Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía engloba a las diez universidades públicas de la comunidad y se encarga, entre otras funciones, de gestionar y difundir el catálogo colectivo de sus bibliotecas con más de 2,5 millones de títulos y 4,5 millones de ejemplares, así como de promover planes de servicios conjuntos, adquisición compartida de recursos y conexión a redes nacionales e internacionales.

Este organismo mantiene también una biblioteca digital que reúne 15.455 títulos de revistas y 214.380 monografías, todas ellas con texto completo, así como 31 bases de datos accesibles desde internet para los miembros de la comunidad universitaria andaluza. Esta biblioteca, que cubre todas las áreas de conocimiento, recibió el pasado año más de 3,68 millones de consultas y propició la descarga de 3,81 millones de textos completos.

Los usuarios que quieran beneficiarse del Préstamo CBUA pueden realizar las solicitudes a través del catálogo colectivo que integra los fondos de todas las bibliotecas del Consorcio, en el sitio <http://catchbua.cbua.es/>.

Periódico Digital de Andalucía | 24.01.2011 | 13:08

<http://www.teleprensa.es/andalucia-noticia-270636-Un-nuevo-servicio-de-pr26eacute3Bstamo-ofrece-acceso-gratuito-a-los-fondos-bibliogr26aacute3Bficos-de-las-universidades-andaluzas.html>

* * *

Los fondos de las bibliotecas municipales de Jimena superan los 1.500 ejemplares

Los centros de la red aumentan sus socios, con incremento significativo en el del casco, con 209 usuarios.

El delegado de Cultura de Jimena, Juan José Rondón, mostró ayer su satisfacción por el aumento de usuarios registrados en los últimos meses por la red de bibliotecas públicas municipales, un aumento que se hace especialmente evidente en la Biblioteca Cervantes, sede central de la red, situada en la Plaza de Olof Palme del Casco Histórico. En la actualidad este centro cuenta con 209 usuarios.

Desde marzo de 2010 el alta en cualquier biblioteca municipal supone también el ingreso del usuario en la Red de Bibliotecas de Andalucía, gracias a un carnet de lector que puede ser usado en cualquier otra biblioteca o sala de lectura pública de toda la comunidad.

La expedición de este carnet es gratuita, dando derecho al usuario al acceso a diversos servicios, como los préstamos de ejemplares por 15 días, renovables por otros 10 días más, o préstamos interbibliotecarios durante un mes. De esta manera, el usuario puede disfrutar de la lectura de un libro que se encuentre en cualquiera de las bibliotecas públicas de Andalucía.

En la actualidad la red local cuenta con un catálogo de fondos compuesto por 1515 ejemplares, que va siendo aumentado y actualizado día a día.

Rondón informó que en las próximas semanas se va a emprender una campaña en los colegios locales de cara a divulgar el uso de las bibliotecas públicas entre los más pequeños. Además, anunció que va a proponer a las asociaciones de madres y padres de alumnos del municipio la organización conjunta de la celebración del Día del Libro el próximo mes de abril.

europasur.es | 28.01.11 | 05:00

<http://www.europasur.es/article/ocio/890856/los/fondos/las/bibliotecas/municipales/jimena/superan/los/ejemplares.html>

* * *

Entregado el Sello de Excelencia Europea a la Biblioteca Universitaria

El solemne acto estuvo presidido por el Rector de la UGR , Francisco González Lodeiro.

El Certificado del Sello de Excelencia Europea fue entregado en un solemne acto a la Biblioteca Universitaria. A la celebración acudieron múltiples personalidades de la ciudad en un día importante para la Biblioteca Universitaria.

La entrega del Sello de Excelencia Europea estuvo presidida por el Rector de la Universidad de Granada, Francisco González Lodeiro. El mandamás del ente universitario no quiso perderse la entrega del galardón a pesar de su apretada agenda.

ideal.es | Granada | 28.01.11 | 07:18

* * *

Los fondos reservados de la Universidad de Málaga

En esta época de exámenes, cientos de estudiantes pasan horas en las bibliotecas de la Universidad de Málaga sin saber que, a pocos metros de distancia, en la estanterías que los rodean, pueden encontrar verdaderos tesoros de valor incalculable.

La UMA, en sus casi cuarenta años de historia, ha conseguido reunir un patrimonio bibliográfico envidiable. De los catorce centros que componen su red de bibliotecas, el que contiene un mayor número de libros con valor histórico y científico es la Biblioteca General.

En el segundo piso se esconde la sala más importante del edificio, en la que se concentran algunas de las ‘joyas de la corona’ de la UMA. De entre todos los volúmenes que ocupan las estanterías, destacan los del llamado fondo antiguo, que compila aquellas obras publicadas antes de 1801. A esta sección pertenecen libros tan valiosos como una edición de 1593 de la *Regla de las cinco órdenes de arquitectura*, un tratado sobre la materia firmado por el italiano Giacomo de Vignola.

En el apartado de temática religiosa, la pieza más antigua se remonta a 1624. Se trata de un ejemplar de la *Biblia* procedente de la ciudad italiana de Venecia, uno de los muchos libros del fondo que tienen la característica de estar forrado en pergamino. El resto de obras que no pertenecen al fondo antiguo se reúnen en colecciones adquiridas por la universidad de diferente forma. Gregorio García, coordinador de Bibliotecas de la UMA, explica cómo se consigue reunir tan exclusiva selección de libros: «En su mayoría son donaciones realizadas por parte de instituciones o personalidades, como la colección de la Antigua Escuela de Magisterio o las Bibliotecas de Estrada y Gil Muñiz. Además, contamos con una biblioteca en depósito, la de la Academia Malagueña de Ciencias».

Sin embargo, en algunos casos es necesario recurrir al presupuesto para ampliar los fondos. María José Casado, directora de la biblioteca de la Facultad de Derecho, explica su política de adquisiciones: «En nuestro caso las donaciones no son tan frecuentes. La mayoría de nuestros títulos provienen de compras realizadas por profesores de Derecho Romano o Historia del Derecho que necesitan ampliar conocimientos acerca de la materia que imparten».

Precisamente, la Facultad de Derecho es otro de los centros que cuenta con una sala especial dentro de su biblioteca para preservar su patrimonio máspreciado. En dicha sala se guarda el libro más antiguo de todos los que posee la Universidad de Málaga. El ejemplar en cuestión, un diccionario de términos jurídicos, fue publicado por primera vez en 1535 en la Venecia del Renacimiento.

Como tesoros de gran valor, estas antigüedades requieren una conservación privilegiada. Gregorio García afirma que la red de bibliotecas de la UMA está trabajando constantemente para mejorar el acceso a sus fondos: «Por su fragilidad y valor, este tipo de libros no se encuentran a libre disposición. Nunca se realizan préstamos, sólo consultas mediante petición expresa. Actualmente llevamos a cabo una labor de digitalización con el doble fin de garantizar el buen estado de los libros y facilitar su acceso a cualquier persona».

Umalaga.com Canal Universitario de Sur.es | 31.01.11

* * *

La nueva biblioteca municipal de Palma del Río (Córdoba) amplía sus fondos y prestaciones tras una larga reforma

El Ayuntamiento destaca que la inversión realizada supera los 160.000 euros.

El alcalde de Palma del Río, José Antonio Ruiz Almenara, y el delegado de Cultura de la Junta, Joaquín Dobladez, han inaugurado las nuevas instalaciones de la biblioteca municipal tras varios años de reformas, que se han realizado por un importe superior a 100.000 euros y que supondrá una mejora de los fondos y de las prestaciones a los usuarios.

Las obras en este espacio cultural, situado en la Casa de la Cultura, permiten que los usuarios puedan acceder libremente a los fondos sin que para ello necesiten la intervención del bibliotecario. También se ha incrementado la superficie total en 65 metros cuadrados, hasta llegar a los 350, y se han establecido 93 puntos de lectura. Además, habrá más equipos informáticos y se permite el acceso gratuito a la red wifi municipal.

El Ayuntamiento ha invertido más de 160.000 euros en las distintas reformas llevadas a cabo en los últimos años, destinándose para ello fondos procedentes de los programas Proteja, FEIL y un taller de empleo. Además, la Consejería de Cultura ha contribuido con unos 20.500 euros en equipamiento técnico y mobiliario, además de unos 40.000 euros en dotación bibliográfica.

La Biblioteca Municipal cuenta en la actualidad con más de 20.000 volúmenes, entre libros y material multimedia. Tiene un total de 2.195 usuarios registrados, y recibe unas 28.000 consultas anuales.

José Antonio Ruiz Almenara agradeció a la Junta de Andalucía su ayuda y apoyo en este proyecto, “el cual ha dado como resultado una oferta cultural en un espacio

bien equipado, adaptado y bien iluminado". El alcalde ha expresado su interés en "seguir avanzando en todos los demás aspectos culturales, como el patrimonio, la música y el teatro, que son la seña de identidad de nuestro pueblo".

Mientras, Dobladez valoró "la funcionalidad que se gana con la nueva organización de los espacios", a la vez que destacó la preocupación de Palma del Río por su patrimonio e historia.

Eldiadecordoba.es | Palma del Río | 01.02.11 | 05:01 | Belén Higuera
<http://www.eldiadecordoba.es/article/provincia/910041/la/nueva/biblioteca/amplia/sus/fondos/y/prestaciones/tras/una/larga/reforma.html>

* * *

El Proteja ha permitido poner en marcha ya una veintena de bibliotecas en Andalucía, con una inversión de 8 millones

Pizarro ha visitado las nuevas instalaciones de la biblioteca pública de Armilla (Granada) en la que se han invertido 377.400 euros

El consejero de Gobernación y Justicia, Luis Pizarro, ha visitado en Armilla (Granada) la Biblioteca Pública Municipal Miguel Hernández, que ha supuesto una inversión de 377.400 euros y la contratación de 34 personas con cargo al Programa de Transición al Empleo de la Junta de Andalucía (Proteja) 2009.

Esta actuación es una de las 21 relacionadas con bibliotecas en Andalucía con cargo al Proteja 2009, cuya inversión asciende a 7,8 millones de euros. Las otras intervenciones se contemplan en Illar (Almería); Puerto de Santa María (Cádiz); Montilla (Córdoba); Bérchules y Jun (Granada); Berrocal y Trigueros (Huelva); Guarromán, Jaén, Marmolejo y Torres de Albánchez (Jaén); Iznate y Málaga (Málaga); Cantillana, Lebrija, El Cuervo; Ecija, Gelves y Los Molares (Sevilla).

Las instalaciones de Armilla han sido concebidas como un espacio abierto a la ciudadanía y ocupan una superficie de 851,36 metros cuadrados distribuidos en cuatro plantas. En la planta sótano se han instalado el servicio de consulta y los servicios de reproducción de documentos; en la baja se localiza el servicio de información general, la sección de publicaciones, servicio de información a la comunidad y sala de estudio; en la planta primera se ha instalado la sala juvenil, el servicio de conexión a internet, la sala infantil.

Por último, la segunda planta alberga la sala de literatura, la sala de consulta y regencia, y también otro servicio de conexión a Internet. En total la nueva biblioteca municipal va a contar con 138 puestos de lectura.

En Armilla (Granada) la inversión a cargo a los planes anticrisis 2009 y 2010, Proteja y Plan E ha sido de 7.104.895 euros. Ambas inversiones han permitido la creación de 107 puestos de trabajo.

En total, la provincia de Granada ha recibido, en los ejercicios 2009 y 2010, un total de 313,7 millones de fondos procedentes del Plan Proteja del gobierno andaluz y del Plan E del gobierno central. Esta inversión ha generado 12.605 empleos.

Europa press | Armilla (Granada) | 03.02.11

[Europapress.com](http://www.europapress.es/andalucia/noticia-proteja-permitido-poner-marcha-ya-veintena-bibliotecas-andalucia-inversion-millones-20110203185810.html)

<http://www.europapress.es/andalucia/noticia-proteja-permitido-poner-marcha-ya-veintena-bibliotecas-andalucia-inversion-millones-20110203185810.html>

* * *

La crisis del libro andaluz

Las editoriales de la comunidad han reducido su facturación un 10% en 2010.

Las editoriales andaluzas juegan un papel fundamental en el progreso económico y social de la comunidad. Los libros que publican abarcan los campos más diversos. Hay narrativa, ensayo, literatura infantil y juvenil, libros de texto universitarios, historia, temática local, autoayuda, poesía... Andalucía ocupa el tercer lugar en la clasificación española de editoriales agremiadas. De las 889 editoriales españolas 82 son andaluzas (el 9,2%). Andalucía figura en el tercer puesto en cuanto al número de editoriales por detrás de Madrid (313) y Cataluña (301).

El sector editorial de la comunidad ocupaba en 2009 a 590 trabajadores (último año con datos registrados por la Asociación de Editores de Andalucía, AEA). Las editoriales andaluzas publicaron 2.944 novedades en 2006. Un año después alcanzaron las 3.822. En 2008 fueron 3.409. Y en 2009, las novedades editadas se elevaron a 3.600.

La crisis económica está haciendo daño al sector. La facturación de las editoriales andaluzas pasó de los 52,44 millones de 2007 a 52,14 millones en 2008, según datos de la AEA. En 2009, hubo una reducción del 8,6% al pasar a 47,63 millones. Y las estimaciones de lo que ha sido el ejercicio de 2010 son pesimistas. "Hay una previsión de reducción de facturación en 2010 en torno al 10%", afirma la presidenta de la AEA, María Luisa Amores.

"La crisis económica ha llegado de lleno al sector editorial en Andalucía. Estamos haciendo un esfuerzo por buscar otros mercados fuera del ámbito nacional. Para esto necesitamos la colaboración de la Junta. El libro es un producto cultural a apoyar. El desarrollo de las industrias culturales es desarrollo de la sociedad en sí", asevera Amores.

La reducción de la facturación va unida a otra circunstancia muy negativa para los editores andaluces. La AEA señala que la Consejería de Cultura no cumplirá en 2011 con el “compromiso suscrito en el convenio de colaboración firmado entre las comunidades autónomas y el Ministerio de Cultura de destinar dos millones de euros para la adquisición de fondos bibliográficos para la mejora de las bibliotecas públicas”. Al no continuar la Consejería de Cultura con esta adquisición, deja de hacerlo también el Ministerio de Cultura. Son, pues, cuatro millones que dejan de emplearse en la adquisición de libros para las bibliotecas andaluzas, según los datos aportados por la AEA.

Además, la Consejería de Cultura redujo otra línea para la compra directa de libros publicados por editoriales andaluzas con destino a la red pública de bibliotecas. En 2009, esa línea se elevó a 1,3 millones de euros. En 2010, fue de 500.000 euros. “Todavía esperamos saber qué va a pasar en 2011”, comenta Amores.

El consejero de Cultura, Paulino Plata, afirma que su departamento “trabaja con la Consejería de Educación para cumplir con ese compromiso suscrito en el convenio de colaboración firmado entre las comunidades autónomas y el Ministerio de Cultura”. Plata quiere que se llegue a la aportación de los dos millones de euros, que llevaría aparejada una cantidad igual por parte del Ministerio de Cultura. El presupuesto de Educación para mejoras en el uso de las bibliotecas escolares es de 4,4 millones de euros, recuerda Plata. Esta cuantía incluye partidas para la compra de libros.

Plata recalca también su voluntad de mantener la línea para la compra directa de libros publicados por editoriales andaluzas con destino a la red pública de bibliotecas. Su deseo es repetir la cantidad de 500.000 euros de 2010. “Intentaremos llegar al nivel de 2010 pero la situación no es fácil”, explica el consejero, que garantiza que el presupuesto de su departamento para la adquisición de fondos bibliográficos tendrá en 2011 una cuantía superior a 300.000 euros.

Dejar el sector del libro abandonado a su suerte es nefasto para el futuro de la comunidad. La AEA recuerda que Andalucía dispone de 1,07 libros por habitante en las bibliotecas públicas. La media española es de 1,52. La Unesco establece que debe haber como mínimo 1,5 libros por habitante en las bibliotecas públicas para una atención eficiente al lector. Plata matiza que Andalucía cuenta con “la red de bibliotecas más amplia de toda España”. “Hemos hecho un esfuerzo enorme de inversión en bibliotecas”, concluye el consejero.

DIGITALIZACIÓN Y MERCADO EXTERIOR

Pese al mal momento económico y la reducción de compras de la Junta, las editoriales trabajan duro en el futuro traído por las nuevas tecnologías digitales. Andalucía ha publicado en formato digital 5.748 títulos, según datos del Anuario de

Estadísticas Culturales de 2010 publicado por el Ministerio de Cultura. Andalucía está a la cabeza de la edición electrónica en España.

Precisamente, la petición de apoyo para la digitalización de los fondos bibliográficos de las editoriales es uno de los puntos principales del Plan Estratégico presentado a finales de 2010 por la Asociación de Editores de Andalucía (AEA) a la Consejería de Cultura. “Trabajamos en producción digital y utilización de la Red con la Consejería de Innovación porque allí hay recursos que pueden utilizar las empresas editoriales andaluzas”, señala el consejero de Cultura, Paulino Plata.

La presidenta de la AEA, María Luisa Amores, explica que uno de los “grandes retos” de las editoriales andaluzas es “abundar en la comercialización exterior”. “Nuestro mercado natural es Latinoamérica”, precisa Amores. Las editoriales andaluzas venden un 15,7% de sus ejemplares en el mercado exterior. Un 37% de las editoriales de la comunidad autónoma exporta a América Latina, fundamentalmente a México, Argentina y Colombia. También a EE UU y países europeos.

Plata hace hincapié en que “hay una colaboración desde hace tiempo entre el sector editorial y Extenda, la agencia de la Junta para la internacionalización de las empresas andaluzas”. “Tenemos un acuerdo con Extenda para facilitar todo esto”, concluye el consejero de Cultura.

VENTAS Y EDICIONES

- Facturación. La facturación de las editoriales andaluzas fue de 52,44 millones en 2007; 52,14 millones en 2008, y 47,63 millones en 2009. La Asociación de Editores de Andalucía estima una reducción del 10% en 2010.
- Novedades. Las editoriales andaluzas publicaron 2.944 novedades en 2006; 3.822 en 2007; 3.409 en 2008, y 3.600 en 2009.
- Tamaño de las empresas. Entre las 82 editoriales andaluzas hay una empresa grande (facturación superior a 18 millones); tres medianas (facturación entre 2,4 y 18 millones); 10 medianas pequeñas (facturación entre 601.000 y 2,4 millones), y 68 pequeñas (facturación inferior a 600.000 euros).

elpais.com | Sevilla | 06.02.2011 | Santiago Belausteguigoitia
[http://www.elpais.com/articulo/andalucia/crisis/libro/andaluz/
elpepiespand/20110206elpand_9/Tes](http://www.elpais.com/articulo/andalucia/crisis/libro/andaluz/elpepiespand/20110206elpand_9/Tes)

* * *

La Junta invierte 30.000 euros en la construcción de la Biblioteca Municipal de Jabugo (Huelva)

Estará ubicada en un centro polivalente, en la Casa Correos, que albergará diferentes usos.

La Consejería de Cultura ha invertido 30.000 euros en la construcción y adaptación de la Biblioteca Municipal de Jabugo, que está ubicada en un centro polivalente, situado en la Casa Correos, que albergará diferentes usos. El delegado provincial, Juan José Oña, y el alcalde José Luis Ramos, visitaron las instalaciones.

El nuevo espacio permitirá ampliar la biblioteca actual (sala de estudios, mediateca, archivo y almacén), y la biblioteca exterior (plaza de lectura) y mejorar la conexión entre plantas. En el exterior, en la plaza de lectura, se podrá plantar arbolado y realizar un revestimiento externo de granito. Además, se creará una zona escénica, se adecuará la sala multiusos y se eliminarán algunos desniveles.

Desde la apertura de la biblioteca municipal en 2002, el centro ha mantenido de manera continuada sus actividades de dinamización. En 2003 llevó a cabo un completo y estable Programa de Animación a la Lectura basado en actividades todas las tardes de los jueves en la Biblioteca, Club de Lectura Infantil, en colaboración con el Colegio Los Silos, dedicando una hora semanal de clase a la lectura con 3º Primaria; Club de Lectura Juvenil, en colaboración con el IES San Miguel de Jabugo, dedicando una hora de clase semanal con el curso de 1º de la ESO a la lectura; Club de Lectura Infantil, en colaboración con el Colegio San Juan de El Repilado, dedicando una hora semanal de clase del curso de tercero de Primaria a la lectura, Lecturas Públicas a través de su participación en el CIJ (Circuito Infantil y Juvenil), CLA (Circuito Literario Andaluz) y el CDL (Circuito de Dinamización Lectora), en colaboración con el Centro Andaluz de las Letras; y programa Lecturas. Ese año fue galardonada por el Centro Andaluz de las Letras, con el CAL de Plata por su labor de fomento de la lectura.

En 2004 inauguró una biblioteca sucursal para El Repilado que continua en funcionamiento y que también realiza una importante labor de fomento de la lectura.

Durante ocho años consecutivos ha sido galardonada con el premio que otorga el Ministerio de Cultura (dentro de la Campaña María Moliner al fomento de la lectura) a las 250 mejores bibliotecas del país. En esta última edición de dicho premio tan

sólo otra biblioteca de la provincia (la de Palos de la Frontera) ha recibido la misma distinción.

S.P./jabugo | Jabugo | 06.02.11 | 05:01
<http://www.huelvainformacion.es/article/provincia/898396/la/junta/invierte/euros/la/construccion/la/biblioteca.html>

* * *

La Junta invierte en los últimos 8 años más de 990.000 euros en las bibliotecas públicas malagueñas

La Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía ha invertido en las bibliotecas públicas municipales de Málaga en los últimos ocho años más de 993.700 euros destinados tanto a la dotación de bibliografía como al equipamiento de nuevas sedes.

La Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía ha invertido en las bibliotecas públicas municipales de Málaga en los últimos ocho años más de 993.700 euros destinados tanto a la dotación de bibliografía como al equipamiento de nuevas sedes.

En concreto, un total de 821.595,71 euros se ha destinado a la dotación bibliográfica y al equipamiento se ha destinado 172.117,41 euros, para, entre otros, la inauguración de nuevas sedes de las bibliotecas municipales de los distritos de Cruz de Humilladero, inaugurada en 2008, y la de Churriana.

En relación con esta última, la inversión directa en la Biblioteca Pública José Moreno Villa de Churriana ha sido de 50.000 euros en lote bibliográfico fundacional y de 89.492,41 euros para mobiliario, lo que supone un total de 139.492,41 euros.

No obstante, a la citada cuantía en las bibliotecas municipales hay que añadir la inversión en el mantenimiento de la instalación del programa informático Absyney, común para todas las bibliotecas públicas de Andalucía, en los 17 centros de la ciudad.

Así, entre otras subvenciones concedidas al Ayuntamiento de Málaga para las bibliotecas municipales en concepto de lotes bibliográficos están los 29.664 euros del año 2006; los 41.264 euros del año 2007; los 36.608 euros de 2008; los 41.613 euros de 2009 y los 51.244 euros de 2010.

Por otra parte, entre las subvenciones concedidas al Consistorio para inversiones, se encuentran los 148.592,13 euros en 2010; los más de 220.000 euros en 2009; y unos 139.000 euros en 2008, según los datos aportados.

Málaga, 4 (Europa Press) | 06.02.11

<http://www.que.es/malaga/201102061053-junta-invierte-ultimos-anos-990.000-epi.html>

* * *

Una iniciativa ciudadana propone crear una mediateca en la esquina del puerto

La plataforma creada en Facebook tiene ya 1.300 apoyos y apuesta por la creación de un complejo cultural de referencia.

LA PROPUESTA

- Mediateca. Para redés, libros en papel y electrónicos.
- Sala de estudio. Con zona de trabajo en grupo.
- Museo tecnológico. Una muestra interactiva de los últimos avances.
- Centro Living Lab. Un espacio para el uso de blogs y redes sociales.
- Oficina cultural y punto de información turística. Una ventanilla única para vender entradas y un centro para atender a los visitantes, con mapas y rutas para descargarse en dispositivos móviles.
- Cine 3D, plató de televisión, sala de conciertos y estudio de grabación. Dentro del espacio audiovisual.

Más información:: En Facebook 'Plataforma por una mediateca en el muelle 1' y en www.mediatecamuelle1.bligoo.es

Primero fue un supermercado. Ahora se deja la puerta abierta a un gimnasio o una guardería privada. Pero lo cierto es que todavía se desconoce qué uso se dará al espacio comercial de dos mil metros cuadrados previsto entre el centro cultural proyectado en la esquina del muelle del paseo de la Farola y el Palmeral de las Sorpresas levantado por la Junta de Andalucía en el muelle 2. Todo sigue en el aire mientras avanzan las obras del aparcamiento subterráneo de setecientas plazas sobre el que se asentarán las futuras edificaciones de la llamada 'esquina de oro'.

Ante la falta de un proyecto definitivo, una iniciativa ciudadana propone ahora crear una mediateca para completar la oferta expositiva prevista en el centro cultural.

La idea es crear un complejo de referencia que incluya también las nuevas tecnologías aprovechando que Málaga tiene empresas punteras en este ámbito. Esta plataforma, surgida a través de las redes sociales, cuenta ya con casi 1.300 miembros que apoyan en Internet cambiar la explotación comercial del inmueble por un «centro de innovación social y tecnológica».

Álvaro Campos es uno de los precursores de esta propuesta que se inspira en otros edificios como La Alhóndiga de Bilbao. «Hasta ahora solo han buscado rentabilidad económica con el proyecto del puerto, y creemos que también debería buscarse la rentabilidad social y cultural que otorguen un valor añadido de calidad al puerto para que no se convierta en un centro comercial más», indica.

MÚSICA Y LIBROS

En este sentido, la iniciativa apuesta por un edificio que contenga una mediateca en la que los ciudadanos tengan acceso a música, libros –en formato de papel y electrónico–, revistas y prensa. Además, proponen una sala de estudio con zonas para trabajos en grupo que atraigan a los jóvenes a la zona, que paliaría la carencia de este equipamiento en el Centro y el barrio de La Malagueta. La plataforma también plantea la creación de un museo tecnológico e incluso un punto de información turística del siglo XXI. «Los visitantes podrían descargarse en sus dispositivos móviles mapas y rutas turísticas para poder visitar la ciudad», indica Campos.

Dentro del proyecto para la parcela también hay cabida para lo audiovisual. Un cine en tres dimensiones, un estudio profesional de grabación, una sala de conciertos y espectáculos o un plató de televisión completan una apuesta que, según dicen sus promotores, busca convertirse en el punto de encuentro para la creatividad y el talento de los malagueños.

Saben que el camino no es fácil y que muchos verán la iniciativa con escepticismo. Pero piensan presentarla formalmente para que las distintas administraciones públicas implicadas en el proyecto estudien su viabilidad. «Ahora lo importante es recabar apoyos, incluidos los de empresas privadas que funcionen como patronos estratégicos; creemos que es hora de que la ciudadanía decida también qué equipamientos debe tener el puerto», dice Campos.

sur.es | Málaga | 07.02.11 | 01:38 | Amanda Salazar
<http://www.diariosur.es/v/20110207/malaga/iniciativa-ciudadana-propone-crear-20110207.html>

* * *

Junta y Diputación de Sevilla eliminarán las barreras arquitectónicas de las bibliotecas públicas de la provincia

La consejera Micaela Navarro ha presentado esta iniciativa que, en una primera fase, se llevará a cabo en 11 municipios

La Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y la Diputación de Sevilla van a poner en marcha el Programa Biblioteca Abierta para la eliminación de barreras arquitectónicas en las bibliotecas públicas de la provincia, que, en una primera fase, se realizará en 11 municipios, según ha informado la consejera Micaela Navarro, en la presentación de esta iniciativa junto al presidente de la Corporación provincial. En este programa también colabora la Consejería de Cultura, a través de la Dirección General del Libro.

En concreto, las bibliotecas públicas en las que se implementará en un primer término este proyecto piloto se encuentran en las siguientes localidades: Albaida del Aljarafe, Villanueva del Ariscal, Carmona, Lora del Río, Tocina, La Roda de Andalucía, El Rubio, El Coronil, Las Navas de la Concepción, El Real de la Jara y Guadalcanal.

Esta primera fase del Programa Biblioteca Abierta, en la que se intervendrá en lo once municipios citados, cuenta con una inversión de 440.000 euros financiados al 50% entre la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y la Diputación provincial. Esta financiación permitirá hacer accesibles las entradas a las bibliotecas, así como adaptar sus aseos, e instalar en ellas ascensores, mostradores y rampas, entre otras medidas.

No obstante, el importe total del proyecto superará los 1,5 millones de euros cuando se llegue a la última fase, lo que habrá permitido la eliminación de barreras en las bibliotecas públicas de un total de 34 municipios de la provincia de Sevilla.

PLANES DE ACCESIBILIDAD

El 78% de los municipios andaluces (611 del total de 771) ha implantado ya o está en fase de incorporar planes de accesibilidad. En la provincia de Sevilla son 77 las localidades que disponen de un plan de este tipo.

Los planes de accesibilidad recogen un conjunto de propuestas de actuación para suprimir las barreras existentes en las vías y espacios públicos, mobiliario urbano, edificaciones de uso público y transportes. Su objetivo es hacer accesible gradual-

mente el entorno para que todas las personas, y en especial aquellas que tienen una discapacidad, puedan desenvolverse de manera autónoma y segura.

Estos programas evalúan el grado de accesibilidad, definen las actuaciones necesarias para adaptarlos, los valoran, priorizan y proponen un plan de etapas presupuestado para su ejecución. Por ello, constituyen un instrumento básico para la programación coordinada de las actuaciones de accesibilidad en los municipios.

La Junta ha cofinanciado con 3,5 millones de euros la elaboración de estos planes por parte de las corporaciones locales.

DECRETO DE ACCESIBILIDAD

La Junta de Andalucía aprobó en 2009 el decreto que regula la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía, una norma que sustituye a la que estaba en vigor desde 1992 para la eliminación de las barreras arquitectónicas.

La norma, que se fundamenta en el principio de accesibilidad universal, es la primera en España que se aprueba tras el pleno desarrollo reglamentario de la Ley estatal que regula esta materia.

De sus disposiciones puede beneficiarse el 40% de la población, entre personas con discapacidad, mayores y las que tienen circunstancias transitorias que afectan a su movilidad, a causa de un accidente o de la maternidad, por ejemplo.

Oficina del Portavoz del Gobierno | 07.02.11

<http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/sociedadysalud/053570/junta/diputacion/sevilla/eliminaran/barreras/arquitectonicas/bibliotecas/publicas/provincia>

* * *

La Biblioteca de Andalucía recibe el legado del poeta Rodríguez-Spiteri

Los fondos reúnen 500 volúmenes de los siglos XIX y XX, donde se encuentra lo más destacado de las letras andaluzas

Carlos Rodríguez-Spiteri (Málaga, 1911) fue uno de los poetas andaluces más representativos de la llamada Generación del 36, aquella que surgió al final de la línea marcada por los autores del 27. Rodríguez-Spiteri también fue el poeta a quien, entre otros, Miguel Hernández dirigía desde su cautiverio cartas de ayuda. La familia

del malagueño donó ayer unos 500 volúmenes de los siglos XIX y XX a la Biblioteca de Andalucía. El legado comprende una colección de libros y revistas valorada en más de 20.000 euros. El hijo del poeta, José, y su nieta, Carla, fueron los encargados de firmar el acta de donación de los fondos al centro bibliográfico andaluz, y oficialmente fue el delegado de la Consejería de Cultura en Granada, Pedro Benzal, quien recibió los fondos junto al director de la Biblioteca de Andalucía, Javier Álvarez.

El conjunto bibliográfico de Carlos Rodríguez-Spiteri supone un recorrido por la creación literaria andaluza y especialmente aquella de contenidos relacionados con la provincia malagueña, donde están representados los compañeros de generación del poeta. Según los responsables de la Biblioteca de Andalucía, «el contenido de tema malagueño, aquel que se refiere a los siglos XIX y XX, en los que se enmarca y la variedad temática que contiene le confieren una alta relevancia».

Los encargados del centro bibliotecario andaluz indican que se trata de piezas importantes que, en conjunto, forman un bloque local en el que no se han despreciado documentos que pudieran parecer menos importantes por la encuadernación en rústica o su escasa extensión, sino que esta misma circunstancia es la que le proporciona gran parte de su valor por la dificultad de conservación.

Entre los fondos donados, se encuentran publicaciones periódicas malagueñas del siglo XIX difíciles de encontrar con periodos completos como la *Revista Semanal del Avisador Malagueño*, años 1845 y 1846, *El Avisador malagueño* 1848 y 1851, *La Amenidad* 1845, el *Boletín de la Sociedad Económica de Amigos del País* 1863 o tres volúmenes con el *Calendario del Obispado de Málaga* con ejemplares de diversos años a lo largo del siglo XIX.

Carlos Rodríguez-Spiteri fue autor de una veintena de poemarios firmados entre los años 1935 a 1999. El poeta de la llamada Generación de 1936 también estuvo vinculado al Grupo Litoral, aquel que se creó en la capital malagueña en torno a la revista del mismo nombre. Desde 1947 fue colaborador de la revista de Córdoba *Cántico*, y cofundador en 1952 de la revista malagueña *Caracola*, un referente en la denominada poesía de posguerra. Fue amigo de Miguel Hernández, quien le envió algunas de sus postreras y más sentidas epístolas desde la cárcel, de Jorge Guillén y de José García Nieto, entre otros.

Ideal.es | 18.02.11 | 02:42

<http://www.ideal.es/granada/v/20110218/cultura/biblioteca-andalucia-recibe-legado-20110218.html>

* * *

Las bibliotecas amplían miras

Los centros malagueños se reinventan con nuevos servicios y ven crecer la demanda ante la crisis y la diversificación de la oferta.

En los próximos meses, los espacios públicos empezarán a ofrecer en préstamo libros electrónicos.

Málaga cuenta con cerca de 150 bibliotecas públicas. En la capital, destacan las de la red municipal, la Biblioteca Pública del Estado-Biblioteca Provincial y la Cánovas del Castillo, de Diputación. Además, Unicaja dispone de otras tres ubicadas en Alonso Carrillo de Albornoz, s/n; Beethoven, s/n y Carril de Gamarra, 7.

Silencio, se lee. O se estudia. O se navega por Internet. O se habla de cine. Sí, las bibliotecas ya no solo son ese refugio del estudiante o del lector empedernido. Han dejado de ser estanterías llenas de libros para convertirse en auténticos «centros culturales», como advierte el director de la Red de Bibliotecas Municipales de Málaga, Félix Gutiérrez. Al préstamo y la consulta pura y dura, en los últimos años las bibliotecas han ido incorporando otros muchos servicios culturales, desde acceso a Internet a material audiovisual (cine, música, documentales) o espacios para la celebración de actividades de fomento de la lectura, por ejemplo, cuentacuentos o talleres literarios. Poco a poco, el mapa de bibliotecas públicas de la red provincial ha ido tomando forma hasta rozar las 150. A día de hoy, porque el sector sigue creciendo. De hecho, en los próximos meses, Málaga verá incrementada su red de bibliotecas municipales con dos nuevos centros en Ciudad Jardín y Pedregalejo, y la reubicación de la Narciso Díaz Escovar (El Torcal), Miguel de Cervantes (C/ Martínez Maldonado) y Serafín Estébanez Calderón (Santa Rosalía). A la espera de una ubicada en el centro, todos los distritos están cubiertos. En total, 17 bibliotecas y un bibliobús que llega a aquellos núcleos pequeños o dispersos que carecen de una biblioteca estable.

Y, como es de suponer, a más centros, más usuarios. Ya son 321.600. Es la cifra de visitas contabilizadas en la red municipal a lo largo de 2010, año en el que el número de socios se situó en los 61.345, casi un 24% más que hace dos años. Un porcentaje similar al de volumen de préstamos, que ha crecido un 21% desde 2008 hasta llegar a los 236.887. No se queda atrás la Biblioteca Provincial Cánovas del Castillo, de la Diputación Provincial, que en el último año ha visto incrementados sus socios en un 13%, hasta los 11.058, con un total de préstamos de 38.818 y 131.621 visitas –a razón de 535 al día–.

¿La crisis ha empujado a tirar más de la cultura de prestado? En cierta forma sí, tanto en lo que se refiere al ahorro económico como al aumento de tiempo libre para dedicar a la lectura. Así lo confirma el sector. Aunque con matices. Porque la crisis también está añadiendo nuevos usos a la biblioteca. En la Provincial, por ejemplo,

se ha notado un porcentaje cada vez mayor de personas que acuden a la biblioteca para utilizar los ordenadores para preparar currículum o en busca de libros de materias específicas, por ejemplo jardinería –claro síntoma del creciente interés por ampliar conocimientos–. Su director, Manuel López, así lo constata. No en vano, la Biblioteca Provincial, dependiente de la Junta, es uno de los puntos de referencia del sector. Cerró 2010 con 246.559 visitas, 77.932 préstamos y 25.429 usuarios de Internet, lo que la convierte en la primera en el ámbito provincial.

DIVERSIDAD DE FONDOS

Un aliciente, además, para muchos investigadores, que acuden a ella atraídos por los fondos patrimoniales y la «importante» colección de fondos antiguos, con cuatro incunables y libros desde el siglo XVI al XIX. Aparte del material que se ha hecho ya habitual en cualquier otra biblioteca pública, desde guías de viaje a enciclopedias e incluso audiolibros. En total, más de 150.000 fondos que también se pueden consultar a través de Internet. Como los del resto de bibliotecas públicas de Andalucía, con las que incluso se pueden realizar préstamos interbibliotecarios. Es uno de los aspectos que más valoran los usuarios. Con un carné único pueden acceder a los servicios de cualquiera de ellas y consultar el catálogo en red.

También renovar préstamos. Que, por lo general, suelen disponer de un plazo máximo de quince días ampliables a diez más. Siempre que no haya otras peticiones, claro. Porque el interés sigue creciendo. «En los últimos cinco años se ha ido notando un aumento progresivo», observa Manuel López, que ve también en la biblioteca un «escaparate editorial» de las novedades que en las librerías «aguantan menos tiempo».

A eso se unirá pronto un aliciente más: el libro electrónico. Que en la red municipal esperan tener ya disponibles en verano. Concretamente, entre diez y quince por biblioteca. No pueden hacer oídos sordos a la demanda. Ya son muchos los que los piden, asegura Félix Gutiérrez.

De momento, hay algún proyecto piloto en otros puntos de Andalucía, pero en Málaga habrá que aguardar unos meses. Hay quien los espera como agua de mayo. Otros los ven como una amenaza. En realidad, todo se reduce a una certeza: «Cambia el continente, pero no el contenido». Es la opinión de Félix Gutiérrez, para quien la capacidad del e-book solo aporta ventajas al lector. A su juicio, las bibliotecas no hacen sino «adaptarse a la sociedad». «Ha cambiado mucho el concepto, ahora son auténticos centros culturales, espacios abiertos al ciudadano. Incluso ya se habla de bibliotecas sin libros», advierte sobre un hipotético futuro.

De momento, la apuesta por las nuevas tecnologías va ganando terreno. No es nada extraño ver portátiles sobre las mesas. Es lo que tiene el servicio gratuito de

wifi. Además de los diferentes puestos informáticos de cada centro. Es un atractivo más. No solo para los estudiantes. «Las bibliotecas se han popularizado bastante porque han diversificado su oferta: ahora ofrecen Internet gratuito, películas y traen con más frecuencia las novedades literarias más populares que es, en definitiva, lo que va buscando la gente». No tiene dudas Miguel Ángel Jiménez, socio de la Biblioteca Cristóbal Cuevas.

No en vano, los préstamos siguen siendo la principal causa que mueve a los usuarios a acudir a las bibliotecas (así lo es para más de la mitad de los encuestados), según el último barómetro de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), que refleja, asimismo, que el 77% de quienes acuden a bibliotecas eligen las públicas.

Un ejemplo es Francisco Martín, que desde los diecisiete años es asiduo a ellas. Antes solo tenía dos opciones: la de Diputación y la Provincial. Ahora encuentra lo que busca en cualquier biblioteca de la red municipal. La más cercana es la de su barrio, El Palo. Pero no hace distinciones. Por experiencia puede decir que ahora «se lee más». «Antes, por ejemplo, no se veía a nadie con un libro en el autobús», añade este malagueño de 48 años aficionado tanto a la novela como al ensayo. De todo hay como en botica en las bibliotecas. También secciones específicas de cómic, infantil y juvenil, y audiovisual y multimedia –aquí entrarían tanto material en CD Rom como cine (comedia, drama, ciencia-ficción, documentales...) y música (desde pop a rock, jazz, blues o folk).

MÁS ESPECIALIZADAS

Pero quien quiera algo más específico también puede acudir a las bibliotecas especializadas, caso de las del Museo Picasso Málaga, el Archivo Municipal, la Fundación Picasso o el Instituto Andaluz del Deporte (IAD). Al margen de las universidades, estas también ofrecen un amplio catálogo. La Fundación Picasso, por ejemplo, cuenta con 11.000 fondos bibliográficos y 2.030 audiovisuales, alcanzando los 334 usuarios registrados. Mientras que la biblioteca del Museo Picasso, también especializada en la figura de Pablo Picasso, y en otros artistas coetáneos y arte moderno, dispone de un fondo formado por más de 6.500 documentos, entre los que destacan el archivo fotográfico de Roberto Otero, la colección Bernardo Sofovich y el legado de Juan Temboury. Por su parte, la biblioteca del Archivo Municipal, aunque no incluye préstamos, destaca por su fondo antiguo y un material bibliográfico cercano a los 25.000 volúmenes.

Diario Sur.es | 20.02.11 | 01:42 | Marina Martínez

mmartinez@diariosur.es

<http://www.diariosur.es/v/20110220/cultura/bibliotecas-amplian-miras-20110220.html>

* * *

Seis nuevas bibliotecas para los distritos de Málaga

Ayer abrió sus puertas una renovada biblioteca de Dámaso Alonso, junto a la sede del Distrito de Ciudad Jardín, en la calle Alcalde Nicolás Maroto. Se trata de la tercera que inaugura el Ayuntamiento tras las ampliaciones de las de Churriana y Cruz del Humilladero, desarrolladas en los dos últimos años. En los próximos días se pondrán de largo las de Bailén-Miraflores, Pedregalejo y El Torcal. Entre las seis suman una inversión de casi ocho millones de euros de los que 3,5 proceden del llamado Plan Zapatero, para potenciar la creación de empleo con obras públicas, y 4,3 millones son de fondos municipales.

Diario Sur | Málaga | 10.03.11 | 01:44
<http://www.diariosur.es/v/20110310/malaga/seis-nuevas-bibliotecas-para-20110310.html>

* * *

El alcalde de Málaga inaugura las nuevas instalaciones de la biblioteca Dámaso Alonso de Jardín de Málaga

En esta legislatura se han destinado cerca de 8 millones de euros en 6 nuevas instalaciones bibliotecarias

El nuevo espacio cultural casi multiplica por 4 las dimensiones de la biblioteca anterior y que se presenta con la imagen de edificio público del siglo XXI

09.03.2011. El alcalde de Málaga, Francisco de la Torre, ha inaugurado esta mañana las nuevas instalaciones de la Biblioteca Pública Municipal "Dámaso Alonso" de Jardín de Málaga, integrada en el edificio de la Junta de Distrito de Ciudad Jardín. Se trata de un espacio cultural que casi multiplica por 4 las dimensiones de la biblioteca anterior, pasando de 139 m² a 523 m². Los puestos de lectura también han pasado de 30 a 66 y se han incrementado en 4.650 los fondos bibliográficos y audiovisuales, por lo que la nueva biblioteca contará con 12.500 fondos.

El importe total de la inversión ha ascendido a 543.822 euros de los cuales, 339.606 euros corresponden a las obras que han sido financiadas FEIL. En el mobiliario, el Ayuntamiento ha invertido 118.662 euros, en los nuevos fondos bibliográficos y audiovisuales 67.225 euros y en el equipamiento Informático y audiovisual 18.328 euros.

En esta legislatura se han construido 6 nuevas instalaciones bibliotecarias de las que cuatro ya están en funcionamiento y otras dos lo estarán en breves días. Para ellas se han destinado cerca de 8 millones de euros de los cuales 4,4 millones corresponden a inversión municipal y 3,5 millones proceden de fondos estatales y de la administración autonómica. En 2007, se inauguraron las nuevas instalaciones de la biblioteca “Manuel Altolaguirre”, en el Distrito de Cruz de Humilladero; en 2009 se abrió al público la biblioteca de nueva construcción, denominada “Cristóbal Cuevas”, en la calle Eduardo Dato, en el distrito Bailén-Miraflores. En este año 2011 se han puesto en funcionamiento la nueva instalación de la Biblioteca Pública Municipal “José Moreno Villa” de Churriana y, hoy, se ha inaugurado la ampliación de la situada en Jardín de Málaga, denominada “Dámaso Alonso”. Próximamente abrirán las situadas en El Torcal y en Pedregalejo. Con éstas serán 18 las bibliotecas municipales de la ciudad, además del bibliobús.

EL EDIFICIO

El proyecto de las nuevas instalaciones ha sido encargado por parte de la Gerencia de Urbanismo al arquitecto Juan Ignacio Soriano Bueno y ha consistido en la ampliación de la biblioteca existente Dámaso Alonso, integrada en el edificio de la Junta de Distrito de Ciudad Jardín. Se trata de una biblioteca con imagen de edificio público del siglo XXI, estructurada en dos plantas, con accesos independientes en cada planta para permitir independizar los usos de cada una de ellas, y dotada de la funcionalidad, luminosidad y el confort adecuados al uso al que se destina. Las obras se adjudicaron a la empresa Volconsa.



La biblioteca tiene una superficie de 522,97 m². El espacio de la biblioteca se desarrolla en dos plantas:

En la planta baja, se sitúa la sala general con los servicios de préstamo e información bibliográfica, hemeroteca, acceso a Internet y audiovisuales.

En la primera planta está ubicada la sala infantil y la sala polivalente compartida con la Junta de Distrito. El uso del citado espacio se hace independiente del edificio para que su acceso exterior sea también independiente.

RELACIÓN DE MEJORAS DE LA NUEVA BIBLIOTECA

Superficie

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
139 M ²	522,97 M ²

Puestos de lectura

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
30	66

Fondos bibliográficos y audiovisuales

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
7.850	12.500
(incremento de 4.650 fondos)	

Internet

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
4	10

EXPOSICIÓN EL QUIJOTE BORDADO

Al mismo tiempo, las nuevas instalaciones de la biblioteca municipal “Dámaso Alonso” acogen desde hoy, 9 de marzo, hasta el próximo día 30, la muestra “El Quijote bordado”. En ella se exponen los tomos correspondientes a la primera y segunda parte de “El Quijote”, cuadros bordados de Cervantes y su biografía, una carta de Antonio Gala y un dibujo bordado de Antonio Mingote. Todo ello dentro del Plan Municipal de Fomento a la Lectura.

La muestra se encuentra en el salón de actos de la biblioteca “Dámaso Alonso” (C/ “Alcalde Nicolás Maroto”), en un horario de 9:30 a 13:45 y de 17:00 a 19:45 horas.

* * *

Inauguración de la nueva biblioteca pública Bernabé Fernández-Canivell en Pedregalejo

El edificio tiene una superficie útil de 651 m², distribuida en tres plantas, una de ellas, dedicada a un centro de mayores.

El alcalde de Málaga, Francisco de la Torre, ha inaugurado esta mañana la nueva biblioteca pública municipal “Bernabé Fernández-Canivell”, que se ubica en la calle Practicante Pedro Román, en la barriada de Pedregalejo. Al acto también han asistido el delegado municipal de cultura, Miguel Briones y la delegada municipal del Distrito de El Palo, Teresa López. Se trata de un edificio de 651 m² de superficie útil distribuida en tres plantas y ha contado con una inversión total que alcanza la cifra de 1.279.894 euros.

La edificación se configura en dos niveles y planta sótano, que recoge mediante una junta estructural los dos usos a albergar: biblioteca y centro de mayores, separados en dos espacios independientes. El centro de mayores, que se ubica en planta baja con acceso desde la fachada este, consta de una sala de estar, sala de reuniones y aseos.

El proyecto de ejecución del edificio ha sido realizado por los arquitectos Francisco Javier Pérez de la Fuente y Luis Tejedor Fernández, siendo el promotor el Departamento de Arquitectura de la Gerencia Municipal de Urbanismo. El plazo de ejecución del proyecto ha sido de 12 meses y el presupuesto de ejecución ha sido de 1.125.000,00 euros y es uno de los proyectos que el Ayuntamiento de Málaga decidió financiar con cargos de fondos FEIL. El edificio se ubica en la parcela que ocupa la esquina de las calles Bolivia y Practicante Pedro Román, en el barrio de Pedregalejo, de la Junta de Distrito N° 2 – Málaga Este.

LA BIBLIOTECA

Se accede a la biblioteca desde la fachada de poniente por calle Practicante Pedro Román. Tiene una superficie útil de 651 m², distribuida en tres plantas donde se ubican: sala de estudio, sala de reuniones, sala polivalente, despacho, depósito, sala infantil, sala general, hemeroteca, audiovisuales, sala de informática y servicios. La biblioteca dispone de 48 puestos de lectura distribuidos en la sala general y de lectura, hemeroteca y sala infantil. Para el servicio de Internet dispone de una sala con 16 puestos y 1 en la sala infantil.

La dotación de fondos bibliográficos y audiovisuales destinados a la biblioteca para su apertura es de 3.500 ejemplares, dotación que se irá incrementando en años sucesivos hasta un total aproximado de 12.000 volúmenes. Ofrece además

referencia e información bibliográfica; préstamo de libros, revistas, películas y música; préstamo colectivo e interbibliotecario; reserva de documentos; consulta en sala; formación de usuarios; actividades de fomento de la lectura; reprografía; desideratas y acceso a Internet.

INVERSIONES REALIZADAS

Obras edificio Junta de Distrito/Biblioteca	1.125.000,00 €
Mobiliario.....	77.500,35 €
Fondos bibliográficos y audiovisuales.....	57.560,00 €
Equipamiento Informático y audiovisual	19.834,27 €
Total inversiones.....	1.279.894,62 €

BERNABÉ FERNÁNDEZ-CANIVELL

Nació en Montilla el 22 de mayo de 1907 y falleció en Málaga en 1990. Cursó estudios universitarios en Oxford (Inglaterra) y Neuchatel (Suiza). De familia acomodada, que se trasladarían a Málaga por disponer de un puerto de mar desde donde exportar el exitoso producto inventado por su padre, Bernabé Fernández Sánchez, farmacéutico de profesión. Ese producto, el Ceregumil, un extracto de cereales y leguminosas del que se dice que fue creado por el padre de Bernabé para solucionar los problemas de digestión que sufría el pequeño.

Contactó con Emilio Prados y luego entabló amistad con Juan Ramón Jiménez, Manuel Altolaguirre y todos los poetas de la “Generación del 27”. Fue secretario de la revista *Caracola*, y contribuyó al resurgimiento de las nuevas generaciones de poetas malagueños. En 1938 acompaña a Cernuda a París, regresando luego a Barcelona, donde se alista para combatir en el II Cuerpo del Ejército del Este. Junto con Manuel Altolaguirre y Juan Gil-Albert es destinado a una imprenta en la misma línea de fuego, ocupado en la impresión de boletines de órdenes y suplementos literarios, prosigue su labor en Manresa hasta que el frente se derrumba. En 1939 pasa a Francia y es internado en el campo de concentración de Saint Cyprien. Meses después obtiene la libertad gracias al Comité Británico de Ayuda a España. Marcha a Tánger y proyecta rehacer su vida en el exilio mexicano. Pero en esos días, Franco ocupa Tánger y Fernández-Canivell es obligado a regresar a Málaga donde ingresa en prisión. Salva la vida gracias al testimonio de las monjas carmelitas del Limonar. Absuelto por falta de pruebas fija su residencia en Málaga.

En 1952 es llamado por José Luis Estrada y elabora el proyecto de edición de la revista *Caracola*, a la que dedica sus esfuerzos durante diez años. En 1961 publica su *Poesía tipográfica* en la colección “Cuadernos de María Cristina”, dirigida por Ángel Caffarena. Un poco más tarde se hace cargo de la dirección de la nueva revista

Caballo griego para la poesía, que él imprime en Málaga y edita en Madrid Margarita Smerdou Altolaguirre.

En 1964 decidió retirarse del mundo de la imprenta, pero la muerte de su hija le hizo reintegrarse de lleno al trabajo de toda su vida y editó en su homenaje “Cuaderno de Blancanieves”.

Nota Prensa Ayuntamiento de Málaga | 24.03.2011

* * *

De la Torre inaugura la nueva biblioteca de Churriana

El Ayuntamiento ha invertido más de 1.600.000 euros en las nuevas instalaciones en la Plaza Niña de los Peines

El alcalde de Málaga, Francisco de la Torre, ha inaugurado esta mañana las nuevas instalaciones de la Biblioteca Pública Municipal “José Moreno Villa” de Churriana, situada en la Plaza Niña de los Peines, en la urbanización El Platero. En el acto ha estado acompañado por el delegado municipal de Cultura, Miguel Briones, y el concejal del Distrito Churriana, José Hazaña. Se trata de un espacio cultural que multiplica por 12 las dimensiones de la biblioteca anterior, pasando de 92 m² a más de 1.200 m². Los puestos de lectura también han pasado de 25 a 90. El Ayuntamiento ha invertido más de 1.600.000 euros en estas nuevas instalaciones cuyo coste total han supuesto una inversión de 1.740.259. La Junta de Andalucía ha aportado algo más de 139.000 euros en concepto de subvenciones.

EL EDIFICIO

La parcela donde se sitúa la Biblioteca “José Moreno Villa” está delimitada por las calles Árbol Blanco, Hornillos, Maestro Vert, y Plaza Niña de los Peines, el solar tiene una superficie de 2.091,15 m², destinándose el uso de la misma para biblioteca y zona ajardinada. La superficie construida es de 1.259,87 m². El edificio cuenta con dos plantas y con un sótano destinado a depósito de libros.

El edificio presenta una volumetría clara, con acceso desde la fachada sur, claramente perceptible en la imagen del edificio. Se ha cuidado especialmente el tratamiento de la iluminación de todos los espacios de la biblioteca, adaptándola al tipo de actividad a desarrollar en ella.

En la planta baja, se sitúan, en torno al vestíbulo principal, el área de información, la sala general y de lectura, la hemeroteca y la sala infantil. Se completa con aseos, para usuarios infantiles y adultos. Se incluye además en la planta baja, y con entrada directa desde el exterior, una sala de usos múltiples destinada a completar los servicios de la biblioteca, pero que por su situación y características podrá utilizarse independientemente de aquella.



En la planta alta, se sitúan los espacios destinados a sala de lectura, Internet, audiovisuales y sala juvenil, abiertos sobre las salas general e infantil de la planta inferior, creando grandes volúmenes unitarios. Además se incluyen en esta planta aseos y un despacho como área de trabajo interno de la biblioteca.

Las salas de lectura y la hemeroteca se iluminan fundamentalmente con un gran ventanal orientado al norte, que además de proporcionar una luz muy uniforme, permite unas vistas sobre la llanura del aeropuerto al fondo. La iluminación de los espacios más profundos se completa con una red de lucernarios que introducen luz cenital uniforme, sin radiación solar directa a la sala.

La biblioteca dispone de 90 puestos de lectura distribuidos en la sala general y de lectura, la hemeroteca, la sala infantil, Internet, audiovisuales y la sala juvenil. Además de los 90 puestos de la sala de usos múltiples.

La previsión de fondos bibliográficos y audiovisuales destinados a la biblioteca para su apertura es de 14.876 documentos.

- Fondos de la antigua biblioteca: 9.645 volúmenes.
- Adquisición de nuevos fondos: 5.231 volúmenes.

Para el servicio de Internet, la biblioteca dispone de una sala con 11 puestos, más 2 puestos en la sala infantil y otros 2 distribuidos por el edificio para la consulta del catálogo.

INVERSIONES REALIZADAS

Obras	1.453.509,88 €
Fondos documentales.....	62.607,70 €
Mobiliario	204.265,85 €

Equipamiento informático y audiovisual	19.876,24 €
Total inversiones.....	1.740.259,67 €

SUBVENCIONES

Fondos bibliográficos: 50.000 €
 Mobiliario: 89.492,41 €

SERVICIOS QUE PRESTA LA BIBLIOTECA

- Lectura en sala
- Préstamo a domicilio
- Orientación bibliográfica
- Información a la comunidad
- Acceso a Internet
- Publicaciones periódicas
- Referencia
- Infantil/juvenil
- Temas locale
- Préstamo centralizado e interbibliotecario
- Sala de usos múltiples

DATOS COMPARATIVOS CON LA ANTIGUA BIBLIOTECA

Superficie

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
92 m ²	1.259,87 m ²

Puestos de lectura

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
25	90

Fondos bibliográficos y audiovisuales

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
9.645	14.876

laopiniondemalaga.es

http://www.laopiniondemalaga.es/multimedia/images.jsp?pRef=2011012800_2_398036_Malaga-Torre-inaugura-nueva-biblioteca-Churriana

* * *

Nuevas instalaciones de la biblioteca Miguel de Cervantes y la Junta de Distrito Bailén-Miraflores en Martínez Maldonado de Málaga

Este edificio alberga las instalaciones del Centro de Recursos Ciudadanos Bailén-Miraflores.

El alcalde de Málaga, Francisco De la Torre, ha inaugurado esta mañana las nuevas instalaciones de la biblioteca pública municipal "Miguel de Cervantes", que se ubica en la calle Martínez Maldonado, en la zona de Las Chapas, perteneciente a la Junta de Distrito de Bailén-Miraflores. Al acto también han asistido el delegado municipal de Cultura, Miguel Briones; el concejal de Urbanismo, Manuel Díaz; el concejal del Distrito Bailén, Mario Cortés; y el delegado provincial de Obras Públicas de la Junta de Andalucía, Enrique Benítez. Este edificio alberga además las instalaciones del Centro de Recursos Ciudadanos Bailén-Miraflores.

El edificio es un volumen en tres niveles que recoge los dos usos a albergar: biblioteca y junta de distrito, separados en dos espacios independientes aunque comparten volumen edificatorio. El plazo de ejecución de proyecto ha sido de 16 meses y el presupuesto de ejecución ha sido de 3.099.343 euros, y es de los proyectos que el Ayuntamiento de Málaga decidió financiar con cargos de fondos PROTEJA.

El proyecto de ejecución del edificio ha sido realizado por los arquitectos Antonio Díaz Casado de Amezúa y Natalia Muñoz Aguilar, siendo el promotor el Departamento de Arquitectura de la Gerencia Municipal de Urbanismo. Y la empresa constructora Gestión de Contratas y Obras Geconsur, S.L.

La propuesta se desarrolla como un prisma rectangular que se proyecta sobre la calle Martínez Maldonado como un elemento ligero y versátil donde el edificio y la calle se entremezclan propiciando recorridos que conectan el interior y el exterior, plazas elevadas, patios interiores, balcones sobre la calle... elementos que juegan con un lenguaje de semitransparencia gracias a las telas metálicas que dinamizan los lienzos de fachada. La planta baja aparece como un basamento tectónico de hormigón negro, sereno, que trata de ausentarse para permitir que la caja metálica aparezca como una pieza suspendida sobre la plaza, generando un reclamo de luz sobre la calle.

INSTALACIONES

La biblioteca está ubicada en C/ Martínez Maldonado, s/n en la zona de Las Chapas, perteneciente a la Junta de Distrito de Bailén-Miraflores. La superficie útil destinada es de 890 m². distribuidas en tres plantas:

En la planta baja, se sitúan en torno al vestíbulo principal el área de información y la sala infantil, que prestará los servicios de: Bebeteca, sección infantil, actividades de fomento de la lectura. En la primera planta, se sitúan los espacios destinados a la población juvenil y adultos, prestando los servicios de: información y préstamo, sala de consulta, hemeroteca e internet. En la segunda planta, cuenta con un amplio espacio destinado exclusivamente para: sala de estudio y sala de reuniones.

Las salas de lectura y la hemeroteca, ubicadas en la primera y segunda planta, se iluminan fundamentalmente con un gran ventanal orientado al noreste que proporcionan una luz muy uniforme, permitiendo un ambiente acogedor e idóneo para la lectura y el estudio.

La biblioteca dispone de 135 puestos de lectura distribuidos en la sala general y estudio, sala de lectura y hemeroteca. La dotación de fondos bibliográficos y audiovisuales destinados a la biblioteca para su apertura son de 12.715 ejemplares:

- Fondos de la antigua biblioteca: 7.247 ejemplares.
- Adquisición de nuevos fondos: 5.468 ejemplares.

Para el servicio de Internet, la biblioteca dispone de una sala con 16 puestos, más 2 puestos en la sala infantil y otros 2 distribuidos por el edificio para la consulta del catálogo.

INVERSIONES REALIZADAS

Obras edificio Junta de Distrito/Biblioteca	3.099.343,10 €
Fondos bibliográficos y audiovisuales	87.488,65 €
Mobiliario	91.447,19 €
Equipamiento informático y audiovisual	18.564,36 €
Total inversiones.....	3.296.843,10 €

SERVICIOS QUE PRESTA LA BIBLIOTECA

- Referencia e información bibliográfica.
- Préstamo de libros, revistas, películas y música.
- Préstamo colectivo e interbibliotecario
- Reserva de documentos.
- Consulta en sala.

- Formación de usuarios.
- Actividades de fomento de la lectura.
- Reprografía.
- Desideratas.
- Acceso a Internet.

DATOS COMPARATIVOS CON LA ANTIGUA BIBLIOTECA

Superficie

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
72 m ²	890 m ²

Puestos de lectura

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
25	135

Internet

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
4	18

Fondos bibliográficos y audiovisuales

Antigua biblioteca	Nueva biblioteca
7.247	12.715

CENTRO DE RECURSOS CIUDADANOS BAILÉN-MIRAFLORES

La superficie total del Centro Ciudadano asciende a 2.110 m² y se encuentra distribuido en tres niveles detallados a continuación:

Planta baja

- OMAC.
- Un salón de actos para uso propio y cesión para la celebración de actos, reuniones, conferencias, etc. de las asociaciones, colectivos, cofradías y todos los vecinos que así lo precisen.
- Un gran recibidor/distribuidor que se configura como una Sala de Exposiciones donde se mostrarán todas aquellas obras realizadas en los talleres en los que participan las asociaciones y colectivos del barrio.

Primera planta

Sala de exposiciones.

- Tres salas en las que se impartirán los talleres que los colectivos del distrito ofrecen para el resto de vecinos.
- Una oficina en la que se instalará la agente de igualdad del Área de la Mujer.
- Una sala de formación destinada a acoger cursos y talleres.

- Espacio de usos múltiples diseñada para acoger actividades de gimnasia al aire libre, exposiciones, cócteles, presentaciones y todo tipo de actos.

Segunda planta

La segunda planta estará destinada íntegramente para las oficinas de la Junta Municipal de Distrito: Sala de Juntas, Dirección, Secretaría, Deportes y Administración. Por otro lado, el edificio propone un espacio semiabierto entre las dos envolventes del edificio. Espacios de transición y de uso público que surgen como una prolongación mixta del edificio y la calle.

Nota de Prensa del Ayuntamiento de Málaga | 23.03.11

* * *

Lectura, bibliotecas, tecnologías y libros

Si tuviera que hablar de lectura, bibliotecas, tecnologías y libros, todo junto, lo primero que me viene a la cabeza es el nuevo soporte, el lector de libros digitales, con toda su tinta electrónica, multitud de formatos, opciones... con todas las ventajas que se destacan en la publicidad, en lo que se escribe en el ámbito profesional o lo que podemos percibir directamente.

Este verano, después de un curso académico donde los hemos incorporado a las diferentes bibliotecas de mi universidad, y aprovechando el tiempo libre, sentí la necesidad de experimentar en primera persona la lectura completa de un libro en este soporte, lecturas que se habían limitado hasta ese momento a pruebas con los distintos tipos de archivos y poco más.

Busqué en nuestro catálogo en qué biblioteca había disponible una de las tarjetas SD que facilitamos con más de mil libros, y me la llevé a casa para utilizarla en un lector propio.

Hice la revisión de tal cantidad de libros con el espíritu abierto, dejándome llevar, esperaba recalar en el que más ilusión me despertara. Este deambular me llevó a localizar algunos viejos conocidos, de mis lecturas pasadas. Y empecé por ahí, por una re-lectura de la adolescencia.

Aunque ya soy mucho más miope que entonces, pude combatir mi deficiencia con el zoom, mi menor capacidad de memorizar con la herramienta de notas, mi despiste con el icono de continuar por la página donde lo había dejado...

Luego pasé a otras lecturas. Las posibilidades son amplísimas: lo que te encuentras libre en la Red; los repositorios institucionales con sus miles de tesis y artículos científicos; los numerosos proyectos de digitalización existentes por doquier; lo que

en las bibliotecas contratamos directamente en formato digital con cientos de miles de libros, millones de artículos, periódicos completos; la venta de libros por Internet, etc., etc.

Esto me lleva a pensar que estamos ante un hito histórico (a los bibliotecarios siempre nos gusta regodearnos con la historia del libro), con similitudes a otros pasados por lo trascendental que fue la aparición de nuevas tecnologías que configuraban la forma y apariencia física del libro. Y todos esos cambios fueron para mejor y, diría, que en una progresión aritmética, donde lo nuevo destacaba con creces sobre lo anterior.

No hay vuelta atrás, ni debe haberla, ni se producirá. Ahora estamos en lo mismo, eso quiero pensar que ocurrirá: que el futuro superará al pasado con una mayor democratización para acceder a los contenidos con los repositorios y los agregadores, una preservación total del patrimonio bibliográfico con la digitalización, llegará un momento en que todo lo de interés estará accesible porque se habrá digitalizado o se habrá creado digital...

Pero hay inconvenientes a superar, básicamente el económico (¡siempre el económico detrás de todo!), en varios sentidos: uno es el coste de los mecanismos de lectura, ya sean los lectores de libros o los ordenadores, para lo que las bibliotecas juegan un papel importante facilitándolos, aunque no será así en el futuro próximo, cuando se abaraten hasta tal punto que sean asequibles para la gran mayoría (ha pasado con el teléfono móvil y está sucediendo con otras tecnologías).

Otro es la comercialización de las publicaciones en los nuevos formatos, ya superado para las revistas científicas y la prensa, aunque con el inconveniente de su alto coste, donde las bibliotecas vuelven a jugar un papel decisivo y las empresas editoriales lo saben perfectamente, esto quizás no cambie ya demasiado a corto o medio plazo; pero en tránsito para el libro, con una vía para los libros científicos, similar a lo dicho para las revistas, otra vía para el consumo personal a través de la venta por Internet, donde la biblioteca tiene que investigar cuál es su papel, y otra en vía muerta, anclada en la edición y comercialización tradicional, donde la biblioteca juega su papel de siempre, pero que, irremediablemente, cambiará.

Tenemos mucho para leer, más que nunca, y eso es lo importante. Bueno, también lo es el futuro de la industria y sus puestos de trabajo, el de los intermediarios (la biblioteca estaría aquí) y el de los autores ante este nuevo panorama. Pero este tema lo dejamos para otro día.

Gregorio García Reche

http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4512/ArticuloMiBiblioteca_.pdf?sequence=1

* * *

Mercadillo de los libros solidarios

El sábado 5 de marzo, se celebró el segundo Mercadillo de los Libros Solidarios organizado por la Biblioteca de Arroyo de la Miel a beneficio de la Fundación Cudeca y de nuevo ha tenido una gran acogida.

En esta ocasión se han recaudado 950€ que se destinarán íntegramente a Cudeca.

Esta actividad se enmarca dentro del convenio de colaboración firmado el pasado mes de octubre de 2010 entre la Biblioteca y la Fundación Cudeca, a través del cual nos comprometemos a organizar actividades solidarias de sensibilización y captación de fondos en ayuda a la forma especial y gratuita de cuidar de Cudeca.

Os damos las gracias por contribuir a través de la compra y donación de libros a aliviar la vida de mas de 600 personas con cáncer en estado avanzado y la de sus familiares.

Os recordamos que para poder llevar a cabo el próximo mercadillo, es imprescindible vuestra colaboración con la donación a la Biblioteca de aquellos libros que ya hayáis leído .

GRACIAS.

Benalmádena (Málaga) | M^a Teresa Ortigosa Delgado
bibliotecacat@benalmadena.com | www.benalmadena.com

* * *



NOTICIAS DE AMPLIO ALCANCE

El futuro de las bibliotecas públicas

En el mes de abril propuse un decálogo que me atrevo a retomar y que vertebrará parte de la discusión:

1. *Extender* sus funciones tradicionales al ámbito digital: ensayar todas las formas de préstamo digital que las tecnologías permitan, incluidas las descargas a dispositivos dedicados o polivalentes, con o sin DRM, porque las bibliotecas serán, sobre todo, centros de comunicación e información social; abrir las colecciones a arañas y buscadores mediante el uso de protocolos abiertos;
2. *Conservar*, paradójicamente, sus funciones tradicionales: no olvidar, sin embargo, que las bibliotecas deben custodiar una forma de racionalidad histórica insustituible: la contenida en los soportes de lectura analógica sucesiva también llamados libros. Durante siglos, las bibliotecas se dieron como cometido ordenar el sentido del mundo, intentarlo al menos, y ahora no es cuestión de tirar todo por la borda porque exista el etiquetado social;
3. *Reconceptualizar* la ubicación de los departamentos y unidades dedicados a la comunicación digital: es posible que las bibliotecas deban desaparecer como tales para pasar a formar parte de entidades de mayor envergadura preocupadas por la estrategia de comunicación digital integral de la institución a que pertenezcan, sobre todo en las universidades;
4. *Abrir* la biblioteca a cierto grado de cogestión y participación ciudadana: las redes sociales tienen valor, en todo caso, si además de comunicar el calendario de actividades y realizar algún tipo de encuesta informal cuya muestra carece de valor, derriba en alguna medida sus muros y la abre a formas controladas de cogestión ciudadana, como la clasificación y valoración de sus contenidos y de su oferta;;
5. *Encarnar* el cambio en los espacios: si la biblioteca es un centro de comunicación e información, un lugar abierto a la participación, sus espacios deben reflejarlo; ensayar con la creación de nuevos “espacios” de acceso a la información;
6. *Gestionar* la complejidad derivada de la propiedad intelectual: copyright, pero también creative commons, o color iuris, o licencias de uso, licencias colectivas, licencias no exclusivas, etc., etc.
7. *Desconfiar* de los grandes intermediarios digitales. Google no es dios, aunque lo parezca, y sus servidores están en las nubes, tan inalcanzables como dios, por tanto. El patrimonio bibliográfico de la humanidad es cosa de todos. Hagamos algo por incorporarnos a la red mundial de bibliotecas: WorldCat está cerca; rechazar los formatos propietarios, todo lo que no cumpla los protocolos OAI-PMH;

8. *Regresar* a las preceptos fundamentales de la profesión de bibliotecario, ahondar en ellos hasta asumirlos completamente: las bibliotecas son el cimiento de las democracias modernas, el espacio por antonomasia de la libertad de pensamiento y expresión, el sitio en el que se accede a la información que nos habla de los demás, de los otros. Sin bibliotecas no habría democracias, porque es donde se preservan las ideas disparejas y de donde puede provenir una discusión con argumentos bien fundamentados.
9. *Peregrinar* a Alejandría para comprender plenamente una fama que proviene, en gran medida, de su afán por atesorar todo el conocimiento escrito de una época histórica. Cuando se acopia todo ese conocimiento dispar —proveniente, según dicen, de todos los barcos que recalaban en el Puerto de Alejandría, cualquiera fuera su procedencia—, existe el deseo previo: de conocer a los demás, de observar sus leyes y sus costumbres, de respetar su diferencia, quizás incluso de aprender de ellos algo que nuestra cultura no ha resuelto o no ha sabido solventar.
10. *Pemitir* las reuniones importantes por streaming... sobre todo cuando no quedan entradas (basta una cámara de video, un teléfono móvil o un portatil con cámara incorporada y una conexión a un servidor gratuito de streaming, como Ustream).

Joaquín Rodríguez

Fuente: <http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdelibro/2010/10/11/132363>

* * *

Bibliotecas públicas y crisis económica

El 18 y 19 de febrero tuvieron lugar en Murcia las Jornadas “La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis”, en las que se analizó el papel de las bibliotecas públicas en esta etapa de crisis económica. Además de los debates propios de un encuentro de este tipo, los participantes redactaron un manifiesto-decálogo que, por su interés, reproducimos en Biblioblog. La fuente original es el Blog de la BR de Murcia, biblioteca donde se celebraron las Jornadas.



DECLARACIÓN DE MURCIA SOBRE LA ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS EN TIEMPO DE CRISIS (BIBLIOTECA REGIONAL, 19 DE FEBRERO DE 2010)

Los participantes en las Jornadas “La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis”, realizadas los días 18 y 19 de febrero de 2010 en la Biblioteca Regional de Murcia, acuerdan difundir la siguiente declaración:

1. Las bibliotecas realizan una función social y educativa, de apoyo a las personas y comunidades en todo momento. Pero, particularmente, pueden ser un recurso fundamental de inclusión y promoción social cuando la crisis económica incrementa el número de personas en paro, precariedad laboral, vulnerabilidad o exclusión social.
2. Hay numerosos proyectos, experiencias y buenas prácticas de servicios bibliotecarios orientados a la formación de competencias básicas, capacitación laboral y apoyo al aprendizaje permanente. Con ello las bibliotecas demuestran su poder de promoción y generación de oportunidades para las personas.
3. La realización de servicios y proyectos de formación laboral por parte de las bibliotecas se debe llevar a cabo en colaboración y alianza con todo tipo de organismos de promoción laboral e integración social, así como con todas las organizaciones de la sociedad civil preocupadas por la inclusión social.
4. En tiempos de crisis las bibliotecas deben reivindicar tanto el mantenimiento de sus presupuestos públicos como buscar fuentes y oportunidades alternativas de financiación (fundraising), manteniendo su independencia y principios.
5. Es imprescindible la formación del personal de las bibliotecas como mediador de los procesos del aprendizaje. Esta formación debe estar presente tanto en la formación inicial universitaria de los titulados en Biblioteconomía, como en los planes de formación permanente de los bibliotecarios en ejercicio.
6. Los profesionales de las bibliotecas tienen el compromiso ético y deontológico de contribuir al acceso, uso y comunicación de la información por parte de todos, de acuerdo con las declaraciones de los derechos humanos, y su labor informativa y educativa contribuye a posibilitar y extender el ejercicio real de estos derechos.
7. Hay que transmitir y hacer que la sociedad conozca la función de la biblioteca como institución de formación permanente, inclusión social y puerta de acceso a la sociedad de la información para todos.
8. Consideramos que el aprendizaje a lo largo de la vida es una necesidad para todos los ciudadanos, y que por ello debe considerarse un servicio fundamental de las bibliotecas públicas.

9. La biblioteca debe atender especialmente las necesidades inclusivas y educativas de las personas y colectivos más vulnerables en el contexto en que su ubiquen: infancia, personas sin estudios, minorías inmigrantes, personas con discapacidad, personas sin recursos, en paro, mayores, etcétera. Con ello contribuye a compensar las desigualdades sociales existentes para acceder al conocimiento y la información.
10. La planificación estratégica y la anticipación de las necesidades y problemas sociales deben ser prácticas de los profesionales de las bibliotecas para responder y hacer frente a las dificultades económicas. Con ello podrán convertir la crisis económica en una oportunidad de incrementar su utilidad y lograr el máximo reconocimiento de su labor informativa, educativa, cultural y social.

<http://diarium.usal.es/biblioblog/2010/bibliotecas-publicas-y-crisis-economica/>

* * *

Cómo nos afecta a los bibliotecarios la “nueva ecología de la Información”

A través del tuit de @Enzo Abbagliati, conozco la última publicación de Lee Ranie Director, Pew Research Center's Internet & American Life Project, en VALA2010 Conference, “Networked Creators How users of social media have changed the ecology of information”.

El artículo en sí es todo un placer leerlo, desde las cuatro culturas que se desarrollan en relación con Internet, de Manuel Castells, hasta los datos estadísticos sobre creación de contenidos, las audiencias, la construcción de recursos comunitarios, o los temas relativos a la identidad, reputación y privacidad en la red. Al final del artículo se encuentra un pequeño apartado que Ranie titula: “Final thoughts for librarian” y que yo he interpretado como :

RECOMENDACIONES FINALES PARA LOS BIBLIOTECARIOS

1. En primer lugar las bibliotecas deben aprovechar estos nuevos medios para convertirse en nodos de la red, nodos de redes sociales en los que ayuden a las personas a resolver sus problemas de información, tomar decisiones o enriquecer sus vidas. Los medios sociales pueden hacerlo realidad.
2. En segundo lugar, este nuevo mundo de redes sociales requiere nuevas alfabetizaciones. Desde un nivel básico, la gente no puede participar si no tiene mínimas habilidades tecnológicas.

Yendo más allá, los individuos en red, muestran una combinación de talento, energía, altruismo, conciencia social, y habilidades tecnológicas que les permiten construir diversas y grandes redes y aprovecharlas cuando las necesitan. Ellos han llegado a dominar las nuevas alfabetizaciones que la bloguera bibliotecaria Pam Berger había señalado.

- Tener una alfabetización gráfica, que reconoce que cada vez más la vida se experimenta como símbolos en la pantalla.
- Saber cómo navegar por múltiples canales de información y comprender los cambios producidos en la información lineal y los formatos impresos y como los nuevos medios de comunicación han dado paso a una realidad no lineal de información con hipervínculos.
- Saber ver las conexiones que existen entre la información que se va encontrando, incluso si las partes son muy pequeñas y se encuentran dispersas y fuera de su contexto.
- Saber cómo centrar la información cuando sea preciso, a través de la reflexión y la evaluación.
- Aproximarse a la información de forma escéptica, y tener la capacidad para evaluar su veracidad, autoridad, relevancia, objetividad y alcance.
- Comportarse de forma ética cuando encuentran información online y se comunican con otros de forma electrónica.

3. En tercer lugar las bibliotecas se ven presionadas para evaluar la forma en la que ofrecen sus servicios a su comunidad. El acceso a la información ha cambiado. La capacidad de la gente para encontrar información ha cambiado. Los mecanismos para organizar la información y darle sentido, han cambiado también.

Las formas de almacenamiento y de conservar la información han cambiado. La forma en la que se garantiza la legitimidad y credibilidad de la información han cambiado. Los mecanismos que la gente tiene para reaccionar y contribuir creando más información han cambiado. En resumen, se trata de una nueva ecología de la información que requiere de unas características, habilidades, competencias informacionales muy diferentes tanto para los usuarios de la información como para los bibliotecarios que los ayudan.

<http://www.nievesglez.com/2010/09/como-nos-afecta-los-bibliotecarios-la.html>

* * *

La profesión más arriesgada del mundo

Existe una profesión realmente arriesgada, quizá sea la más peligrosa de todas. Me estoy refiriendo a la profesión bibliotecaria.

Esta afirmación provocará más de un asombro. ¿Arriesgada por qué?

¿Acaso quienes la practican trepan por imposibles rocas, como los alpinistas? ¿Acuden a la primera línea de fuego de cualquier guerra, como los reporteros? ¿Descienden a las profundidades de la Tierra para extraer sus minerales, como los mineros? ¿O se enfrentan a mares embravecidos, como los marinos y los pescadores?

No, claro que no realizan ninguna de las actividades descritas.

Entonces, ¿por qué esa exageración? ¿A que viene hablar de riesgo bibliotecario?

Es cierto que a un observador superficial podría parecerle una profesión no sólo sedentaria, sino tranquila, relajada y alejada de cualquier amenaza. Ni siquiera se les exige el uso de casco protector ni de ninguna otra precaución.

Sin embargo, las apariencias engañan, y mucho. Estos profesionales trabajan con dos de los elementos más inflamables que existen: libros y lectores.

Los bibliotecarios saben, mejor que nadie, que un libro, puesto en contacto con un lector, produce una reacción impredecible e imprevisible.

Si juntamos un átomo de oxígeno con dos de hidrógeno, sabemos que obtendremos agua. Pero si unimos un lector con un libro, jamás podremos adivinar lo que va a ocurrir, dado que el mismo libro causará efectos distintos en diferentes lectores. Será una reacción química de efectos insospechados, esto es, no controlables.

No es de extrañar que la primera medida que suelen tomar las dictaduras es intervenir en las bibliotecas, bien para clausurarlas, bien para permitir sólo los libros que a ellos les interesan. Es el caso, entre tantos, de Corea del Norte. Ninguna dictadura va a consentir que se les cuele literatura subversiva ni tampoco degenerada, como así tildaban los nazis a libros como «La metamorfosis», de Kafka.

Qué duda cabe de que quienes mejor han entendido el poder de los libros son los dictadores. Por eso los prohibieron nada más alzarse con el poder. Stalin acabó, sin temblarle el pulso, tanto con los libros como con los autores que le molestaban, que eran casi todos. Él aplicaba ese viejo refrán de «muerto el perro, se acabó la rabia», aunque murió sin saber que la rabia era él.

En las democracias estas instituciones inflamables que son las bibliotecas peligran también, porque hay muchos dirigentes políticos con tentaciones totalitarias que miran los libros con recelo. Se les nota enseguida, primero porque hablan de autores

y títulos que no han leído; segundo, porque ponen todo tipo de trabas y cortapisas para su potenciación, aún proclamando que las apoyan. Y tercero, y sobre todo, porque quienes rigen los destinos de los ciudadanos, saben, o intuyen, que aunque las bibliotecas públicas dependen de los poderes políticos, quienes las frecuentan tienen la posibilidad de aprender en ellas a desconfiar de cualquier poder, de cualquier imposición, de cualquier manipulación. Saben, o intuyen, que son instituciones extrañas que se nutren de pensamiento concentrado. Y saben, o intuyen, que pensar siempre resulta subversivo. Ya hay quien las considera, aunque no se atreva a decirlo en público, un peligro mayor que el de un polvorín a punto de estallar.

Comprenderá ahora, quien haya leído hasta aquí, que la actividad bibliotecaria exija delicadeza, prudencia, valor, atención y conocimiento para afrontar con éxito los altos riesgos que supone.

Quienes se dediquen a esta profesión, deberán estar alerta ante lo que pueda ocurrir.

En la mítica película de 1951 «La mujer pirata», dirigida por Jacques Tourneur, la capitana, después de expoliar un navío, ordena amontonar en la cubierta de su barco todo el botín conseguido, y les pide a sus subordinados que cojan el objeto que más les apetezca.

La mujer transmite esta petición al médico del barco.

—Elegid, doctor.

El médico observa por encima aquel tesoro, en el que destacan joyas y vestidos lujosos, sin darle importancia.

—Dudo que haya algo aquí que me guste. ¡Ah, sí! —dice, tomando un pequeño libro.

La mujer pirata lo contempla sorprendida.

—¿Un libro? ¿Eso es todo?

—Los libros tienen un poder mágico —responde el médico.

La mujer pirata replica con indignada rapidez.

—¡Más poder tiene una andanada de cañón! ¿Puede un libro hundir un barco?

—Los libros han hundido los barcos más poderosos, destruido ejércitos y derrumbado imperios —concluye el médico alejándose con su peligroso trofeo.

Los tiranos de cualquier especie, incluidos los que llevan la piel de demócratas, saben que los libros, y quienes los cuidan, son un peligro real.

Por eso esta es la profesión más insegura del mundo.

Cuando se reconozcan de verdad los riesgos que corren los bibliotecarios, seguro que se les añadirá, a su merecido sueldo, un incremento o plus de peligrosidad, y es más que probable que se les exija también, a estos sufridos profesionales, el uso de casco y otras necesarias medidas preventivas.

La Opinión | 28.01.2011 | Paco Abril

http://www.lne.es/secciones/noticia.jsp?pRef=1894_52_601144

[*Opinion-profesion-arriesgada-mundo*](#)

* * *

El apasionante mundo del libro

Parece lógico que la biblioteca no pueda cerrar si tiene todos sus libros prestados

La noticia viene de Stony Stratford, uno de los cuatro pueblos que forman el municipio de Milton Keynes, en Inglaterra. Con la sempiterna crisis como excusa, el ayuntamiento ha anunciado que ahorrará treinta millones de euros en el próximo ejercicio a base de recortar presupuestos. Uno de los presupuestos que primero recortará es el de la biblioteca. La cerrará y punto.

Entonces, comentando la jugada, a uno de los habitantes del pueblo se le ocurrió que una forma de impedir el cierre de la biblioteca sería que los usuarios pidiesen muchos libros prestados: todos, a ser posible. Consultaron qué cantidad máxima de libros puede sacar cada persona, montaron un grupo en Facebook y –sólo en una semana; la pasada– han sacado todos los libros de esa biblioteca: 16.000. Según la BBC, el ritmo de préstamos ha sido de 378 libros por hora. La prensa inglesa muestra estos días fotos de la biblioteca en cuestión, con las estanterías completamente vacías. Supongo que la intención es doble. Por un lado, mostrar el amor de los habitantes de Stony Stratford por los libros y por su centro de lectura. Por otro, que, habiendo prestado todos sus libros, la biblioteca no pueda cerrar. Parece lógico que no pueda hacerlo con su patrimonio desperdigado.

Es una noticia ideal para las personas que gustan de emocionarse con las pequeñas heroicidades colectivas. Por un instante he intentado imaginar una situación similar aquí. Pero resulta imposible. Por un lado, la dificultad de movilizar a nuestros conciudadanos por algo tan etéreo para ellos como una biblioteca. Por otro, la falta de interés por los libros que muestran los mismos que se encargan de gestionarlas. Yo vivo básicamente en Barcelona y la última vez que cambié de piso –a principios de los noventa– aproveché para poner orden en mi librería y escoger qué libros me llevaría al nuevo piso y qué libros no. Seleccioné los que consideré que algún día volveré a leer y deseché los que no: unos dos mil. Telefoneé a diversas bibliotecas públicas, a ver si les interesaban. A cada una le explicaba que tenía libros de tales y

cuales características, interesantes y en buen estado. Al otro lado de la línea telefónica, las respuestas oscilaban entre el silencio incómodo y el “¿Dos mil libros...? Es que...”. Mientras escuchaba sus reparos, imaginaba la cara de las que me atendían, angustiadas ante la tremebunda perspectiva de tener que catalogar todos esos libros. Pensé: si en Barcelona no les interesan, quizá en Maçanet de Cabrenys sí. Pregunté a los que entonces mandaban si tenían previsto crear alguna biblioteca pública en el centro cívico que entonces y ahora sirve de almacén de vehículos municipales. Me miraron con cara de alucine: “¿Biblio- te-ca...?”. De modo que finalmente bajé de la higuera, cogí los libros, me fui a la calle y los tiré todos al contenedor.

LaVanguardia.es Artículos | 29.01.2011 | 12:15 | Quim Monzó
[http://www.lavanguardia.es/opinion/articulos/20110129/54107294284/
el-apasionante-mundo-del-libro.html](http://www.lavanguardia.es/opinion/articulos/20110129/54107294284/el-apasionante-mundo-del-libro.html)

* * *

Miedo a definirnos

El nombre no hace al monje, ni tampoco la hace el nombre. Pero los bibliotecarios podríamos escribir un diccionario entero con todos los nombres con los que nos hemos intentado describir y escribir desde que tengo uso de razón bibliotecaria. Y parece que seguimos intentando encontrarnos: infonomista, arquitecto de la información, gestor del conocimiento, gestor de contenidos, gestor del conocimiento... hasta la más moderna de community manager. ¿Cuestión de modas? ¿De gustos? ¿O quizá es más bien una falta de firmeza y de indeterminación? Y mientras, las más “clásicas” de bibliotecario y documentalista mantienen, sin embargo, cierta buena salud. Una buena salud, sin embargo, que es más bien fruto de su peso histórico... y no precisamente por el prestigio y el reconocimiento de que gozan dentro del propio colectivo. ¿Y qué curioso es este colectivo profesional, que reniega de sus raíces, de sus fundamentos y de su peso histórico, para describirse e identificarse.

¿De qué tenemos miedo? ¿Qué nos pasa como colectivo? ¿Tenemos quizás acaso temor de asumir como propia una función, una palabra que creemos caducada? ¿Por qué nos cuesta tanto asumir que somos bibliotecarios, y que bajo este paraguas podemos añadir todo lo que haga falta? A principios de enero asistí en vivo a la enésima discusión sobre qué somos, cómo nos llamamos, qué hacemos... Un debate, como siempre, totalmente estéril y que nos hizo perder más tiempo del que disponemos. Tenemos un grave problema interno de valorización de la propia profesión, no ya sólo a nivel individual sino, y es más grave, a nivel de colectivo y de grupo con una supuesta influencia social. Personalmente llevo con orgullo la palabra

bibliotecario-documentalista, y cuando me presento, siempre digo lo que soy, con naturalidad, pero sobre todo, con orgullo y convicción. Asumo toda la tradición y la historia de nuestra profesión, pero también asumo como propias todas las funciones de futuro, todas las capacidades que tenemos como profesionales, y que pienso la sociedad demanda y valora cada vez más. Obviamente, aún queda mucho camino para recorrer, pero estamos por el buen camino. Y quiero que se me reconozca como bibliotecario-documentalista, porque así me siento y así quiero que se me reconozca. ¿Vale la pena invertir esfuerzos colectivos en darnos a conocer de una forma diferente, en vez de no aprovechar el camino recorrido y cambiar la visión que se tiene de los bibliotecarios?

Quizá es que soy un idealista, o pienso en que otro mundo bibliotecario es posible, pero siempre he envidiado públicamente la implicación y la presencia de las bibliotecas y los bibliotecarios en el mundo anglosajón. Las bibliotecas son el auténtico eje central social y de la comunidad a la que dan servicio. Se deben a la comunidad, y además, creo que los profesionales tienen muy claro qué son, cómo se llaman y qué hacen. No valen excusas ni otros nombres. Y su comunidad, a su vez, los valora y los aprecia por lo que son. Hay un ejemplo que me gusta contar: el estudio de arquitectura canadiense de HCMA enseña sus bibliotecas en el apartado de Community. ¿Cómo es que aquí cuando pensamos en bibliotecas automáticamente los asociamos a cultura? ¿No hay nada más? ¿Debemos diseñar las bibliotecas del futuro sólo exclusivamente bajo parámetros de equipamiento cultural? Creo que no.

Las cosas claras, los nombres claros, pero también hay que tener bien claro nuestro nombre ante nuestra comunidad, y partir de ahí, jugar nuestro papel. Sin fisuras, con convicción y yendo de cara. Jugamos de una vez, y enseñamos nuestras cartas. Como decimos en catalán, si queremos seguir jugando a *la puta i a la Ramoneta*, adelante, ¡claro! ¿Pero nos interesa?

30.01.11 | 19:17 Daniel Gil

<http://www.bauenblog.info/2011/01/30/miedo-a-definirnos/>

* * *

Diez consejos para desarrollar las bibliotecas escolares, en la voz de una experta

La mexicana Claudia Gabriela Nájera, que trabaja desde hace 25 años en el área de bibliotecas, plantea claves para poner en marcha ese espacio de lectura.

Claudia Gabriela Nájera era coordinadora estatal del Programa Nacional de Lectura en su país, México, cuando decidió irse a crear la biblioteca de una escuela oficial de 300 alumnos en una zona de bajos recursos en Chihuahua.

Quería saber de primera mano si lo que se recomendaba desde arriba, desde los programas estatales, podía ponerse en práctica en un sitio de esas características, considerado, además, como problemático. Era un reto que le interesaba, después de veinticinco años de experiencia en el sector educativo.

Al tiempo que daba vida a la biblioteca, Claudia llevó un diario detallado de este proceso que luego publicó en un libro titulado '*... pero no imposible*. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno', publicado por la Editorial Océano.

La experta estuvo la semana pasada en Colombia, dictando charlas en Bogotá y Medellín. En sus primeras palabras aclara que no es bibliotecaria de profesión, sino maestra. Pero lo es de corazón.

¿Cuáles considera ella que son los pasos por seguir si se pretende dar vida a una biblioteca escolar? Esto es lo que recomienda:

1. Ofrecer un espacio. Gestionar un lugar, si la escuela no lo tiene. Por lo general, en las escuelas no existe un espacio de lectura libre y voluntaria, que sea diferente a las aulas. Ese lugar hay que crearlo.
2. Lo siguiente es dar de leer. Tener libros y darles a conocer a los estudiantes y profesores lo que hay. No tiene que empezarse con muchos textos (eso depende de los recursos de la biblioteca), pero algunos libros no pueden faltar, entre ellos, diccionarios, libros de historia del país, de salud y de literatura clásica.
3. Organizar el material con el que se cuenta. Hay sistemas universales de clasificación de libros. El sistema escolar los divide en informativos y literarios, pero es bueno abrirse a otras opciones, como clasificarlos según los intereses de los lectores. Lo importante es que tanto estudiantes como bibliotecario sepan cómo están organizados, de manera que puedan encontrarlos y que el acceso al material no dependa solo de la persona encargada. "En mi caso, la biblioteca es de estantería abierta y cada niño puede tomar el libro que le interese".
4. Entablar un diálogo con los profesores y convencerlos de la importancia que tiene la lectura en la formación de sus alumnos. "Un profesor lector genera alumnos lectores". Es un proceso lento y difícil.
"Los profesores tienen la creencia de que la biblioteca escolar cumple una función similar a una clase de música o deportes y descansan su responsabilidad del tema de la lectura sobre el bibliotecario –dice Nájera–. Pero la biblioteca es un centro de recursos y el bibliotecario no es otro profesor que dé clases".
El asunto es crear proyectos y actividades en conjunto y que el profesor sienta la biblioteca realmente como un apoyo.
5. Que todos los días haya al menos un acto de lectura emanado de la biblioteca. Mejor si es lectura en voz alta. "Es muy económica, porque no requiere

más que un libro, y puede tocar a muchas personas al mismo tiempo”.

Además, tiene la ventaja de que libera al lector inexperto (en los años de aprendizaje de lectura, por ejemplo) de ese deletreo que puede hacer más demorada la conexión con una historia entretenida. “Uno presta la voz para que el niño no se enrede en el proceso de descifrar y genera un vínculo afectivo, porque uno lee en voz alta lo que le gusta. Es como un regalo”, dice la experta.

6. Aprovechar el recreo. “Ese tiempo es increíble. Es en el que los muchachos realmente tienen la posibilidad de ir y leer lo que quieren y como quieren. No es algo obligatorio, claro. Pero ya verán cómo corren a terminar su comida para entrar”. Durante esos minutos, ella programa actividades diferentes de lectura, música y video.
7. Las nuevas tecnologías son aliadas y no hay que poner a rivalizar a los libros con los computadores y la Internet. Es clave contar con recursos digitales, pero una vez que se tienen, no dejarlos a la deriva, sino acompañar a los lectores a que aprendan a leer en la red. “Contrario a lo que muchos opinan, leer en Internet también es leer”, afirma.
8. Los padres de familia son parte importante y es conveniente involucrarlos con la biblioteca. Nájera lleva a cabo con ellos un programa que se llama “lectura en el hogar” con gran acogida. Los papás van a la biblioteca y llevan libros en préstamo a sus casas.
9. Crear un vínculo entre la biblioteca y los lectores. Que sea un lugar donde convivan todos, sin diferencias de edad, sexo o nivel social. “La biblioteca escolar es un ejercicio de convivencia tranquila –dice Claudia–. Allá me olvido de que soy profesora y establezco con los estudiantes una relación de confianza, obviamente dentro del respeto mutuo”.
10. Bibliotecario y la escuela deben gestionar lo que necesiten en particular, libros, mobiliario, lugar. Si requieren libros, puede ser por medio de donaciones de editoriales o ayuda de fundaciones, por ejemplo. Funciona tener un comité de biblioteca –director o directora, profesores, padres de familia y el bibliotecario– que decidan sobre la búsqueda de fondos y los temas urgentes por tratar.

Y un bono: la biblioteca escolar no es un proyecto personal del bibliotecario, sino el proyecto de la escuela. Y que la responsabilidad es con todos los alumnos.

Fuente: http://www.eltiempo.com/vidadehoy/educacion/consejo-para-desarrollar-las-bibliotecas-escolares_7924140-1

* * *

Jóvenes egipcios arriesgan la vida para defender la Biblioteca de Alejandría

Muchos se suman para hacer guardias en edificios públicos, como el Museo Egipcio.

El mundo ha sido testigo de una inusitada acción popular en las calles, dice su director.



Biblioteca de Alejandría. Foto tomada de la página de Internet de la biblioteca

Ismail Serageldin, director de la Biblioteca Alejandrina y bibliotecario de Alejandría, Egipto, escribió a los amigos en todo el mundo que la célebre y mítica institución se encuentra a salvo gracias a la juventud egipcia que en estos días de protesta defiende el acervo de conocimiento y memoria allí depositado.

El mundo ha sido testigo de una inusitada acción popular en las calles de Egipto, conducida por los jóvenes, con sus justas demandas de más libertad, más democracia, menores precios en los productos básicos, mejores oportunidades de empleo.

Los jóvenes exigen cambios inmediatos y de largo alcance. Este clamor se encontró con violentos conflictos, claramente provocados por la policía. Se llamó entonces al ejército, y fue bienvenido por los manifestantes, pero al principio su presencia fue más simbólica que activa. Los acontecimientos empeoraron al aparecer bandas de matones y agentes provocadores, y comenzaron los saqueos.

INAUGURADA EN OCTUBRE DE 2002

En el portal electrónico de la Bibliotheca Alexandrina, su director relata que los muchachos se organizaron en grupos para dirigir el tráfico, proteger los barrios y hacer guardias en edificios públicos, como el Museo Egipcio y la Biblioteca de Alejandría, en colaboración con el ejército. Confía en que este improvisado arreglo se mantenga hasta el pleno retorno del orden público.

La biblioteca, asegura Serageldin, está segura gracias a los jóvenes, sean trabajadores de la propia biblioteca o representantes de los manifestantes, quienes se suman a nuestras guardias del edificio contra potenciales vándalos y saqueadores. El propio director permanece en el edificio dentro de los límites del toque de queda.

No obstante, ésta quedará cerrado hasta que se levante la queda y los acontecimientos evolucionen hacia el fin de la ilegalidad y la solución a las demandas políticas que desencadenaron las protestas.



*Aspectos de la Biblioteca de Alejandría, recinto que es defendido por la juventud egipcia.
Foto tomada de la página de Internet de la biblioteca*

La nueva Biblioteca Alejandrina, edificada para rendir homenaje a su gran antecesora (destruida por un incendio criminal de los invasores romanos hace casi dos milenios) se inauguró apenas en octubre de 2002. Contó con el millonario respaldo de las potencias amigas de la dictadura en Europa y Estados Unidos, el arbitraje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el compromiso entusiasta del presidente Hosni Mubarak. Impulsada desde 1974 por la Universidad de Alejandría, y establecida a orillas del Mediterráneo, cuenta con hermosas y elegantes instalaciones, estanterías con material especializado, teatros, galerías, museos, un planetario, talleres de restauración de libros. Su acervo extraordinario fue reunido gracias a donaciones de gobiernos, bibliotecas y editores de todo el mundo.

Del propio gobierno mubarakita (que alguna vez pulió su imagen mientras hacía un jugoso negocio construyendo la modernísima biblioteca antigua) son los vándalos que hoy la amenazan, orillando a la juventud egipcia a jugarse la vida por defenderla.

Periódico La Jornada | 04.02.11

<http://www.jornada.unam.mx/2011/02/04/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>

* * *

Leer transforma radicalmente nuestro cerebro

Entre el cerebro de los habitantes de las sociedades ágrafas y nuestro cerebro hay una diferencia abismal.

Si bien compartimos el mismo cerebro que los seres humanos analfabetos de hace 40.000 años, desde que inventamos la lectura hemos empezado a conectar nuestras estructuras cerebrales de formas distintas.

Por ejemplo, los cerebros de nuestros antepasados egipcios y sumerios debieron de ser distintos a los nuestros, como refleja un trabajo pionero de Charles Perfetti y Li-Hai Tan. En él se sugiere que todos los sistemas de escritura usan muchas conexiones estructurales parecidas, pero algunas exclusivas.

Un cerebro conectado para leer los jeroglíficos egipcios o los caracteres chinos activa algunas áreas jamás utilizadas para leer el alfabeto griego o inglés, y viceversa. La variedad de estas adaptaciones es una prueba reciente del potencial innato del cerebro para reorganizarse a fin de realizar nuevas funciones.

El especialista en lenguas clásicas Eric Havelock también sostiene que algunos alfabetos, como el griego, sin duda liberaron una capacidad sin precedentes en el cerebro humano a fin de crear pensamientos novedosos.

En sus estudios describen de qué manera la reordenación de los cálculos básicos que el cerebro realiza durante el aprendizaje de la lectura se convierte en la base neuronal de los nuevos pensamientos. En otras palabras, los nuevos circuitos y senderos que el cerebro crea para leer se convierten en los cimientos de la capacidad para pensar de maneras diferentes e innovadoras.

En otras palabras, la lectura ocasionó tanto una revolución cultural como neuronal. Las personas que aprendieron a leer y escribir, por tanto, desarrollaron cerebros que ampliaban su repertorio intelectual. Unas capacidades que no poseían las culturas orales o ágrafas. ¿Por ejemplo?

Con la creación de los antiguos símbolos de los sellos de cálculo aparecieron los primeros sistemas de contabilidad conocidos y, con ellos, nació la toma de decisiones reforzada que surge cuando se dispone de más y mejor información. Por lo tanto, parecería que los primeros símbolos conocidos (aparte de las pinturas rupestres) estaban al servicio de la economía y de los aspectos económicos. Con los primeros sistemas de escritura globales (la escritura cuneiforme sumeria y los jeroglíficos egipcios), la contabilidad sencilla se convirtió en una documentación sistemática, lo cual condujo a sistemas de organización y cifrado que, a su vez, facilitaron avances intelectuales significativos. Hacia el II milenio antes de nuestra era, las obras literarias acadias habían empezado a clasificar todo el mundo conocido, como prueban la enciclopedia *Todas las cosas conocidas sobre el Universo*, la obra maestra jurídica del Código de Hammurabi y diversos textos médicos notables. El mismo método científico tuvo sus orígenes en la capacidad cada vez mayor de nuestros antepasados para documentar, codificar y clasificar.

<http://www.genciencia.com/psicologia/leer-transforma-radicalmente-nuestro-cerebro>

* * *

Protestas en Inglaterra por la decisión del gobierno de cerrar bibliotecas

La administración de David Cameron anunció el cierre de esos centros municipales en el marco de su plan para reducir costos. La decisión provocó masivas protestas en todo el país.

Una maratón de protestas en forma de sentadas u ocupaciones nocturnas tienen lugar en el Reino Unido este fin de semana para protestar por el cierre de cientos de

bibliotecas municipales en el marco de los recortes presupuestarios impuestos por el Gobierno de David Cameron.

Unas cuarenta personas pasaron la pasada noche leyendo y compartiendo juegos de mesa en la biblioteca de New Cross, en el sureste de Londres, mientras que otros centenares de personas se turnan para hacer lecturas públicas en las instalaciones de sus localidades.

Muchos ayuntamientos y autoridades provinciales han decidido cerrar las bibliotecas de sus territorios para poder cumplir con el objetivo de recorte del gasto público auspiciado por el Ejecutivo de coalición conservador-liberaldemócrata.

Los ediles argumentan que, si no se cierran los centros de lectura para hacer cuadrar las cuentas, habría que prescindir de otros servicios más fundamentales, como residencias de ancianos o centros de salud mental.

Sin embargo, los ciudadanos, apoyados por numerosos escritores y figuras públicas del país, sostienen que la clausura de bibliotecas es muy perjudicial a largo plazo, sobre todo para los más desfavorecidos de la sociedad.

Estos opositores apuntan que, pese a la necesidad de reducir el déficit estatal, el Gobierno debe proteger los servicios públicos y obtener en cambio el dinero subiendo los impuestos a las empresas y a los ricos.

Autores como Mark Haddon, Philip Pullman, John Dougherty y la actual poetisa oficial del reino, Carol Ann Duffy, han expresado públicamente su oposición al cierre de bibliotecas y señalado que el verdadero impacto de tal acción es difícil de medir.

“Es como una especie de pérdida interna, un oscurecimiento de las cosas, un estrechamiento de los horizontes que gradualmente nos convertirá en menos cultos, menos inteligentes, menos conscientes, menos útiles, menos imaginativos y menos buenas personas de lo que podríamos haber sido”, afirmó Pullman, autor de la trilogía “La Materia oscura”, quien se opone al cierre de 20 de 43 bibliotecas en su condado de Oxford.

Infobae.com | 06.02.11

<http://www.infobae.com/notas/560180-Protestas-en-Inglaterra-por-la-decision-del-gobierno-de-cerrar-bibliotecas.html>

* * *

El rescate del fondo bibliotecario antiguo y su distribución a través de facsímiles

Las bibliotecas españolas disponen de un importante fondo antiguo que resulta de difícil acceso para muchos lectores e investigadores. Este material está siendo digitalizado a través de diversos proyectos, y la editorial Extramuros los rescata con su formato original.

Títulos interesantes para investigadores y lectores comunes como puedan ser “Noticias de algunos sevillanos que estuvieron en Indias o escribieron sobre ellas”, de 1892 y cuyo autor murió antes de finalizar la obra, aunque sí realizó unas pruebas de imprenta que han servido para su recuperación, así como múltiples recopilaciones de elementos de la cultura popular española como son los refranes populares o el cante flamenco, han visto amenazada su difusión entre la comunidad lectora por el hecho de que nadie había afrontado la iniciativa de editarlos desde los tiempos de sus autores. La conservación de estos documentos en los fondos de las bibliotecas hace que hoy en día se puedan encontrar y consultar, pero su difusión no alcanza a todo el público que pudiera desear el acceso a esos documentos, ya que los textos antiguos a los que nos referimos están localizados en contados lugares de la geografía española y son escasos los ejemplares que existen.

Ante esta necesidad, surge la iniciativa pionera de la editorial andaluza Extramuros junto con varias bibliotecas españolas y, sobre todo, andaluzas. La editorial sevillana recupera en edición facsímil ese fondo antiguo atesorado en bibliotecas e instituciones públicas y colecciones privadas, de gran valor e impacto en la sociedad que resulta de difícil acceso para la población, sin dañar el documento original. Mediante un escáner aéreo que no emite calor ni presión sobre las páginas del libro, sus trabajadores digitalizan el documento para obtener una imagen copia del mismo en alta calidad. Con las imágenes digitalizadas se crean versiones digitales en formatos *tif*, *jpg* y *pdf* que incluyen una copia master para uso de la biblioteca y que sirven para la posterior edición de los libros en formato papel. Desde hace más de diez años, vemos evolucionar iniciativas como el proyecto Gutenberg o la biblioteca Cervantes, que han digitalizado un gran fondo bibliotecario y lo han puesto a disposición de los usuarios, pero hasta que la editorial Extramuros inició su actividad nadie había utilizado la digitalización para realizar y distribuir facsímiles en papel en lugar de ediciones digitales.

Desde que el bibliotecario Javier Álvarez le abriera las puertas de la Biblioteca de Andalucía –sita en Granada– a Extramuros hace cuatro años, cuando no era más que un proyecto en mente de unos pocos, hasta el día de hoy, la editorial con sede en la capital hispalense ha ampliado con creces el número de sus acuerdos de participación

para la recuperación de estos fondos y su difusión en el mercado del libro. A día de hoy, colabora con bibliotecas y centros documentales como la Biblioteca Pública Provincial de Córdoba, el Centro Andaluz de Flamenco, con sede en Jerez, la Biblioteca de la Universidad de Cádiz, la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid o la Biblioteca del Ministerio de Cultura o el fondo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), entre otras, lo que le da acceso a un fondo de cientos de miles de documentos de los que ha rescatado varios centenares de diferentes autores y épocas para su difusión editorial.

Esta colaboración ha dado vida en el mercado a una gran serie de títulos que parecían perdidos y alejados del mundo editorial. Títulos como *“La iconografía del Quijote”* de 1879, *“Historia y costumbres de los gitanos. Colección de cuentos viejos y nuevos, dichos y timos graciosos, maldiciones y refranes netamente gitanos”* editado por primera vez por F.M. Pabanó en 1915, o *“El tratado de la pintura, y los tres libros que sobre el mismo arte escribió Leon Bautista Alberti”*, primer libro escrito por Leonardo Da Vinci que se editó en español en 1784, han visto ampliada su difusión gracias a la labor de conservación de las bibliotecas y a la digitalización que ha realizado Extramuros. El rescate de estas obras enriquece el mundo editorial con títulos que demandan muchos investigadores y que sólo están al alcance de unos pocos en una edición que imita a la original para no tergiversar en absoluto su significado.

La edición facsímil, como ya hemos dicho antes, no es el único resultado de esta colaboración entre la empresa sevillana y las bibliotecas. Como señalamos anteriormente, tras el proceso de digitalización, se crean recursos digitales que mediante la asignación de los datos y metadatos que codifiquen sus descripciones y permitan su carga en repositorios OAI – que facilitan la visibilidad y accesibilidad de dichos recursos digitales.

Por tanto, partiendo de su experiencia en digitalización de obras antiguas para su edición facsimilar, desde hace un año también desarrolla y ofrece el servicio de digitalización para la creación de recursos digitales, con la información complementaria requerida, que contribuyen al desarrollo de bibliotecas digitales como la Biblioteca Digital Hispana.

Antonio García Iglesias

* * *



ASOCIACIÓN

Acta de la Comisión Directiva de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios de 16 de octubre de 2010

En la ciudad de Málaga y en la sede de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, a las 11 horas del día 16 de octubre de 2010, se reúnen la Comisión Directiva de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

1. LECTURA Y APROBACIÓN, EN SU CASO, DEL ACTA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Se lee y es aprobada el acta de la reunión anterior, correspondiente al 18 de junio de 2010.

2. INFORME ECONÓMICO

El tesorero da cuenta del informe económico que es aprobado por la Comisión Directiva por unanimidad.

3. ADMISIÓN Y BAJAS DE NUEVOS SOCIOS

Se presenta y aprueba la documentación de los nuevos candidatos.

4. INFORME DEL PRESIDENTE

Cristóbal Guerrero informa de la reunión mantenida este verano con los representantes de la Asociación Andaluza de Archiveros, AAPID, la Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía y la AAB con el Consejero de Cultura para conocer cómo se encuentra el tema de la posible conversión de las distintas consejerías en agencias.

El presidente también presenta una propuesta de estudio para analizar el impacto de la crisis en el sector de las bibliotecas públicas y especializadas y analizarlo con los distintos Grupos de Trabajo. Propone hacer dicho estudio a través de cuestionarios y los resultados podrían presentarse en las XII Jornadas Españolas de Documentación de Fesabid.

Así mismo, el presidente solicitará una entrevista con la Directora General para pedirle información sobre los planes de actuación que quedan pendientes.

El segundo tema que comunica el presidente se refiere a la consolidación de la estructura administrativa de la AAB.

5. RUEGOS Y PREGUNTAS

Antonio Tomás Bustamante informa del desarrollo actual de las XII Jornadas de Fesabid y de la reunión del Comité Local que tuvo lugar el día 15 de octubre.

Para empezar a trabajar sobre los contenidos de las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía, se propone una reunión en Archidona el 20 de noviembre de los distintos Grupos de Trabajo.

Soledad Nuevo informa del taller “Inserción laboral y técnicas de búsqueda de empleo” que vamos a ofertar en colaboración con la Asociación Andaluza de Archiveros.

No existiendo más asuntos que tratar, se levanta la sesión siendo las 14’15 horas, lo que certifico como Secretaria.

* * *

Acta de la Comisión Directiva de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios celebrada en Málaga el 5 de febrero de 2011

En la ciudad de Málaga a las 10.30 horas del día 5 de febrero de 2011, se reúnen todos los miembros de la Comisión Directiva de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

1. LECTURA Y APROBACIÓN, EN SU CASO, DEL ACTA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Se lee y es aprobada el acta de la reunión anterior, correspondiente al 16 de octubre de 2010.

2. INFORME ECONÓMICO

El tesorero da cuenta del informe económico que es aprobado por la Comisión Directiva por unanimidad.

3. ADMISIÓN DE NUEVOS ASOCIADOS. ALTAS Y BAJAS

Se presenta y aprueba la documentación de los nuevos candidatos.

4. PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA AAB

Conforme a la solicitud efectuada por Rubén Camacho, administrativo de la AAB, para que se revisara su categoría profesional, esta Comisión Directiva, tras revisar detenidamente toda la documentación aportada, aprueba subir su estatus, pasando de *“Auxiliar administrativo, nivel 11”* según el Convenio Colectivo de Oficinas y Despachos de 12 de abril de 1991 a *“Oficial administrativo, grupo II”* según el nuevo Convenio Colectivo de Oficinas y Despachos de la Provincia de Málaga de 6 de octubre de 2010. Esta modificación tendrá carácter retroactivo desde el 1 de enero de 2011.

El horario de su jornada laboral se establece en 30 horas semanales (de 9'00 a 15'00 h.) de lunes a viernes.

5. FESABID 2011 Y XVI JORNADAS AAB

Tomás Bustamante nos cuenta que ha sido nombrado por Fesabid como coordinador de un Grupo de Trabajo, en el que participa J.A. Merlo y J.A. Gómez Hernández y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, sobre la *“Prospectiva de una profesión en constante evolución”* y que la exposición de este trabajo será la ponencia profesional de las Jornadas el jueves 26 de mayo. Posteriormente, nos comenta los contenidos científicos de los programas que desarrollarán, tanto Fesabid como la AAB, en el encuentro de mayo y explica la distribución de compañeros en las distintas mesas.

Cristóbal Guerrero expresa su admiración y felicita a Tomás Bustamante por la elaboración del programa, pues ve que se han respetado las ideas de dinamicidad y formato que se plantearon en los III Encuentros de los Grupos de Trabajo de la AAB, celebrados en Archidona (noviembre 2010).

A continuación, Tomás Bustamante presenta la propuesta de reglamento para la subvención a los asociados que quieran participar en Fesabid 2011

La Comisión Directiva aprueba dicho reglamento.

6. INFORME DEL PRESIDENTE

Cristóbal Guerrero nos comunica que se encuentran paralizadas todas las relaciones institucionales con la Junta de Andalucía, debido a la reestructuración organizativa que está sufriendo la Consejería de Cultura de la Junta.

7. RUEGOS Y PREGUNTAS

Soledad Nuevo nos comunica que, al final, no hemos participado en el taller “Inserción laboral y técnicas de búsqueda de empleo” que ofertamos en colaboración con la Asociación Andaluza de Archiveros para compañeros desempleados, porque no se ha inscrito ningún asociado de la AAB. También nos informa que el Col.legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (CODBC), ha programado un curso virtual en castellano con el título “ Colecciones digitales: políticas de colección y estándares para la organización de los recursos electrónicos” que comenzará el día 4 de mayo.

Ana Real también comenta que se están actualizando en la web los contenidos del Grupo de Trabajo de Bibliotecas Especializadas.

Pilar Fernández nos comunica los distintos casos que han llegado a la Comisión de Asuntos Profesionales y que, por primera, vez se ha solicitado la asistencia del abogado. También plantea la posibilidad de ofertar plazas gratuitas para asociados desempleados en nuestros cursos propios. La Comisión Directiva aprueba esta propuesta.

A. Tomás Bustamante informa del contenido del próximo Boletín y propone que el próximo número, el 100, sirva como soporte para resumir el contenido de nuestras próximas Jornadas, ya que no se publicarán actas. Se acepta plenamente esta proposición.

José Luis Sánchez-Lafuente nos recuerda que la Asociación tiene que ofrecer más valores a sus asociados para que se sientan motivados a seguir perteneciendo a nuestra Asociación. También apunta a que hay que dinamizar urgentemente al Grupo de Trabajo de Bibliotecas Públicas y hacerlos partícipes de servicios como la plataforma Moodle. Así mismo, pide que quede constancia del reconocimiento que se hace al trabajo que está realizando María José Sánchez. Por otro lado, piensa que la Asociación debería contar con los servicios de un traductor para que se puedan traducir textos y colgarlos en la web y así conseguir que la difusión de nuevos contenidos sea casi inmediata.

No existiendo más asuntos que tratar, se levanta la sesión siendo las 14:43 horas, lo que certifico como Secretaria.

El Presidente, firmado.: Cristóbal Guerrero Salguero.

La Secretaria , firmado: Juana M^a Suárez Benítez.

* * *

Alegaciones de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios al borrador del Estatuto de la Agencia Andaluza de Instituciones Culturales 19 de noviembre de 2010

La reorganización del sector público, nunca debió hacerse como Decreto Ley, sino que debió tramitarse desde el principio como proyecto de Ley, debatido en el Parlamento Andaluz, con garantías de participación, por lo que consideramos acertadas las declaraciones realizadas por el Presidente y la Consejera de Presidencia de la Junta de Andalucía en su intención de hacerlo próximamente, como proyecto de Ley en la Cámara.

A continuación detallamos los puntos que deberían ser tratados y revisados en el borrador de 19 de noviembre de 2010.

Tras la publicación en el BOJA de 23 de noviembre, DECRETO-LEY 6/2010, de 23 de noviembre sobre medidas complementarias del Decreto-ley 5/2010, de 27 de julio, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de reordenación del sector público, se deberían actualizar las cuestiones concretas para la redacción de los Estatutos de las Agencias.

Art. 6, Apartado 3.

“El decreto por el cual se aprueben los estatutos de la agencia contendrá las prescripciones necesarias para concretar el régimen de dependencia funcional, la jornada y horario de trabajo y las retribuciones en concepto de evaluación por desempeño; asimismo, contendrá las relativas al sistema de recursos administrativos que procedan contra los actos que se dicten en ejercicio de las potestades administrativas atribuidas a la agencia.”

Desde la AAB, consideramos que se está creando una ADMINISTRACIÓN PARALELA, en perjuicio del personal de la Consejería de Cultura.

Artículo 27. Régimen jurídico del personal.

No se contempla cómo quedará la RPT de la consejería y cómo se creará la RPT de la agencia. De igual forma, este borrador no deja claro cómo se integra el personal laboral dependiente de la Junta de Andalucía, ni se habla de su voluntariedad, ni cómo se produciría el retorno a la consejería.

Artículo 11. Composición y carácter del Consejo Rector.

Sería conveniente que sean llamadas a consulta en las reuniones del Consejo Rector, con voz pero sin voto, las asociaciones profesionales en materia de bibliotecas, archivos, museos, centros de documentación, etc., existentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para tener en cuenta y trasladar la visión de los profesionales en estas materias de Cultura, así como formar parte de comisiones de trabajo que se crean oportunas.

Estructura de la Consejería de Cultura y sus unidades.

No queda claro en este texto, el organigrama de la agencia, su estructura, departamentos, directivos, etc., cómo se integrarán las distintas unidades pertenecientes a la Consejería de Cultura a la Agencia, no se contemplan plazos, ni se especifican las modificaciones en su estructura.

Reflexiones generales:

- Estamos ante un nuevo modelo de administración pública, donde se tiende a la atomización administrativa donde la agencia funciona de una manera autónoma, como empresa privada, pero con capital material y humano público. Andalucía es la única comunidad autónoma que se ha atrevido a remodelar el sector público de una manera tan agresiva contra los derechos de los empleados públicos
- El personal laboral procedente de las entidades suprimidas se integran en la administración pública de acuerdo con las normas reguladoras de sucesión de empresas, realizando una regularización masiva de personal que no ha pasado pruebas de acceso a la administración pública.
- El personal laboral de la Administración General de la Junta de Andalucía considera un autentico revés, la entrada por un Decreto-Ley y la integración de este personal en su convenio colectivo.

En definitiva, esta estructura no agiliza ni racionaliza la gestión pública, tal y como se planteó desde el ejecutivo andaluz, ya que la hace más compleja, y todo debido a intereses que parecen evidentes.

Las declaraciones realizadas por el ejecutivo andaluz, muestran a la cultura como desarrollo, pero sin considerar que la Consejería de Cultura tiene los presupuestos más pobres de la administración andaluza. La cultura en Andalucía lleva en "crisis" desde siempre, ya que tan sólo se usa como reclamo, florero que sirve para adornar las campañas electorales, no es un bien necesario a poner en alza o valor para la administración.

Y finalmente manifestamos la inquietud y las dudas existentes en los profesionales de las bibliotecas de Andalucía, por las repercusiones que puedan suceder en lo

relativo a política bibliotecaria, donde existen compromisos y planes que creemos que ya no podrán seguir el curso previsto en la Ley 16/2003, de 22 de diciembre, del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación.

* * *

Alegaciones de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios al borrador del Estatuto de la Agencia Andaluza de Instituciones Culturales - Actualización del borrador del Estatuto de la Agencia 22 de febrero de 2011

Tras la aprobación de la Ley 1/2011, de 17 de febrero, de reordenación del sector público de Andalucía y su publicación en BOJA y tras la invitación de la Consejería de Cultura para que valoremos el borrador de la futura Agencia Andaluza de Instituciones Culturales. La Asociación Andaluza de Bibliotecarios presenta las siguientes puntualizaciones, esperando que sean tomadas en consideración.

ACTUALIZACIÓN DEL BORRADOR DEL ESTATUTO DE LA AGENCIA 22 DE FEBRERO DE 2011

A continuación detallamos los puntos que deberían ser tratados y revisados en este borrador,

Disposición adicional segunda

Adscripción del personal. Régimen de integración del personal laboral del Instituto Andaluz de las Artes y Letras.

Desde la AAB, consideramos que se está creando una administración paralela, en perjuicio del personal de la Consejería de Cultura.

No se contempla una disposición adicional sobre la integración del personal laboral de la administración de la Junta de Andalucía, siendo recogida expresamente en la ley 1/2011 de 17 de febrero, de reordenación del sector público de Andalucía, en su disposición adicional cuarta,1C.

Artículo. 3

Como se dice que la agencia asumirá la gestión de subvenciones (podemos suponer que pasará a gestionar las de bibliotecas, actualmente realizadas por la Consejería de Cultura, Servicio del Libro, Biblioteca y Centros de Documentación, los cuales seguramente van a pasar a integrarse en la agencia también), inversiones, lo que implica también la celebración de contratos mercantiles regidos por el derecho privado, por tanto con este modelo se puede o no aplicar en los contratos de la agencia la ley de contratos del sector público, o mejor dicho, en realidad sí se aplica, pero lo relativo a contratos para entidades públicas empresariales, es decir que para realizar contratos sometidos a las mismas normas y controles que los que realiza un organismo de la administración pública con el modelo de agencia va a depender de que se decida hacerlo así, ya que la ley de contratos del sector público no obliga a este tipo de entidades mientras que sí obliga a los organismos de la administración.

De igual forma, se dice en este artículo, que el ejercicio de potestades públicas queda reservado a funcionarios. Los bibliotecarios no realizan este tipo de funciones con lo cual parecen destinados a pasar a la agencia.

Son potestades públicas:

- Inspección
- Informe y propuesta de resolución en procedimientos administrativos
- Control y propuesta en la concesión de subvenciones públicas
- Participación en órganos colegiados

En la Delegación de cultura de una provincia bastaría con que el director de la biblioteca y el jefe de servicio competente (de momento el de Instituciones y Programas Culturales) sean funcionarios pues son los que tienen potestad para firmar estas cuestiones.

Artículo. 6.

Funciones de la agencia, punto d, la gestión de las instituciones culturales (léase bibliotecas, centros de documentación y archivos entre otras) y en su punto h, la gestión de sus fondos bibliográficos y documentales.

Artículo. 7.

La agencia podrá convocar, tramitar y conceder subvenciones, aunque no especifica, se deduce que también las de bibliotecas.

Artículo 11. Composición y carácter del Consejo Rector.

Sería conveniente que sean llamadas a consulta en las reuniones del Consejo Rector, con voz pero sin voto, las asociaciones profesionales en materia de bibliotecas, archivos, museos, centros de documentación, etc., existentes en la Comunidad

Autónoma de Andalucía, para tener en cuenta y trasladar la visión de los profesionales en estas materias de Cultura, así como formar parte de comisiones de trabajo que se crean oportunas.

Artículo 27. Régimen jurídico del personal.

No se contempla cómo quedará la RPT de la Consejería y cómo se creará la RPT de la agencia. De igual forma, este borrador no deja claro cómo se integra el personal laboral dependiente de la Junta de Andalucía, ni se habla de su voluntariedad, ni cómo se produciría el retorno a la consejería.

Con respecto al personal funcionario que actualmente trabaja en bibliotecas y CC de documentación de la Junta parece que seguirán siendo funcionarios pero tampoco queda claro, en este artículo 27. 2. Se dice que quedará “adscrito funcionalmente a la Agencia” y que se regirá por la normativa aplicable en materia de función pública. Eso, aunque parezca lo contrario no significa literalmente que ese personal seguirá siendo funcionario. Por ejemplo un funcionario que acepte integrarse en una agencia con un contrato laboral mientras solicita una excedencia voluntaria se sigue rigiendo por lo establecido en materia de función pública en tanto que funcionario en excedencia, por ejemplo a efectos de reingreso en el servicio activo. En este texto, debería quedar este asunto aclarado.

ESTRUCTURA DE LA CONSEJERÍA DE CULTURA Y SUS UNIDADES

No queda claro en este texto, el organigrama de la agencia, su estructura, departamentos, directivos, etc., cómo se integraran las distintas unidades pertenecientes a la Consejería de Cultura a la agencia, no se contemplan plazos, ni se especifican las modificaciones en su estructura.

Reflexiones generales

- Estamos ante un nuevo modelo de administración pública, donde creemos que produce cierta atomización administrativa y donde la Agencia funciona de una manera autónoma, como empresa privada, pero con capital material y humano público. Andalucía es la única comunidad autónoma que se ha atrevido a remodelar el sector público de una manera tan radical contra los derechos de los empleados públicos.
- De momento se ha integrado en esta Agencia pública empresarial el Instituto Andaluz de las Artes y las letras (que anteriormente se denominaba Empresa pública de Gestión de Programas Culturales) y como el texto prevé que por orden del consejero se puedan integrar otras unidades e instituciones dependientes de la Consejería.

Desde la AAB nos preguntamos ¿afectará esto a las bibliotecas y centros de documentación? Los estatutos no lo especifican pero se puede deducir que sí.

- El personal laboral procedente de las entidades suprimidas se integra en la administración pública de acuerdo con las normas reguladoras de sucesión de empresas, realizando una regularización masiva de personal que no ha pasado pruebas de acceso a la Administración Pública.

Otro aspecto o reflexión que nos hacemos desde la Asociación es sobre el personal de las bibliotecas provinciales, Biblioteca de Andalucía, centros de documentación pertenecientes a la Junta de Andalucía.

¿Qué pasará con él? Es de suponer que estas instituciones pasarán a la agencia y con ellas su personal. ¿Cómo va a ser ahora el acceso de nuevo personal a estas instituciones? En este punto y en lo relativo al personal se plantean dudas que los estatutos no aclaran.

En definitiva, esta estructura creemos que no agiliza ni racionaliza la gestión pública, tal y como se planteó desde el ejecutivo andaluz, ya que la hace más compleja, y todo debido a intereses que no conocemos.

Las declaraciones realizadas por el ejecutivo andaluz, muestran a la cultura como desarrollo, pero sin considerar que la Consejería de Cultura tiene los presupuestos más pobres de la administración andaluza. La cultura en Andalucía lleva en “crisis” desde siempre, ya que tan sólo se usa como reclamo, florero que sirve para adornar las campañas electorales, no es un bien necesario a poner en alza o valor para la administración.

Y finalmente manifestamos desde la AAB la inquietud y las dudas existentes en los profesionales de las bibliotecas de Andalucía, por las repercusiones que puedan suceder en lo relativo a la política bibliotecaria, donde existen compromisos y planes que creemos que ya no podrán seguir el curso previsto en la Ley 16/2003, de 22 de diciembre, del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación.

* * *

Acta de la reunión grupo de trabajo de bibliotecas universitarias

20 de noviembre de 2010. *Reunión:* GTBU.

Orden del día:

1. Información general del GTBU
2. Cambios en la web del GTBU

3. Propuestas de programa científico para las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía
4. Propuestas para el programa general de FESABID'11

Lugar: Instituto de Enseñanzas Secundarias “Luís Barahona de Soto”. C/ Carrera de la Escuelas Pías S/N, Archidona

Fecha: Día: 20 de noviembre

Hora: 10:30 horas

Duración: 2 horas

Asistentes:

<i>Nombre</i>	<i>Cargo</i>	<i>Asiste</i>
1. A. Tomás Bustamante	Coordinador	Sí
2. J. Luis Lafuente	Miembro de grupo	Sí
3. Cristóbal Pasadas	Miembro de grupo	Sí
4. Maribel Enríquez	Miembro de grupo	Sí
5. Remedios Herrera	Miembro de grupo	Sí
6. Matilde Candil	Miembro de grupo	No
7. Clara Isabel Pérez	Miembro de grupo	No
8. Juan José Moreno	Miembro de grupo	No

Documentación presentada en la reunión:

- Cuadro de Actividades y espacios reservados en el programa general de FESABID'11 para el desarrollo de actividades de la AAB
- Informe de actividad del GTBU y líneas estratégicas para el 2010

DESARROLLO DE TEMAS TRATADOS

1. Información general del GTBU

Se da la bienvenida a los asistentes y se les agradece su asistencia a la reunión del GTBU y al posterior encuentro con los distintos Grupos de Trabajo de la AAB.

Se informa de la nueva Coordinación del GTBU asumida por Antonio Tomás Bustamante Rodríguez y de las líneas estratégicas para el 2010 y también para el 2011.

Se le da la bienvenida a una nueva compañera al grupo de trabajo: Remedios Herrera de la UMA.

2. Cambios en la web del GTBU

A la vista del espacio web reservado para el GTBU, se cree necesario eliminar la información obsoleta de la web y cambiarla por otra mas acorde a los trabajos desarrollados ahora mismo en las Bibliotecas Universitarias de Andalucía.

Para tal fin piensa que los puntos sobre los que habría que recabar información serían:

- Competencias
- ALFIN
- Excelencia y calidad
- Otros temas

Cuando la nueva web, que en estos momentos pasa por un periodo de cambio de versión y nuevo diseño, esté lista se actualizarán los contenidos mencionados y también se difundirá a través de las herramientas participativas que nos brinde la red social en la nueva web, siempre con el fin de difundir y darle visibilidad a la actividad del GTBU.

De igual manera también se cree conveniente ver la posibilidad de crear una pagina en Factbook del GTBU de la AAB.

3. Propuestas de programa científico para las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

Se hace un breve repaso de los pasos seguidos hasta la incorporación de las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía en el seno de FESABID-2011 con motivo de la celebración en ese mismo año de los 30 años de la AAB y siendo ésta la mejor forma de ofrecer a nuestros asociados la oportunidad de asistir a un congreso nacional (XII Jornadas Españolas de Documentación) a uno internacional (19th EBLIDA-NAPLE Annual Council Meeting) y al nuestro (XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía).

Se expone el cuadro de actividades y espacios reservados en el programa general de FESABID'11 para el desarrollo de actividades de la AAB. Se comentan las distintas posibilidades y se decide para la exposición posterior con el resto de los grupos de trabajo, optar por una estructura que se base en:

- Actividad de 12 a 13'30: “Ejecución del I Plan Andaluz de Bibliotecas y la repercusión de la crisis en este”
- Actividad 16 17 y 17 a 18: dejarla libre a propuesta de alguna otra actividad por parte de los grupos de trabajo restantes o simplemente vacía, para poder asistir al resto de actividades que paralelamente FESABID'11 organiza en esas mismas horas.
- Actividad 18 a 19'30: “Celebración festiva-afectiva de los 30 años de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios”. Esta actividad estaría formada por dos bloques:

1. Breve intervención de los 3 presidentes que han pasado por la AAB y un Pasacalles que sorprenda en el Auditorio a los asistentes
2. Pasacalles o algún grupo musical junto con una copa-coctel ofrecida por la AAB para la celebración

4. Propuestas para el programa general de FESABID'11

Tan importante como el propio programa de la AAB en el seno de FESABID'11, sería que la propia AAB presentase propuestas concretas para incluir en el programa general de FESABID, en concreto en la actividad denominada "Foros Sectoriales". Estas propuestas deben presentarse antes del 2 de diciembre y a posteriori deben ser trabajadas y presentadas como trabajos íntegros una vez aceptadas por la organización de FESABID.

Se propone elaborar una actividad de este tipo que se podría titularse: "Foro sectorial: Experiencias prácticas de ALFIN en Bibliotecas Universitarias de Andalucía".

Se estuvo pensando en posibles perfiles de personas que podrían componer la mesa y se quedó a la espera de contactar con éstas para componer el documento a presentar de forma definitiva.

ACUERDOS

1. Revisar y cambiar la información alojada en la sección del GTBU en la web de la AAB, incluyendo como nuevas secciones: Competencias, ALFIN. Excelencia y calidad, Otros temas. Para tal fin los miembros del grupo debemos buscar distintos trabajos que se consideren de cierta relevancia relacionados con estos temas, para enviarlos al coordinador del grupo y que este los vaya incluyendo en la web, cuando la implementación de la nueva versión de la web lo permita.
2. Utilizar las nuevas herramientas de la web 2.0 para difundir y dar visibilidad a las actividades del GTBU.
3. Se desarrolla un programa de actividades para la parte reservada a la AAB en el seno de FESABID'11. Se establecen una serie de actividades que se consensúan con el resto de los grupos de trabajo y del que saldrán las propuestas para el programa general de las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía dentro de FESABID'11.
4. Se decide presentar al programa general de FESABID'11 una actividad por parte del GTBU, en el plazo marcado, denominada: "Foro sectorial: Experiencias prácticas de ALFIN en Bibliotecas Universitarias de Andalucía".

En Málaga a 23 de noviembre de 2010.

* * *

La Asociación Andaluza de Bibliotecarios Cumple 30 años y os ofrecemos nuestra nueva web 2.0

La Asociación Andaluza de Bibliotecarios cumple 30 años de historia, en ningún momento ha dejado de mejorar y avanzar tanto para la profesión como para sus asociados. Fruto de este trabajo os presenta su nueva web 2.0: www.aab.es cargada de información relevante y más cercana a los profesionales del sector, para ello ha incorporado herramientas sociales de comunicación con el objetivo fundamental de acercarse a todos los profesionales y conocer sus necesidades de cerca.

Facebook, twitter y Likelind se convierten en el eje central de información y comunicación en la red, a través de sus suscripciones la AAB ofrece información minuto a minuto de todas las novedades. El blog de la AAB (<http://asociacionandaluzadebibliotecarios.blogspot.com/>) se consolida como un tablón informativo de todas las actuaciones que la asociación lleva a cabo.

Desde aquí te queremos hacer participe del gran momento que está viviendo la AAB y también animarte a que participes en estas nuevas herramientas.

Asociación Andaluza de Bibliotecarios

www.aab.es. aab@aab.es

* * *

Curso en colaboración de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios con el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico

NUEVAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO EN BIBLIOTECAS: SOFTWARE LIBRE PARA EL DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS Y SERVICIOS DOCUMENTALES

El movimiento de software libre es una filosofía más de “libertad” aunque también de precio, que se está implantando en bibliotecas y servicios de información y que afecta al desarrollo de las infraestructuras documentales y de los servicios. La

elección de un programa de gestión de bibliotecas se ve afectada muchas veces por una serie de condiciones sociales, económicas y políticas que hacen que la elección no sea la más adecuada para las necesidades, características y funciones de la biblioteca. El software libre está siendo una de las soluciones en auge en las bibliotecas por su libertad de copia, de modificación, de distribución y de interoperabilidad con otras aplicaciones, lo que permite una mejor adaptación a las necesidades concretas de cada centro.

Los programas de software libre en bibliotecas permiten la gestión integral de las mismas, desde la automatización, la gestión de contenidos y repositorios, el diseño de nuevos productos y servicios, algunos de ellos relacionados con la creación de espacios colaborativos de trabajo, de dinamización de proyectos grupales, de desarrollo y animación de redes sociales para ofrecer servicios más cercanos a las nuevas demandas de los usuarios. El uso de estándares potencia la interoperabilidad entre sistemas, lo que redundará en una mayor difusión de los datos, pudiéndose crear repositorios de información a través de plataformas de software libre como DSpace.

No obstante, todavía bastantes bibliotecas públicas basan sus trabajos y procesos en la utilización de software comerciales (no libre), cuyo principal problema está en la implementación y en la adaptación de modificaciones y mejoras, sujetas a un coste económico significativo y a las posibilidades y compatibilidades del software.

Por ello, el software libre será un movimiento que tenga cada vez mayor importancia en ámbitos públicos, y especialmente en los entornos de bibliotecas como una alternativa a las herramientas tecnológicas comerciales.

Con este curso pretendemos ofrecer una visión general en la aplicación del software libre a los servicios bibliotecarios, informando, sensibilizando y formando a los profesionales de bibliotecas y servicios de información sobre las posibilidades y prestaciones que tiene el empleo de programas de software libre tanto para el desarrollo de sus actividades, para la innovación y mejora de los procesos de gestión, como para la prestación de servicios a la comunidad.

Los objetivos principales de esta acción formativa se centran por un lado en conocer los fundamentos, las características y las posibilidades que ofrece la utilización de software libre en las bibliotecas independientemente al tipo al que pertenezcan.

Por otro lado, se analizarán algunas de las principales herramientas basadas en software libre que existen para la gestión documental en bibliotecas, al tiempo que se muestran los alcances y posibilidades que estas herramientas tienen en la creación de sistemas de información a bajo costo y repositorios documentales acordes con la filosofía de un ciberespacio público y abierto...

A modo de síntesis, se hará hincapié en las oportunidades que ofrece el software libre para el diseño de nuevas herramientas de trabajo y nuevos productos documentales.

Se utilizará la plataforma Moodle como escenario de enseñanza aprendizaje, empleando contenidos elaborados de forma didáctica, con esquemas, resúmenes y ejemplificaciones para su mayor comprensión y claridad. El curso tiene un enfoque teórico-práctico, y el participante deberá leer los contenidos de los módulos, participar en los foros de debate y realizar las actividades propuestas.

DIRECCIÓN: Antonio Tomás Bustamante Rodríguez, Soledad Nuevo Ábalos. Asociación Andaluza de Bibliotecarios.

DOCENTES: María Pinto Molina. Catedrática de Biblioteconomía de la Universidad de Granada; María José Sánchez García. Licenciada en Biblioteconomía y Documentación. INDAC Servicios Documentales.

ADMINISTRADOR DE FORMACIÓN EN LÍNEA: Martín J. Fernández Muñoz, Centro de Formación y Difusión del IAPH.

FECHA: del 9 de marzo al 8 de abril de 2011.

MODALIDAD: formación en línea.

DURACIÓN: 30 horas (se estima que es el mínimo requerido para la asimilación de los contenidos del curso).

Nº DE PLAZAS: 30.

PREINSCRIPCIÓN: del 23 de diciembre de 2010 hasta el 13 de febrero de 2011.

MATRICULACIÓN: hasta el 22 de febrero de 2011.

Programa

9 - 16 de marzo de 2011.

MÓDULO 1: *Oportunidades del software libre*

- Qué es el software libre
- Open source vs Freeware
- Normativa. Estándares y licencias
- Ventajas para las bibliotecas

Objetivos

Se realizará una introducción al concepto, funciones y uso del software libre, contextualizando los software que tienen el código fuente abierto y los software gratuitos. Las libertades del software libre han conllevado al desarrollo de estándares y licencias de utilización, con las consiguientes ventajas e inconvenientes en su utilización en las bibliotecas. Por tanto una vez asimilado el tema, los participantes serán capaces de realizar un análisis crítico del concepto de software libre y de sus características.

Actividades

- Lectura de los contenidos del módulo
- Participación en un foro temático
- Localización de un software “Open Source” y “Freeware”
- Analizar las libertades del programa propuesto.

17 - 22 de marzo de 2011

MÓDULO 2: *Nuevas herramientas de trabajo basadas en software libre*

- Posibilidad del software libre en la bibliotecas (Situación actual/ diagnóstico de cómo utilizarlo)
- Herramientas:
 - Gestores de contenidos
 - Sistemas Integrados de Gestión Bibliotecaria
 - Sistemas de Gestión del Aprendizaje
- Proyectos y buenas prácticas en bibliotecas

Objetivos

Las herramientas desarrolladas para bibliotecas en software libre son diversas y cada biblioteca ha ido desarrollando su propio software en función de sus necesidades. En este módulo el participante será capaz de realizar un análisis crítico de la utilización de software libre en bibliotecas y la rentabilidad en su trabajo. El debate entre bibliotecas que están utilizando este tipo de software proporcionará una visión práctica general.

Actividades

- Lectura de los contenidos del módulo
- Participación en un foro temático
- Análisis de la utilización de software libre en los centros de trabajo de los participantes
- Evaluación de una buena práctica en una biblioteca

23 - 29 de marzo de 2011

MÓDULO 3: *Adaptación de los productos documentales a los servicios bibliotecarios*

- Nuevas formas de trabajo en bibliotecas: personalización, virtualización, colaboración
- Ejemplos de servicios de biblioteca que usan software libre
- Cómo implantar nuestra biblioteca digital con software libre

Objetivos

El conocimiento de las distintas herramientas disponibles permite utilizar nuevas metodologías de trabajo con el objetivo de ofrecer servicios accesibles desde la red. La innovación será en este módulo la base para mejorar los servicios que actualmente ofrecemos en nuestros centros de trabajo.

Actividades

- Lectura de los contenidos del módulo
- Propuesta de diseño de adaptación de un servicio de la biblioteca a software libre
- Diseño de un servicio innovador con software libre en los centros de trabajo

30 de marzo y 1 - 8 de abril de 2011

MÓDULO 4: *Gestores de contenidos. Desarrollo práctico de herramientas*

- Práctica. Manejo y uso. Gestores de contenido
- Práctica. Manejo y uso. SIGB
- Práctica. Manejo y uso. SGA

Objetivos

Este módulo final está orientado a realizar prácticas sobre los software libre que se están utilizando en distintas bibliotecas. De esta forma los participantes podrán comprobar de primera mano los contenidos tratados anteriormente.

Actividades

- Lectura de los contenidos del módulo
- Selección de cinco herramientas de software libre, destacando prestaciones y carencias.
- Análisis comparativo del gestor de contenidos utilizado en el centro de trabajo con el propuesto de software libre

Tutorías

Las cuestiones relacionadas con el programa académico se plantearán a través de los foros y chat. El horario de tutorías es el siguiente:

- 9 de marzo 12-13hs. M^a José Sánchez García
- 14 de marzo, 17-18hs. María Pinto Molina
- 18 de marzo, 12-13hs. M^a José Sánchez García
- 21 de marzo, 17-18hs. María Pinto Molina
- 23 de marzo, 12-13hs. M^a José Sánchez García
- 27 de marzo, 12-13hs. M^a José Sánchez García
- 30 de marzo, 17-18hs. María Pinto Molina
- 5 de abril, 17-18hs. María Pinto Molina
- 7 de abril, chat final. M^a José Sánchez García

Evaluación

Se evaluarán la realización de actividades propuestas durante el curso y la participación activa en los foros.

Requisitos

Profesionales que trabajen en bibliotecas, archivos y centros de documentación. Es imprescindible para la realización del curso disponer de ordenador con acceso a Internet y correo electrónico.

Prescripción

La preinscripción se formalizará cumplimentando el boletín que para este fin está disponible en la Agenda de Formación de la Web del IAPH:

www.juntadeandalucia.es/cultura/iaph

La entidad organizadora se reserva el derecho de solicitar a la persona interesada la documentación acreditativa de la titulación universitaria, así como otros datos indicados en el curriculum.

Para cumplimentar el boletín de preinscripción de los cursos del IAPH es necesario registrarse como usuario la primera vez que se acceda a los servicios del IAPH.

Matriculación

El coste de la matrícula será de 135 €, y 115 € para las personas pertenecientes a la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. El alumnado admitido deberá abonar la

matrícula en el plazo señalado, en la cuenta corriente de Unicaja N°: 2103-0147-32-0030000915 de la AAB. En caso de renuncia al curso sólo se reintegrará el importe, si la baja se produce con la antelación suficiente para cubrir la plaza.

Una copia del resguardo de haber realizado el ingreso se remitirá inmediatamente a:

Asociación Andaluza de Bibliotecarios
C/ Ollerías 45-47, 3º D
29012 MÁLAGA
Tel./Fax: 952 213 188
Correo-e.: aab@aab.es

Se deberá justificar la condición de pertenencia a la Asociación mediante documentación apropiada, que acompañará al resguardo de ingreso.

Certificado

El Director del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico y el Presidente de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios certificarán conjuntamente, en el caso en que proceda, el aprovechamiento docente por parte del alumnado del curso, indicando el título del curso, la dirección académica y el número de horas.

Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico
Centro de Formación y Difusión
Isla de la Cartuja, s/n. 41092 Sevilla
Tel.: 955 037 047 Fax: 955 037 001
www.juntadeandalucia.es/cultura/iaph
cursos.iaph@juntadeandalucia.es

Asociación Andaluza de Bibliotecarios
C/ Ollerías 45-47, 3º D
29012 Málaga
Tel./Fax: 952 213 188
www.aab.es. aab@aab.es

* * *

Damos la bienvenida a nuestra Asociación a:

1145. María del Mar Barrios Rozua.

1146. María José Romero Alanzales.

1147. María Dolores Comitre Navas.

1148. Paula Bellido Gómez.

1149. Isabel Jiménez Rosal.

1150. Enrique Ventosa Hierro.

1151. Ana belén Chamizo Jurado.

* * *

ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS
BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN
Apartado de correos 20024 - 29080-MÁLAGA

Apellidos
Nombre D.N.I.
Fecha de nacimiento Estado Civil
Domicilio: Calle o Plaza
Localidad Provincia Telf.
Lugar de trabajo (dirección completa)
.....
Categoría Profesional
Correo electrónico
..... de de 200
Firma

Nota: La inscripción en al A.A.B. da derecho, entre otras cosas, a recibir gratuitamente el Boletín de la Asociación.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
(para no asociados)

Deseo recibir cada trimestre en el domicilio indicado, durante un año, el Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

Apellidos
Nombre Domicilio
Nº Código Postal Ciudad
Para lo cual adjunto giro postal nº , o talón bancario nº por valor de 40 €
C.I.F.: Teléfono
Firma

Fecha

PUBLICACIONES DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS



Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

Suscripción anual 40,00 €
Números sueltos 17,00 €



La Asociación Andaluza de Bibliotecarios a través de sus documentos

15,00 €



ISBD(M): Descripción bibliográfica internacional normalizada para publicaciones monográficas

3,00 €



Actas de las IV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

3,00 €



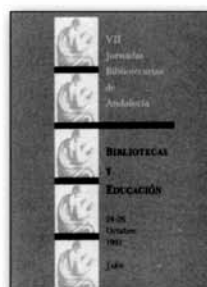
Actas de las V Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

6,00 €



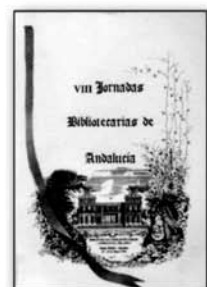
Actas de las VI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

9,00 €



Actas de las VII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

10,00 €



Actas de las VIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

10,00 €



Actas de las X Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

18,00 €



Actas de las XII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

20,00 €



Actas de las XIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

25 €



Actas de las XIV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía (CD ROM)

12 €



Actas de las XV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía (DVD)

12 €

Los pedidos pueden hacerse por correo electrónico (aab@aab.es) o por teléfono al número 952 2131 88. Se enviarán contrareembolso, agregando el IVA y los gastos de envío



ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS

Una profesión, un futuro

fesabid 11

**XII Jornadas Españolas de Documentación
EBLIDA-NAPLE Conference 2011
XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía**



ASOCIACIÓN ANDALUZA
DE BIBLIOTECARIOS



NAPLEFORUM
NATIONAL AUTHORITIES ON PUBLIC LIBRARIES IN EUROPE

MÁLAGA 25, 26 Y 27 DE MAYO DE 2011

XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía con Fesabid'11

XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

Las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía se celebran en el seno de FESABID'11.

Este año celebramos los 30 años de andadura de la AAB en la profesión y que pensamos que una de las mejores formas de celebrarlo era trayéndonos a Andalucía la celebración de las XII Jornadas Españolas de Documentación y ofrecer a todos nuestros asociados la oportunidad de poder tener en su casa un evento profesional de esta magnitud.

Es una oportunidad para nuestros socios, para los profesionales de Andalucía y de España en general, participar en un evento profesional único hasta el momento. Tendremos a los mejores profesionales de rango nacional e internacional, en el seno de FESABID'11 que se celebrará en Málaga los días 25, 26 y 27 de mayo de 2011. Tres eventos en uno ya que se celebran conjuntamente en un mismo espacio y momento las XII Jornadas Españolas de Documentación, el 19th EBLIDA-NAPLE Conference y nuestras Jornadas las ya XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía.

Podéis consultar el programa en:

<http://www.fesabid.org/malaga2011/programa-cientifico>

Las inscripciones os las encontráis en:

<http://www.fesabid.org/malaga2011/inscripciones>

Queremos también comunicaros que desde la Junta Directiva de la AAB vamos a subvencionar a nuestros asociados parte de la inscripción en las Jornadas. Pensamos en esta manera de celebrar con todos nuestros socios nuestros 30 años de andadura. En breve os informaremos al respecto.

Dentro de la web de la AAB también podréis encontrar toda la información en:

http://www.aab.es/aab/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=140

Por estas razones y otras muchas que tu podrás constatar en FESABID'11 te animamos a participar, a pasar con nosotros unos días de trabajo y por qué no, de diversión con las distintas actividades que se están organizando.

Te esperamos en Málaga en mayo.

ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS

www.aab.es. aab@aab.es

* * *

¿Por qué unas Jornadas junto con FESABID'11?

Cuándo en FESABID'09 celebrado en Zaragoza, presentamos la candidatura de Málaga para la celebración de FESABID'11, teníamos claro que sería una buena oportunidad de celebrar los 30 años de historia de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 30 años de andadura en la profesión y pensamos que una de las mejores formas de celebrarlo era trayéndonos a Andalucía la celebración de las XII Jornadas Españolas de Documentación y ofrecer a todos nuestros asociados la oportunidad de poder tener en su casa un evento profesional de esta magnitud.

Una oportunidad para nuestros socios, para los profesionales del Andalucía y de España en general, de participar en un evento profesional único hasta el momento. Tendremos a los mejores profesionales de rango nacional e internacional, en el seno de FESABID'11 que se celebrará en Málaga los días 25, 26 y 27 de mayo de 2011. Tres eventos en uno ya que se celebran conjuntamente en un mismo espacio y momento las XII Jornadas Españolas de Documentación, el 19th EBLIDA-NAPLE Conference y nuestras Jornadas las ya XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía.

Por estas razones y otras muchas que tu podrás constatar en FESABID'11 te animamos a participar, a pasar con nosotros unos días de trabajo y por qué no de diversión con las diversas actividades que se están organizando.

Creo que la ocasión lo merece, justo en ese momento cumplimos 30 años de andadura de nuestra AAB, treinta años en los que han sido muchos los compañeros que han apoyado, alentado y trabajado desde nuestra asociación para hacer de las bibliotecas verdaderos focos de la cultura y el conocimiento en todos los ámbitos de la sociedad. Por eso queremos celebrarlo contigo y reencontrarnos, poder compartir entre todos esta celebración que es de todos y para todos los que trabajamos por y para las bibliotecas, por y para la lectura.

* * *

Subvención para la asistencia de los socios de la AAB a FESABID'11

Queremos contar contigo, que nadie falte, por esta razón desde la Junta Directiva de la AAB hemos pensado que la mejor forma de compartir la celebración de nuestros 30 años, será, estando juntos, para eso queremos facilitar tu asistencia a FESABID'11 que como sabrás son tres congresos en uno: *XII Jornadas Españolas*

de Documentación, el 19th EBLIDA-NAPLE Conference y nuestras Jornadas las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía.

Queremos compartir esta ocasión única, y por ello vamos a **subvencionar la asistencia de todos nuestros socios** a Fesabid'11, que se celebrará en Málaga los días 25, 26 y 27 de mayo de 2011.

Creo que la ocasión lo merece, celebrar 30 años de andadura de nuestra AAB, en los que han sido muchos los compañeros que han apoyado, alentado y trabajado desde nuestra asociación para hacer de las bibliotecas verdaderos focos de la cultura y el conocimiento en todos los ámbitos de la sociedad. Por eso queremos celebrarlo con vosotros y reencontrarnos, poder compartir esta celebración todos los que trabajamos por y para las bibliotecas, por y para la lectura.

Para más información consulta: http://www.aab.es/aab/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=140

Esperamos verte en Málaga.

* * *

Reglamento para acceder a la subvención de inscripción a FESABID'11

Con este reglamento intentamos dejar claro cuáles son las condiciones de acceso a la subvención para la inscripción a FESABID'11 para nuestros socios.

- Podrán optar a la subvención todo aquel asociado inscrito antes del 31/12/2010 y con todas las cuotas al corriente.
- La subvención no tendrá que ser solicitada por ningún asociado, será la administración de Fesabid la que pasará la relación de socios de la AAB inscritos a las Jornadas.
- La inscripción se realiza a través de nuestra pagina web pinchando en el formulario de inscripción en:

http://www.aab.es/aab/index.php?option=com_content&view=article&id=213%3Ainscripciones&catid=47&Itemid=140

También podrá realizarse a través de la web de FESABIS'11 en:

<http://www.fesabid.org/malaga2011/inscripciones>

- La subvención será de 80 € correspondiente a la inscripción como: socios de Fesabid y socio joven / desempleado / estudiantes de documentación.
- Los asociados que se encuentren como Socio joven / Desempleado / estudiantes de Documentación deben acreditarlo documentalmente a la Secretaría Técnica mediante fax: 93 23 87 488 o e-mail: fesabid2011@pacifico-meetings.com y también a la secretaria de la AAB mediante e-mail : aab@aab.es

- Es imprescindible para acceder a la subvención inscribirse como socio de Fesabid, y dentro del campo Asociación seleccionar AAB.
- La subvención será única, independientemente del momento de la inscripción.
- Quedan fuera de esta subvención las inscripciones bajo la modalidad de tarifa diaria socios FESABID
- La subvención será ingresada en la cuenta bancaria de cada asociado por parte de la administración de la AAB una vez finalizadas las Jornadas.
- Los socios institucionales no podrán concurrir a la subvención.
- La AAB se reserva el derecho de constatar la asistencia de los socios que accedan a la subvención en alguna de las maneras que se crean oportunas.
- La Junta Directiva de la AAB se guarda la posibilidad de solventar de la manera que decida conveniente, cualquier otra circunstancia que no aparezca recogida en este reglamento.

* * *

XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

Málaga 25 de Mayo de 2011 – Palacio de Ferias y Congresos de Málaga

ACTIVIDADES

10:00-11:30 Auditorio. Inauguración conjunta Fesabid-AAB

11:30-12:30 Café e inauguración de Documat (Feria comercial)

12:30-14:00 Sala de Conferencias. Mesa Redonda: “Ejecución del I Plan de Servicios Bibliotecarios de Andalucía: perspectivas de presente y futuro”

- Pastora Pérez Serradilla. Consejería de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. Servicio del Libro, Bibliotecas y Centros de Documentación
- Javier Álvarez García, Director, Biblioteca de Andalucía
- Yolanda Muñoz Míguez, Biblioteca Municipal de Valencina de la Concepción (Sevilla)
- Ana Real Duro. Instituto de Estudios Giennenses
- Modera: José Luis Sánchez-Lafuente Valencia. Subdirector, Biblioteca Universidad de Granada

16:00-17:30 Sala de Conferencias. Foro Profesional: “Proyecto de Biblioteca Única: foro sectorial del colectivo profesional de bibliotecas de Andalucía”

- Maria José Ariza Rubio. Directora, Biblioteca Universidad de Granada
- Un miembro de cada grupo de trabajo:
- Soledad Nuevo Ábalos. Grupo de Trabajo de Bibliotecas Públicas de la AAB.

- M^a José Sánchez García. Grupo de Trabajo de Bibliotecas Especializadas de la AAB
- Cristóbal Pasadas Ureña. Grupo de Trabajo de Bibliotecas Universitarias de la AAB
- Modera: Félix Gutiérrez Santana. Red Municipal de Bibliotecas de Málaga

17:30-19:00 *Sala de Conferencias*. Mesa redonda: “El asociacionismo profesional: estado de la cuestión y nuevos retos”

- Margarita Taladriz Más. Presidenta de Fesabid
- Mercè Muntada. Presidenta del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya
- Tomás Saorín Pérez. Presidente ANABAD-Murcia
- Modera: Antonio Tomás Bustamante Rodríguez. Asociación Andaluza de Bibliotecarios

19:00-20:00 *Sala de Conferencias*. “Celebración festivo-afectiva de los 30 años de la AAB”

Presidentes que han pasado por nuestra Asociación:

- Jerónimo Martínez González
- Antonio Martín Oñate
- Gregorio García Reche
- Cristóbal Guerrero Salguero

CELEBRACIÓN FESTIVA

20:00-21:00 *Auditorio*. Actuación de Orfeón Universitario de Málaga

21:00-22:00 Cóctel ofrecido por gentileza de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios con motivo de la celebración de su 30 aniversario

* * *

Otras actividades desarrolladas por la AAB en FESABID'11

MIÉRCOLES, 25/05/2011

Foro sectorial: Las bibliotecas especializadas de museos: buenas prácticas para fomentar su visibilidad

XII Jornadas Españolas de Documentación

Horario: 16:00-18:00 h.

Sala: 3.

Organiza: Ministerio de Cultura, Dirección Xeral do Patrimonio Cultural de la Xunta de Galicia, Generalitat de Catalunya, Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León, ARTIUM, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo, Asociación Andaluza de Bibliotecarios (Grupo de Trabajo de Bibliotecas Especializadas), Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León.

JUEVES, 26/05/2011

Foro sectorial: Estudio sobre el Impacto de la Crisis Económica en las Bibliotecas Andaluzas

XII Jornadas Españolas de Documentación

Horario: 18:20 h.

Sala: Auditorio.

Organiza: AAB.

VIERNES, 27/05/2011

Foro sectorial: Prácticas de ALFIN en Bibliotecas Universitarias Andaluzas, en el marco de las políticas de evaluación y garantía de calidad de las agencias nacional y autonómica y del desarrollo por la UNESCO de nuevos indicadores internacionales de Alfin

XII Jornadas Españolas de Documentación

Horario: 12:00-14:00 h.

Sala: 1.

Organiza: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Grupo de Trabajo de Bibliotecas Universitarias.

Foro sectorial: Diagnóstico del Sistema Andaluz del Libro: la edición andaluza y su fomento entre las bibliotecas

XII Jornadas Españolas de Documentación

Horario: 12:00-14:00 h.

Sala: 2.

Organiza: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Grupo de trabajo Agrupación de Profesionales del Libro en Andalucía (APLA).

ASAMBLEA GENERAL DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS

Asamblea General Ordinaria de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

Día: 27 de mayo de 2011.

Hora: 9:30-11:30.

Lugar: Sala 1, Palacio de Ferias y Congresos de Málaga.

* * *

Foros sectoriales organizados por la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

FORO SECTORIAL 1

Título del Foro Sectorial

Prácticas de ALFIN en Bibliotecas Universitarias Andaluzas, en el marco de las políticas de evaluación y garantía de calidad de las agencias nacional y autonómica y del desarrollo por la UNESCO de nuevos indicadores internacionales de Alfin.

Nombre de la entidad que organiza el foro sectorial

Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Grupo de Trabajo de Bibliotecas Universitarias

Personas que intervendrán en la sesión (nombres y entidades para las que trabajan)

Modera: Antonio Tomás Bustamante Rodríguez, Coordinador del GTBU

Coordinación: José Luis Sánchez-Lafuente Valencia. Universidad de Granada

Participantes:

- Cristóbal Pasadas Ureña. Universidad de Granada
- Gregorio García Reche. Universidad de Málaga
- José Villadóniga Gómez. Universidad de Huelva

Justificación

La celebración conjunta de las jornadas de FESABID / AAB / EBLIDA ofrece una oportunidad única para que los asistentes puedan conseguir

- a) Una visión actualizada de las actividades prácticas y de la problemática de la formación en Alfin en las bibliotecas universitarias españolas, tal y como se desprende de los materiales y aportaciones a la II Jornada de Alfin de la Línea 1 de REBIUN celebrada en Granada en junio de 2010;

- b) Un análisis de las políticas de evaluación y de garantía de calidad llevadas a cabo por la ANECA y las diferentes agencias autonómicas en todo lo que tenga implicación sobre los planes
- c) Una revisión de las últimas actividades y propuestas a nivel internacional en relación con los indicadores internacionales de rendimiento en Alfin propuestos por la UNESCO, y sus posibles implicaciones para las actividades de medición de resultados en nuestro entorno profesional.

Programa

En consecuencia, el Grupo de Trabajo de Bibliotecas Universitarias de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios (GTBU) propone la celebración de un “Foro Sectorial” con un título igual o parecido al arriba expresado, con el siguiente programa de contenidos:

- a) Presentación conjunta de las experiencias, problemática y resultados de la formación en Alfin en tres universidades andaluzas (Granada, Huelva y Málaga), con especial énfasis en las dificultades encontradas y posibles vías de superación de las mismas;
- b) Análisis del tratamiento dado a la Alfin (tanto directa como indirectamente) por las agencias de evaluación y garantía de calidad, y específicamente por la ANECA y la AGAE; valoración de su incidencia sobre las prácticas de formación en Alfin;
- c) Presentación y discusión de la propuesta de marco global de indicadores de Alfin estudiada y elaborada durante la reunión de expertos UNESCO celebrada en Bangkok (Noviembre 2010).

FORO SECTORIAL 2

Título del Foro Sectorial

Diagnóstico del Sistema Andaluz del Libro: la edición andaluza y su fomento entre las bibliotecas

Nombre de la entidad que organiza el foro sectorial

Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Grupo de trabajo “Agrupación de Profesionales del Libro en Andalucía (APLA)”

Personas que intervendrán en la sesión (nombres y entidades para las que trabajan)

- M^a José Sánchez García
INDAC Servicios Documentales
Grupo de Trabajo APLA
- Cristóbal Guerrero Salguero
Director de la Biblioteca Pública Municipal de Camas
Presidente de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios

- M^a Luisa Amores
Editorial Extramuros
Presidenta de la Asociación de Editores de Andalucía
- M^a Luisa Torán
Directora del Pacto Andaluz del Libro (PAPEL)

Justificación

APLA (Agrupación de Profesionales del Libro en Andalucía) es fruto del trabajo en equipo entre la Asociación Andaluza de Bibliotecarios (AAB) y la Asociación de Editores de Andalucía (AEA), nace con el objetivo de fomentar la lectura de libros andaluces entre las bibliotecas. El libro en todos sus formatos y las bibliotecas independientemente de su tipología deben ser los ejes transversales en la sociedad, para ello hay que definir estrategias comunes en ambos sectores para conseguirlo.

Este foro sectorial tiene como objetivo principal dar a conocer la situación actual del Sistema Andaluz del Libro entre las editoriales y bibliotecas, a través de la labor realizada por el grupo de trabajo entre los profesionales y las líneas de actuación llevadas a cabo.

Puntos a tratar

- Origen y desarrollo de APLA
- Situación actual del sector en Andalucía
- El fomento de la lectura andaluza en las bibliotecas
- Estrategias para fomentar los hábitos lectores

FORO SECTORIAL 3

Título del Foro Sectorial

Estudio sobre el Impacto de la Crisis Económica en las Bibliotecas Andaluzas

Nombre de la entidad que organiza el foro sectorial

Junta Directiva de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios y miembros de los Grupos de Trabajos de las Bibliotecas Públicas, Universitarias y Especializadas.

Personas que intervendrán en la sesión (nombres y entidades para las que trabajan)

Coordinación:

- Félix Gutiérrez Santana
Responsable de la Red de Bibliotecas Municipales de Málaga
fgsantana@malaga.eu

Miembros de la Mesa

- Ana Real Duro
Instituto de Estudios Giennenses (Jaén)
anareal@promojaen.es

- Juan Manuel Amate Molina
Director de la Biblioteca Pública Municipal de Valdepeñas de Jaén (Jaén)
director@sierrasurjaen.com
 - A. Tomás Bustamante Rodríguez
Adjunto a Dirección de la Biblioteca de Humanidades de la universidad de Málaga
tomas@uma.es
- Moderador*
- Cristóbal Guerrero Salguero
Director de la Biblioteca Pública Municipal de Camas
bpmfrontera@wanadoo.es

Justificación

En los últimos años se están produciendo importantes cambios estructurales que afectan cada vez más a uno de los sectores sociales muy definidos (parados, inmigrantes, personas en situación de pobreza...), que se sienten más vulnerables ante situaciones de crisis económica.

Todos conocemos que en periodos de crisis económica se llevan a cabo grandes recortes económicos, pero es en el ámbito de la cultura en general y, en las bibliotecas en particular, donde la mayoría de las veces estos recortes se incrementan.

Conocer y analizar los efectos de la crisis económica en las bibliotecas andaluzas permitirá replantear la misión de las bibliotecas y elaborar nuevas estrategias para hacer frente a la crisis. Pero también debe ser una oportunidad de manifestar ante los responsables políticos la proyección social y su labor informativa, educativa y cultural de las bibliotecas.

Objetivo del estudio

Conocer y analizar la situación de las bibliotecas andaluzas en situación de crisis económica.

Metodología

Realización de un cuestionario online a la bibliotecas andaluzas donde se recogen preguntas relacionadas con los servicios, los recursos humanos, los presupuestos, y su percepción del impacto de la crisis económica.

Elaboración de un informe en el que se analizarán los datos recogidos en las encuestas.

Puntos a tratar

1. Génesis y origen de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios de la necesidad de conocer el impacto de la crisis económica en las bibliotecas andaluzas.
2. Presentación de los datos obtenidos en la encuesta
3. Informe de resultados
4. Valoración-Conclusiones

* * *

Otros foros sectoriales en los que participa la Asociación Andaluza de Bibliotecarios dentro de FESABID'11

Título del Foro Sectorial

Las bibliotecas especializadas de museos: buenas prácticas para fomentar su visibilidad

Objetivos

Propiciar un encuentro entre los profesionales de las bibliotecas de museos para estimular la colaboración y el intercambio de ideas y experiencias a través de jornadas, grupos de trabajo, redes sociales...

Desarrollar programas de cooperación entre las bibliotecas de museos de las distintas administraciones, nacional, regional, local... con el objetivo de compartir una red de bibliotecas, así como un catálogo colectivo único.

Promover acciones que desarrollen la visibilidad y accesibilidad a las bibliotecas de museos

Fortalecer la integración de las bibliotecas de museos como un recurso importante para la institución de las que dependen y la sociedad

Comunicaciones: 60'

1. Visibilidad y accesibilidad de las bibliotecas de museos. Ana Real, (Biblioteca. Diputación Provincial de Jaén. Instituto de Estudios Giennenses, miembro de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios-Grupo de Trabajo de Bibliotecas Especializadas) y Pilar Poveda (Biblioteca. Diputación Provincial de Jaén. Instituto de Estudios Giennenses)
2. Estrategias de cooperación y difusión: hacia un nuevo modelo de trabajo en común: catálogo en red, organización de Jornadas y creación de un directorio de bibliotecas de museos españolas. María Prego (Museo del Traje, CIPE) y Rosa Chumillas (Museo Arqueológico Nacional)
3. Visibilidad y participación de los usuarios: Bibliotecas de museos 2.0
 - La visibilidad de las bibliotecas de museos a través de las redes sociales: propuestas de trabajo cooperativo. Elena Roseras (ARTIUM)
 - Recursos de arte, un modelo de blog para bibliotecas de museos. Araceli Corbo (MUSAC)
 - Creación de una lista de distribución para bibliotecas de museos. Emilio Ruiz y Beatriz García Villarino (Bibliotecas Especializadas de Zamora, BEZ)

Debate: 60'

Moderado por: Rosa Lamas (Museo Etnológico. Ribadavia-Ourense)

Participantes

- Rosa Chumillas (Biblioteca. Museo Arqueológico Nacional)
- Araceli Corbo (Biblioteca. Museo Arqueológico de Asturias)
- Beatriz García Villarino (Biblioteca. Museo de Zamora)
- María Prego de Lis (Biblioteca. Museo del Traje, CIPE)
- Ana Real (Biblioteca. Diputación Provincial de Jaén. Instituto de Estudios Giennenses y AAB-Grupo de Trabajo de Bibliotecas Especializadas)
- Pilar Poveda (Biblioteca. Diputación Provincial de Jaén. Instituto de Estudios Giennenses)
- Elena Roseras (Biblioteca. ARTIUM, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo)
- Emilio Ruiz (Biblioteca. Museo Etnográfico de Castilla y León)

Moderadora

- Rosa Lamas (Biblioteca. Museo Etnológico. Ribadavia-Ourense)

Organiza

Ministerio de Cultura, Dirección Xeral do Patrimonio Cultural de la Xunta de Galicia, Museo de Zamora, Museo Etnográfico de Castilla y León, ARTIUM, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo, MUSAC, Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León, Asociación Andaluza de Bibliotecarios (Grupo de Trabajo de Bibliotecas Especializadas).

* * *

Noticias FESABID

Noticias y actividades FESABID enero 2011

FESABID ha asistido a la reunión extraordinaria del Pleno del Consejo de Cooperación Bibliotecaria convocada para analizar el Anteproyecto de Ley de Depósito Legal, previo a su presentación al Consejo de Ministros.

Posicionamiento de FESABID ante la “Ley Sinde”. Ante el intenso debate surgido el Grupo de Bibliotecas y Propiedad Intelectual de FESABID ha realizado un seguimiento exhaustivo de esta propuesta por su relación con los temas de propiedad intelectual.

Se recogen las conclusiones en relación a este tema en: <http://www.fesabid.org/bpi/noticia/sobre-la-ley-sinde-hadopi-y-las-bibliotecas> Jornada de representantes españoles en IFLA.

El 20 de enero tuvo lugar en el Ministerio de Cultura una reunión convocada por FESABID, con los representantes españoles en IFLA, con el objetivo de presentar una postura y acciones consensuadas que refuercen la presencia española en esta organización. La iniciativa ha tenido una buena acogida y respuesta. Podeis consultar el acta de la reunión en: <http://www.fesabid.org/repositorio/federacion/jornada-demiembros-espanoles-en-ifla-acta>

Tras la consulta y con el apoyo de las Asociaciones miembro, FESABID nominará a Jesús Lau como Presidente electo de IFLA y presentará la candidatura de Margarita Taladriz Mas a la sección MLAS (Management of Library Associations), donde se producen 13 vacantes, permaneciendo solo 7 miembros de la legislatura anterior.

FESABID mantiene su representación en el Comité Ejecutivo de EBLIDA.

Está disponible el informe anual de 2010 en: <http://www.fesabid.org/repositorio/federacion/infome-ebilda-2010>

AEN/CTN 50. Acaba del publicarse el Boletín del Comité 50 de AENOR correspondiente al segundo semestre de 2010. Recoge las últimas normas publicadas y adoptadas por el Comité, proyectos nacionales en curso, participación en los grupos de trabajo internacionales, entre otros.

Disponible en: <http://www.fesabid.org/repositorio/comite-ctn50/boletin-de-noticiasdiciembre-2010>

Miembros del grupo de trabajo de FESABID “Bibliotecas y Desarrollo” han participado en III Jornada Profesional de la RBIC: Desarrollo, sostenibilidad y cultura: el papel social de las bibliotecas. Enlace: http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/para_bibliotecarios/jornadas/jornada_3/ponentes.htm

El grupo de trabajo BPI (Bibliotecas y Propiedad Intelectual) continúa siendo un referente en temas como: legislación sobre derechos de autor, reglamento de préstamo, obras huérfanas, licencias, etc.

Toda la actividad del grupo está recogida en: <http://www.fesabid.org/bpi/blog> Web de XII Jornadas de Documentación. Toda la información sobre las Jornadas en: <http://www.fesabid.org/malaga2011>

Un año más el Ministerio de Cultura ha concedido a FESABID la subvención nominativa para el desarrollo de su actividad durante 2011. El importe de este año asciende a 89.000 €.

En breve, La Junta Directiva someterá a información y sugerencias de las asociaciones miembro, los objetivos 2011 en cuyo borrador se está trabajando y que se enmarcan dentro del Plan Estratégico aprobado 2009-11

* * *

Noticias y actividades FESABID febrero 2011

ACTIVIDAD NACIONAL

El pasado 10 de Febrero se celebró en Vitoria-Gasteiz el Pleno del Consejo de Cooperación Bibliotecaria (CCB), convocado por el Ministerio de Cultura y en el que FESABID es miembro de pleno derecho. Asistió en representación de FESABID la Presidenta, Margarita Taladriz Mas.

La subsecretaria de Cultura introdujo la reunión haciendo referencia a los proyectos que el Ministerio había puesto en marcha en los últimos 4 años: Plan de dotación bibliográfica para las bibliotecas públicas, que ha permitido alcanzar la ratio 1 volumen/64 habitantes; la promoción de las nuevas tecnologías y del libro electrónico, indicando que a partir de 2010 se extiende la adquisición de libros electrónicos a todas las bibliotecas públicas del estado; y la incorporación a la Agenda Digital para Europa.

Siguiendo el orden del día, se trataron los siguientes temas:

1. *Acuerdos del pleno anterior.*

Puesta en marcha de dos nuevos grupos de trabajo: normalización y libro electrónico; la firma de los convenios para dotación bibliográfica; y el inicio de los trabajos para la elaboración del Plan Estratégico del Consejo de Cooperación Bibliotecaria.

2. *Anteproyecto de Ley de Depósito Legal.*

El documento final está prácticamente ultimado. Algunos puntos de interés son: DL será un servicio público gratuito para impresores y editores; se atribuye al editor el papel que antes ejercían los impresores dado que en ocasiones la impresión se lleva a cabo fuera de España; se legaliza el procedimiento para asignar el DL al material digital en red; se regula el proceso del DL en las CCAA; el número de ejemplares a depositar en las CCAA queda a la libre disposición de las mismas. Se dispone ya del informe favorable de los editores.

3. *Orden de subvenciones.*

Respecto del Programa de Digitalización de Patrimonio se informa: que el repositorio del MCU es agregador; se adelanta la convocatoria de subvención 2011 y se aumenta a 9 meses el plazo de justificación; la comisión de valoración estará formada por 3 representantes de la CCAA y 5 del MCU; los metadatos no se deben enviar al MCU, sino que deben hacerse accesibles para su recolección por parte de Hispania.

4. *Presencia en Europea.*

A fecha 31 de enero de 2010 había 2.500.000 ítems digitales españoles; la difusión del fondo de prensa histórica se hará a través de la Asociación de la Prensa; se intentan coordinar las líneas de Archivos, Bibliotecas y Museos; el MCU participa en un proyecto europeo con 17 países que aportan contenidos a Europea. Se presentó el contrato de provisión de datos a Europea.

5. *Convenios para dotación bibliográfica.*

Crecen los índices de lectura. En 2005 la media era 1,24 vol./usuario pasando a 1,64 vol./usuario en 2010. La compra de libros para incremento del fondo bibliográfico en bibliotecas públicas ha pasado de 129.000 € en 2004 a 10.000.000 € en 2011, a esto se añade un 50% de cofinanciación por parte de las CCAA. Sumando las diferentes aportaciones y cofinanciaciones el incremento en 7 años ha sido de 180.000.000 €. Las ayudas a la edición se incrementan de 3.000.000 € a 3.800.000 €. Se ha pedido a las CCAA que se pronuncien sobre su plan de cofinanciación para 2011.

6. *Nuevos grupos de trabajo*

Se considera que el grupo de "MARC 21", creado recientemente, debería trabajar en colaboración con el grupo de Normalización de la BNE y Bibliotecas Regionales para el paso de Ibermarc a MARC 21. El grupo de "Libro electrónico" trabaja sobre la definición de los soportes, la política de préstamo de

estos soportes, los contenidos digitales prestables y los acuerdos con editores. El MCU ha elaborado una encuesta para recoger la opinión de usuarios y bibliotecarios, que servirá de base al grupo de trabajo para poder seguir avanzando.

Los informes anuales de 2010 de los grupos de trabajo del CCB en los que FESABID cuenta con representantes, pueden consultarse en:

- Grupo de trabajo de alfabetización informacional: http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/GruposTrabajo/GT_Alfabetizacion/02_GT_AL-FIN.pdf
- Grupo de trabajo de perfiles profesionales: http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/GruposTrabajo/GT_Perfiles_prof/15GT_Perfiles_Profesionales_informe2010.pdf

7. *Tricentenario de la BNE.*

Gloria Pérez Salmerón, Directora de la Biblioteca Nacional presenta el programa para la celebración del tricentenario de la BNE. Los actos serán presididos por SSMM los Reyes de España y contarán, entre otras actividades, con la celebración de una reunión internacional de hispanistas, exposiciones, visitas teatralizadas y abiertas, un ciclo de conferencias sobre el libro, y se editará un libro sobre la historia de la BNE.

La Federación de Gremios de Editores de España ha convocado el “Premio a la mejor iniciativa de fomento de la lectura en bibliotecas abiertas al público”. La presidenta de FESABID formará parte del jurado. El premio será entregado en el marco de la Feria Internacional del Libro, LIBER que se celebrará en Madrid en el mes de octubre.

Más información en: <http://www.federacioneditores.org/Convocatorias/PremioLectura.asp>

ACTIVIDAD INTERNACIONAL

Los días 17,18 y 19 de febrero ha tenido lugar en Split (Croacia) la reunión del Management of Library Associations Section de IFLA (MLAS) . La reunión tuvo dos partes bien diferenciadas:

Los días 17 y 18 se celebró el Midterm Meeting del MLAS y el día 19 se celebró un Workshop sobre gestión de asociaciones profesionales a la que acudieron responsables de asociaciones de la zona: Croacia, Serbia, Bosnia-Herzegovina, Rumanía, España y Lituania. El Workshop fue organizado por la Asociación de Bibliotecarios Croatas e intervinieron como ponentes principales, miembros destacados de la Sección MLAS y del Governing Board de IFLA.

Al Mid-Term Meeting asistieron como miembros de pleno derecho del Standing Committee del MLAS: Janice Lachance, Presidenta; Silvia Stasselova, Secretaria; Tore Andersen, Tesorero; Barbara Schleihegen; Sinikka Sipila, Hellen Niegaard, Edita Basic, Marian Koren, María Coterá: WILSIG.

También asistieron como invitados: Jennefer Nicholson, Secretaria General de IFLA; Stuart Hamilton, IFLA Head quarters; Gerald Leitner, Presidente de EBLIDA, Alina Jaskuniene, Presidenta de la Asociación Lituana de Bibliotecarios; Anna Popova Presidenta de la asociación búlgara de bibliotecarios y Margarita Taladriz, Presidenta de FESABID.

Entre los temas tratados, se dedicó un apartado especial a las actividades y programas de IFLA:

1. *Plan Estratégico de IFLA 2010-2015*

Sus 4 líneas estratégicas:

- Apoyar a las bibliotecas para proporcionar un acceso uniforme a la información.
- Construir la capacidad estratégica de IFLA.
- Transformar los perfiles y la presencia de la profesión.
- Representar los intereses de IFLA y de los usuarios en todo el mundo

Sus 5 claves básicas:

- Potenciar el acceso a la información digital para todos los usuarios.
- Programa de IFLA para el desarrollo internacional del liderazgo de las bibliotecas.
- Promoción de las bibliotecas y desarrollo de la profesión.
- Apoyo en la reconstrucción de la herencia cultural.
- Multilingüismo.

2. *Informe de las reuniones del Governing Board de IFLA*

Quedan resumidas en:

- Políticas públicas y Programa BSLA (Building Strong Library Associations) a través de programas de liderazgo, tratando de influir en las agendas políticas y apoyando las redes regionales.
- Propiedad Intelectual: se pone en marcha un grupo de trabajo que durante dos años estará trabajando el tema de las excepciones al copyright para las bibliotecas. Se están preparando instrumentos válidos para la gestión del copyright que serán presentados en la Asamblea General de 2012. El documento previo a este objetivo se presentará en el Presidential Meeting que tendrá lugar en La Haya los días 14 y 15 de marzo.
- Código ético de la profesión se presentará en la IFLA General Conference and Assembly (Puerto Rico, 13-18 de agosto de 2011).

- Día de la Presidenta de IFLA en La Haya, los días 14 y 15 de Abril. Ellen Tise, Presidenta de IFLA, se reunirá con parlamentarios europeos y abordarán tres temas: el acceso a la información como Derecho humano; derechos de autor y bibliotecas; y el acceso abierto y el nuevo rol de la profesión. Se aprovechará este acontecimiento para la constitución de La Haya como la capital mundial del Libro. Participan: EBLIDA, SPARC, LIBER, Europeana, Blue Shield, entre otras organizaciones. Las siguientes reuniones presidenciales se celebrarán en Vancouver y en algún lugar de Latinoamérica/Caribe.
- Informe sobre la nueva modalidad de integración en IFLA para las asociaciones con ingresos inferiores a 10.000 \$. Se establece una nueva modalidad de asociados, con voz, pero sin voto, para aquellas asociaciones que no disponen de fondos para hacer frente a la cuota de miembro institucional. Advierten sobre la difícil situación de varias asociaciones en Africa y Latinoamérica, proponiéndose la opción de que otras asociaciones de mayor entidad y recursos puedan colaborar en su financiación y apoyo.
- También se informa sobre la actividad de los grupos de interés auspiciados por la sección MLAS: WILSIG (Mujeres, información y bibliotecas) y NPSIG (Nuevos profesionales).
- En relación a las próximas elecciones en IFLA, se informa de que hay 10 vacantes en la sección de MLAS y 15 candidatos: 5 de Asia, 2 de América del Norte y 8 de Europa. Se prevé que en el plazo de tres meses haya finalizado el proceso.

Workshop "Building Strong Library Associations and Establishing a Model for Future Cooperation"

Asistieron representantes de asociaciones bibliotecarias de Croacia, Bosnia Herzegovina, Lituania, Rumanía, Eslovaquia, Noruega y España (FESABID).

Fueron de gran interés la presentación de Winni Vitzansky, bibliotecaria jubilada que actúa como co-trainer en el programa BSLA, para ayudar a las asociaciones a la integración en los programas que ayudan a la construcción de unas asociaciones más fuertes y la mesa redonda sobre experiencias en promoción con los medios de comunicación y con las autoridades públicas. En esta mesa participaron representantes de las asociaciones eslovaca, lituana, croata y noruega.

Finalmente se desarrolló un taller práctico de cómo apoyar a las asociaciones en la consecución de sus objetivos y se discutió un futuro modelo de cooperación.

Más información sobre MLAS Section en: <http://www.ifla.org/en/mlas>

GRUPOS DE TRABAJO

AENOR acaba de publicar la norma UNE-EN 15744:2011 Identificación de películas.

Conjunto mínimo de metadatos para trabajos cinematográficos. La norma recoge un conjunto de 15 elementos de datos considerados necesarios para la identificación de trabajos cinematográficos e incluye una terminología unificada requerida para una clara comprensión de la norma. Ha sido elaborada por el AEN/CTN 50 – Documentación y es la versión oficial, en español, de la Norma Europea EN 15744:2009. Miembros del grupo de trabajo de FESABID “Cooperación para el Desarrollo y Bibliotecas” han colaborado con The International Committee of the Blue Shield (ICBS), para diseñar la ayuda a las bibliotecas de Haití.

El grupo de trabajo BPI (Bibliotecas y Propiedad Intelectual) ha definido sus líneas de trabajo para 2011 entre las que destacan: hacer un seguimiento continuo sobre los temas de Obras huérfanas, Safe creative y del Reglamento de remuneración por préstamo.

Los canales de difusión del grupo son:

Twitter: http://twitter.com/Fesabid_bpi

Blog: <http://fesabid.org/bpi/blog>

Netbives: <http://www.netvibes.com/fesabidbpi#General>

Página web: <http://fesabid.org/bpi/grupo-bpi-bibliotecas-y-propiedad-intelectual>

XII JORNADAS ESPAÑOLAS DE DOCUMENTACIÓN

El pasado 1 de febrero se abrió el plazo de inscripción a las XII Jornadas Españolas de Documentación y se ha presentado el programa provisional de las jornadas. Todos los socios de asociaciones las asociaciones miembro de FESABID pueden acogerse a la cuota “socio FESABID”.

Más informa en: <http://www.fesabid.org/malaga2011/inscripciones>

FESABID asumirá los costes de desplazamiento, inscripción y alojamiento de los días de celebración de XII Jornadas de los presidentes de las asociaciones, como miembros del comité organizador de las mismas.

FESABID está realizando un estudio sobre los profesionales de la información con el título “Prospectiva de una profesión en constante evolución”. Con este trabajo se quiere obtener una visión de conjunto acerca de la profesión en la actualidad y detectar las tendencias, áreas de desarrollo y nuevos perfiles en los ámbitos de los archivos, las bibliotecas y la documentación.

Próximamente se solicitará la colaboración de las asociaciones miembro de FESABID en la difusión de una encuesta dirigida a todos los profesionales. En unos días recibireis información más detallada. La presentación de los primeros resultados se realizará en las XII JED.

MÁS INFORMACIÓN

A partir del día 30 de marzo se pasarán al cobro la cuota de socios correspondiente a 2011.

El importe de la cuota será el mismo de 2010 (601,01 €) y como en años anteriores se cargará en las cuentas de las asociaciones. Si hubiera habido algún cambio en los datos de las mismas os rogamos nos lo comuniquéis lo antes posible.

* * *

FESABID 2011: una profesión, un futuro

Los días 25, 26 y 27 de mayo de 2011 tendrán lugar en Málaga, bajo el nombre de FESABID 2011, las *XII Jornadas Españolas de Documentación junto a la EBLIDA-NAPLE Conference 2011*, que se celebra por primera vez en España, y las *XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía*.

FESABID 2011 se convertirá en el escenario donde se encontrarán e interactuarán los principales profesionales de las bibliotecas, los archivos, la información y la documentación, de *ámbito local, nacional e internacional*.

Tres eventos en uno que, bajo el lema 'Una profesión, un futuro', debatirán los grandes retos de la profesión y *marcarán las tendencias de los próximos años*. Una cita excepcional para todos los profesionales de la documentación y la información que quieran ser testigos y participar activamente en esta evolución.

3 congresos que se celebran simultáneamente y de forma coordinada.

3 asambleas generales de las asociaciones con más influencia a nivel local, nacional y europeo.

35 actividades profesionales.

15 ponentes internacionales.

900 profesionales se reunirán en el Palacio de Ferias y Congresos de Málaga durante tres días.

La Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística (FESABID), el European Bureau of Library, Information and

Documentation Associations (EBLIDA), National Authorities on Public Libraries in Europe (NAPLE Forum) y la Asociación Andaluza de Bibliotecarios están trabajando juntos para que FESABID 2011 sea el *mayor encuentro de profesionales de la información y la documentación celebrado jamás en España*.

www.fesabid.org/malaga2011

LOS ORGANIZADORES

FESABID

La Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística (FESABID) es una entidad sin ánimo de lucro, fundada en 1988 con el fin de reunir a las asociaciones profesionales más relevantes del sector. Con los años FESABID se ha consolidado como *Federación de Asociaciones*, y su labor fundamental ha sido, desde su creación, *fortalecer y enriquecer la colaboración entre las asociaciones y los profesionales de los distintos ámbitos y las diversas geografías españolas*

Veinte asociaciones profesionales forman parte de FESABID, y la Federación constituye un lugar de encuentro de los *7.000 profesionales españoles* representados por sus respectivas asociaciones, a fin de intercambiar conocimientos y experiencias y realizar juntos proyectos de interés común.

FESABID es reconocida como *portavoz común de los profesionales de la información y la documentación españoles por la Administración Pública Española, la Unión europea y diversos organismos internacionales*. Participa en procesos de reglamentación jurídica relacionados con el sector y forma parte de diferentes instituciones y grupos de trabajo profesionales nacionales e internacionales.

Presidencia del Caucus Hispánico de la IFLA: reunión de profesionales hispanohablantes celebrado anualmente dentro del *Congreso Mundial de Bibliotecarios*.

Secretaría del Comité 50 de Documentación de AENOR, responsable de elaborar y actualizar las *normas UNE* en Documentación y del seguimiento de los trabajos de los *Comités Técnicos de la ISO*.

Miembro del Comité Ejecutivo de EBLIDA.

Miembro de pleno del Consejo de Cooperación Bibliotecaria.

Miembro del Observatorio del Libro y la Lectura y colabora con otras instituciones españolas como el *Gremio de Editores de España*.

FESABID cuenta con 3 grupos de trabajo activo y organiza desde 1990 con periodicidad bienal las Jornadas Españolas de Documentación, junto a la Feria Documentat.

<http://www.fesabid.org>

EBLIDA

EBLIDA (*European Bureau of Library, Information and Documentation Associations*) es la agencia Europea de las asociaciones de bibliotecas, información y documentación.

EBLIDA es una asociación independiente que aglutina las asociaciones e instituciones de bibliotecas, información y archivistas de Europa.

Establecido como un enlace vital entre instituciones y profesionales de la información de Europa desde 1992, EBLIDA está en contacto con la Comunidad de Bibliotecas Europeas a través de *155 miembros en conexión con 90.000 bibliotecas en toda Europa*.

EBLIDA concentra su trabajo en ámbitos de la sociedad europea de la información que incluye copyright y legislación, cultura y educación, digitalización y acceso online, y ampliación europea.

EBLIDA promueve el libre acceso a la información en la era digital y el papel de los archivos y la bibliotecas para lograr este objetivo.

Desde 2008, EBLIDA y NAPLE comparten la organización de su Conferencia Anual que por primera vez tendrá lugar en España.

<http://www.eblida.org/>

NAPLE

El Foro de NAPLE (*Autoridades Nacionales de Bibliotecas Públicas Europeas*) se creó el 4 de octubre de 2002.

NAPLE es una asociación no gubernamental que persigue los intereses de las autoridades nacionales de bibliotecas públicas en Europa. Su misión es *promover los principios y estrategias para las políticas de bibliotecas públicas*.

La inscripción a NAPLE está abierta a todas las autoridades nacionales de bibliotecas públicas u organismos similares, como instituciones que ejerzan las funciones de responsables nacionales en los servicios de bibliotecas públicas asumiendo esa responsabilidad.

Los objetivos de NAPLE son:

- Informar sobre la situación de las bibliotecas públicas
- Diseñar líneas de acción futuras de ámbito nacional
- Identificar áreas de cooperación y temas de investigación
- Promover un desarrollo bibliotecario coherente en Europa

<http://naple.mcu.es>

AAB

La *Asociación Andaluza de Bibliotecarios* (AAB) es una asociación profesional independiente que, desde su creación en 1981, tiene entre sus principales fines contribuir al desarrollo bibliotecario, *defender los intereses de los bibliotecarios de Andalucía*, y apoyar el papel de las bibliotecas como focos de la cultura y el conocimiento en todos los ámbitos de la sociedad.

Cuenta con casi 1.200 socios y trabaja en los siguientes ámbitos de acción:

Editorial: publica el reconocido Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios en su versión en papel y electrónica.

Formación: programa cursos de formación propios y en colaboración con otras entidades como Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico o la Universidad de Málaga.

Asesoría: asesoría Laboral para atender todas consultas de los socios y defender sus intereses.

Relación: organiza encuentros profesionales, como las Jornadas Bibliotecarias de Andalucía con el fin de intercambiar experiencias, actualizar conocimientos y fomentar el compañerismo.

Las Jornadas Bibliotecarias de Andalucía se celebran bianualmente desde 1981. En 2011, la Asociación Andaluza de Bibliotecarios y *las Jornadas Bibliotecarias de Andalucía celebran 30 años*. La AAB ha querido compartir esta fecha tan especial con todos sus socios y también con FESABID y con todos los profesionales de la información y la documentación de España, completando el programa científico de las Jornadas con actividades conmemorativas y festivas.

<http://www.aab.es/aab/>

PROGRAMA CIENTÍFICO

Miércoles, 25/05/2011

	Auditorio	Sala conferencias	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4
09:00-10:00 h						
10:00-10:30 h	DOCUMENTACIÓN FESABID 2011					
10:30-11:30 h	Ponencia inaugural <i>Una profesión, un futuro</i>					
11:30-12:30 h	Visita DOCUMAT y PAUSA-CAFÉ					
12:30-14:00 h	Panel de expertos <i>Gestionar el mañana</i>	Mesa redonda <i>Plan de Servicios Bibliotecarios de Andalucía</i>				
14:00-16:00 h	ALMUERZO LIBRE					
16:00-17:30 h	Seminario de análisis <i>El archivo de Internet, bibliotecas que piensan en el futuro</i>	Foro profesional <i>Proyecto de Biblioteca Única</i>		Comunicaciones I	Foro sectorial <i>Las bibliotecas especializadas de museos</i>	Seminario de análisis <i>Audidores de sistemas de gestión documental</i>
17:30-18:00 h		Mesa redonda <i>El asociacionismo profesional</i>				
18:00-18:30 h	Taller <i>Reputación online y community management</i>			Experiencias profesionales I	Foro sectorial <i>Situación profesional del documentalista musical</i>	Foro sectorial <i>La colaboración como motor del intercambio de información y documentación parlamentaria</i>
18:30-19:00 h			Taller <i>Agregación de contenidos en Europeaana</i>			
19:00-19:30 h		Celebración festivo- afectiva AAB				
19:30-20:00 h						
20:00-21:00 h	Audición: celebración festiva					
21:00-22:00 h	Cóctel ofrecido por AAB					

Jueves, 26/05/2011

	Auditorio	Sala conferencias	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4
09:00-10:00 h	DOCUMENTACIÓN					
10:00-11:30 h	Ponencia profesional Prospectiva de una profesión en constante evolución					
11:30-12:30 h	Visita DOCUMENT y PAUSA-CAFE					
12:30-14:00 h	Panel de expertos <i>La información en la imagen</i>					
14:00-16:00 h	ALMUERZO LIBRE					
16:00-18:00 h	Seminario de análisis Internet, información y salud: Pacientes 2.0	Foro sectorial Software libre y desarrollo de servicios de información		Comunicaciones II	Foro sectorial Archivos audiovisuales de televisión	
18:00-19:30 h	Foro sectorial Estudio sobre el impacto de la crisis económica en las bibliotecas andaluzas	Taller Desarrollo de colecciones de documentos digitales con Omeka		Experiencias profesionales II	Taller <i>Las bibliotecas se hacen oír</i>	

Viernes, 27/05/2011

	Auditorio	Sala conferencias	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4
08:30-09:30 h	DOCUMENTACIÓN					
09:30-10:00 h	EBLIDA-NAPLE conference <i>Welcome and Opening</i> <i>Welcome and keynote speech</i>					
10:30-11:00 h	PAUSA-CAFE					
11:00-12:00 h	EBLIDA-NAPLE conference E-books and new online services in libraries	Seminario de análisis Información en movimiento: <i>La web móvil</i>	Foro sectorial <i>Prácticas de ALFIN en bibliotecas universitarias andaluzas</i>	Foro sectorial <i>Diagnóstico del Sistema Andaluz del Libro</i>	Foro sectorial <i>Archivos y perspectivas de futuro</i>	Foro sectorial <i>Información y documentación ambiental</i>
13:00-14:00 h	ALMUERZO LIBRE					
14:00-15:30 h	Eblida-Naple conference <i>Copyright and Financial models</i>					
15:30-16:00 h	PAUSA					
16:00-17:00 h	EBLIDA-NAPLE conference <i>Open Access</i>					
17:30-18:00 h	EBLIDA-NAPLE conference <i>Summary of the day</i> y conclusiones FESABID 2011					

COMITÉS

Comité de Honor

La Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística, como entidad principal organizadora de las XII Jornadas Españolas de Documentación ha invitado a las siguientes personas a formar parte del Comité de Honor de las XII Jornadas Españolas de Documentación:

- S.A.R. Felipe de Borbón, Príncipe de Asturias
- Excma. Sra. Ángeles González-Sinde, Ministra de Cultura
- Excmo. Sr. Miguel Sebastián Gascón, Ministro de Industria, Turismo y Comercio
- Excmo. Sr. Ángel Gabilondo Pujol, Ministro de Educación
- Ilmo. Sr. Rogelio Blanco Martínez, Director General del Libro, Archivos y Bibliotecas
- Dña. Glòria Pérez-Salmerón, Directora de la Biblioteca Nacional
- Excmo. Sr. José Antonio Griñán Martínez, Presidente de la Junta de Andalucía
- Excmo. Sr. Paulino Plata, Consejero de Cultura de la Junta de Andalucía
- Excma. Sra. Fuensanta Coves, Presidenta del Parlamento de Andalucía
- Excmo. Sr. Francisco de la Torre Prados, Alcalde de Málaga
- Excma. y Mgca. Adelaida de la Calle Martín, Rectora de la Universidad de Málaga
- Excmo. Sr. Salvador Pendón, Presidente de la Diputación Provincial de Málaga
- Excmo. Sr. Juan Carlos Usero López, Presidente de la Diputación Provincial de Almería
- Excmo. Sr. Francisco González Cabaña, Presidente de la Diputación Provincial de Cádiz
- Excmo. Sr. Francisco Pulido, Presidente de la Diputación Provincial de Córdoba
- Excmo. Sr. Antonio Martínez Caler, Presidente de la Diputación Provincial de Granada
- Excmo. Sr. Petronila Guerrero, Presidenta de la Diputación Provincial de Huelva
- Excmo. Sr. Moisés Muñoz Pascual, Presidente de la Diputación Provincial de Jaén
- Excmo. Sr. Francisco Rodríguez Villalobos, Presidente de la Diputación Provincial de Sevilla

Comité Local

- D. Julio Neira, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas
- Dña. Carmen Baena, Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía

- Dña. María Luisa Torán, Pacto Andaluz por el Libro
- Dña. María Isabel Villa, Asociación Andaluza de Archiveros
- D. Benjamín Vargas, Facultad de Comunicación y Documentación
- Dña. Isabel Ortega, Consejo de Cooperación Bibliotecaria
- Dña. M^a Luisa Amores, Asociación de Editores de Andalucía
- D. Gregorio García Reche, Universidad de Málaga
- Dña. María Sánchez García-Camba, Biblioteca Pública Provincial de Málaga
- D. Félix Gutiérrez, Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga
- D. Alfredo Taján, Instituto Municipal del Libro
- D. Manuel López Gil, Biblioteca Pública Provincial de Málaga
- Dña. Juana María Suárez, Museo Picasso Málaga
- D. Raúl Cremades, Fundación Alonso Quijano
- Dña. Emilia Pascual, Obra Social de Unicaja
- Dña. María José Sánchez, Instituto Andaluz del Deporte y Coordinadora de Comité Local de FESABID 2011
- Dña. Elisa Legerén, Facultad de Comunicación y Documentación Universidad de Granada y Coordinadora del Comité Local de FESABID 2011
- D. José Martín de Vayas, Centro Andaluz de las Letras

Comité Científico

- D. José Antonio Merlo, Bibliotecas Universitarias de Salamanca y Coordinador del Comité Científico de FESABID 2011
- Dña. Asunción Maestro, Servicio de Bibliotecas y Sistemas de Información del Gobierno de Navarra
- Dña. Ana Gaspar, Servicio de Documentación y Comunicación de Las Cortes de Aragón
- D. Francisco Javier Álvarez, Director de la Biblioteca de Andalucía
- Dña. María Dolores Pereira, Directora del Archivo Histórico Provincial de Lugo
- Dña. Begoña Aguilera, Gerente del Col·legi Oficial de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya
- D. José Luis Maire, Vicepresidente de AEDOM. Biblioteca Fundación Juan March
- Dña. Bárbara Muñoz de Solano, Ministerio de Defensa
- D. Dídac Margaix, Servei de Biblioteques i Documentació de la Universitat de València
- Dña. Carlota Bustelo, Socia-Directora de Infoárea

Comité Organizador

- Dña. Margarita Taladriz, Presidenta de FESABID
- D. Antonio Espadas, Secretario de FESABID

- Dña. M^a del Carmen Borrajo, Tesorera de FESABID
- D. Antonio Tomás Bustamante, Vocal de la Junta Directiva de FESABID
- Dña. Silvia García, Vocal de la Junta Directiva de FESABID
- Dña. Obdulia Vélez, Vocal de la Junta Directiva de FESABID
- Dña. Begoña Batres, Gerente de FESABID
- D. Cristóbal Guerrero, Presidente de AAB
- D. Agustín Hevia, Presidente de AAIE
- D. Rafael Cid, Presidente de AAPID
- Dña. Montserrat Puyol, Presidenta de ABADIB
- Dña. Maribel Manzano, Presidenta de ABIE
- D. Luis Hernández, Presidente de ACAL
- Dña. María del Rocío Hacha, Presidenta de ACAMFE
- D. Roberto Soto, Presidente de ACLEBIM
- D. Jorge García, Presidente de AEDOM
- D. Ramón Martín, Presidente de ALDEE
- D. María Jesús Círez, Presidenta de ANABAD-Aragón
- D. Antonio Casado, Presidente de ANABAD-Castilla-La Mancha
- Dña. María Dolores Pereira, Presidenta de ANABAD-Galicia
- D. Tomás Saorín, Presidente de ANABAD-Murcia
- Dña. Purificación Penín, Presidenta de APEI
- D. Juan Manuel García, Presidente de ASNABI
- D. Vicent Giménez, Presidente de AVEI
- Dña. Mercè Muntada, Presidenta del COBDC
- Vicent Giménez, Presidente de COBDCV
- Dña. Concepción D. Alcázar, Presidenta de INDEX MURCIA
- D. Eugenio López de Quintana, Presidente de SEDIC
- Dña. María de Vallibana Serrano, Coordinadora General de FESABID 2011

DATOS DE CONTACTO

Maria de Vallibana Serrano
Coordinadora General de las Jornadas
fesabid20011@fesabid.org
+34 692 642 360

Begoña Batres
Gerente de Fesabid
gerencia@fesabid.org
+34 692642676

* * *

Encuesta: Prospectiva de una profesión en constante evolución

FESABID quiere reflexionar en estas Jornadas sobre el futuro de los colectivos de profesionales de la información. Para ello, está realizando un estudio mediante el que detectar tendencias y disponer de datos objetivos sobre la evolución de los colectivos que trabajan en información. Los resultados de este estudio serán presentados en la ponencia del jueves 26 de mayo.

El estudio FESABID sobre los profesionales de la información Prospectiva de una profesión en constante evolución pretende describir la situación actual y detectar las tendencias y áreas de desarrollo de la profesión en España. Los objetivos principales de este estudio son dos: disponer de una panorámica actual de los perfiles de los profesionales que trabajan en los entornos de la información y la documentación (bibliotecas, centros de documentos, archivos, etc.) y ofrecer una prospectiva sobre el desarrollo de una profesión en continuo cambio.

Por una parte, se pretende reunir la información necesaria que permita conocer cuáles serán los cambios más importantes que experimentará la profesión de quienes trabajan en bibliotecas, información y documentación; por otro lado, se quiere detectar cuáles son los principales ámbitos en los que debe evolucionar el colectivo: técnicas, recursos, organizaciones, servicios, formación, etc.

El estudio se distribuye en varias secciones, en las que se recogen datos cuantitativos y cualitativos sobre los profesionales y sus opiniones. Una de las secciones del estudio Prospectiva de una profesión en constante evolución se basa en la recogida de opiniones de profesionales. Para ello, se ha diseñado una sencilla encuesta, que permite valorar una serie de cuestiones sobre el presente y el futuro profesional. La encuesta está disponible en <https://www.surveymonkey.com/s/fesabid> y estará abierta hasta el 13 de abril de 2011.

La encuesta a profesionales de la información está diseñada para que se realice en menos de diez minutos y para que desde la misma se puedan obtener datos sobre perfiles del colectivo, sus opiniones sobre la actualidad de la profesión y sus previsiones de cambios en un futuro cercano. La encuesta se basa en la valoración de determinados enunciados sobre distintos aspectos de la profesión: formación, ejercicio laboral, desarrollo tecnológico, servicios, tendencias, etc.

Además, se está realizando una investigación con 25 expertos, siguiendo una metodología Delphi. Se ha seleccionado un grupo de especialistas de archivos, bibliotecas, centros de información y entidades afines, que han colaborado en una serie de entrevistas detalladas, en las que muestran sus opiniones acerca del desarrollo de la profesión: diversificación de perfiles, aplicación tecnológica, recursos electrónicos,

cambios en los modelos organizativos, tendencias profesionales, evolución de las competencias, entornos digitales etc.

La presentación de los primeros resultados se realizará el 26 de mayo de 2011 en el Palacio de Congresos de Málaga, dentro de las XII Jornadas Españolas de Documentación, que se celebran junto al 19th EBLIDA/NAPLE Annual Council Meeting y a las XVI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Está previsto que en octubre de 2011 se presente y publique el estudio íntegro. El informe final se ofrecerá a la profesión, como una herramienta de diagnóstico y prospectiva que será de gran utilidad.

La coordinación científica del estudio está siendo realizada por José Antonio Gómez Hernández (Universidad de Murcia), Hilario Hernández Sánchez (Fundación Germán Sánchez Ruipérez) y José Antonio Merlo Vega (Universidad de Salamanca). Participan también en el equipo de coordinación Antonio Tomás Bustamante Rodríguez (Vocal de la Junta Directiva de FESABID; Universidad de Málaga) y Juan Carlos Martín González (Swets Commercial Director Southern Europe).

Estudio patrocinado por Swets Information Services.

Con la colaboración de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

* * *



CAMBRIDGE BOOKS ONLINE

EXCELENCIA EN PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS

Cambridge Books Online es un producto dirigido a todas las bibliotecas del mundo. Disponible en diferentes modelos atractivos y flexibles que garantizan un acceso instantáneo a las mejores investigaciones posibles.

Características fundamentales

- Miles de novedades y de fondo editorial
- Contenido y elementos dinámicos, con títulos nuevos que se añaden frecuentemente y mejoras regulares en su funcionalidad
- Títulos pertenecientes a todas las áreas temáticas de Cambridge mundialmente conocidas
- Planes de compra flexibles y paquetes a medida
- Capacidad de buscador: búsquedas potentes, rápidas y avanzadas
- Biblioteca exhaustiva de herramientas de apoyo que incluye archivos MARC descargables, informes de uso y métodos de acceso y autenticación
- En conformidad con las principales normas e iniciativas del sector
- Gran funcionalidad para el usuario, con referencias hipervinculadas y elementos personalizadores
- Eficientes equipos de atención al cliente
- Herramientas de búsqueda mejoradas

Simplemente tienes que hacer un pedido de 25 títulos mínimo y tendrás acceso a una selección de nuestros títulos en curso. El acceso tras la compra de cualquiera de nuestras colecciones, tanto predefinidas como diseñadas a medida, será perpetuo tras el pago de una pequeña cuota de acceso y mantenimiento desde el segundo año. El precio dependerá del tamaño y tipo de institución.

Disponibles versiones de 30 días gratis de prueba para bibliotecas e instituciones.

Información de contacto

Para más información sobre *Cambridge Books Online*, por favor visita ebooks.cambridge.org o utiliza la información de contacto:

iirurtia@cambridge.org – jburriel@cambridge.org



CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS
www.cambridge.org

EXCLUSIVO DE BIBLIOTECAS Y MEDIATECAS

de un 40 a un 60% de AHORRO EN SU COSTE

- .En las tiras de alarma antirrobo para libros
- .En el protector - alarma antirrobo de DVDs y CDs

- Sin cambiar ningún equipo
- Totalmente compatibles con los equipos electro-magnéticos que se usan en las bibliotecas.

Más de 1200 bibliotecas y mediatecas de España, Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Portugal, Suiza, Austria y Luxemburgo están ahorrando del 40 al 60% de lo que venían gastando

Con un rendimiento excelente de las tiras.

Nuestro compromiso es:

100% garantía de eficacia
O satisfacción total o las devuelve.
Sin más.



Y TAMBIÉN

Fabricamos **AROS ANTI-ROTURA PARA LOS DVD**

De especial interés para las mediatecas.

Cuando un usuario tira del DVD, lo rompe por el centro, porque el DVD se engancha al estuche. Los **AROS ANTI-ROTURA** lo evitan y nos ahorramos el disgusto y el coste.

Más información en nuestra página www.pantra.info.

TECNICAS PANTRA S.L. C/Isabel Ana 6. Madrid 28019.

TI 91 471 7220. Fax 91 471 1716.

Correo electrónico: pantra@pantra.info

A stylized graphic of three books, represented by thick red outlines with white diagonal stripes, arranged in a row and slightly overlapping. The books are set against a light pink background. A horizontal band of darker pink stripes crosses the middle of the books.

INFORME ANUAL DE 2010
DEL OBSERVATORIO
DE LA LECTURA EN ANDALUCÍA

Introducción

El informe que se presenta recoge una síntesis del trabajo desarrollado por el Comité Científico del Observatorio de la Lectura en Andalucía (en adelante O.L.A.) desde su creación (Decreto 28/2007 de 6 de febrero). A lo largo de los tres años de funcionamiento, el O.L.A ha realizado una labor recopilatoria de datos y experiencias lectoras en Andalucía así como la elaboración de informes y estudios que han contribuido a dibujar con más precisión el panorama de la lectura en esta comunidad.

Ya en el informe anual 2008 se manifestaba una honda preocupación por los bajos índices de lectura en Andalucía, cuatro puntos por debajo de la media nacional, índice que permanece inalterable desde 2004, a pesar de los esfuerzos realizados en la última década por las administraciones públicas en materia de promoción lectora. El afianzamiento de los programas estables de dinamización lectora del Centro Andaluz de las Letras, las actuaciones de promoción de la lectoescritura en los jóvenes en el marco de los programas del Pacto Andaluz por el Libro, las actividades de alfabetización digital puestas en marcha en la red de bibliotecas públicas, así como la labor de muchos docentes con innovadores programas de lectura son sólo algunos de los múltiples aspectos a destacar que indican un intenso “activismo”. A la vista de lo anterior, parecería oportuno preguntarse por la razón de este estancamiento del índice de lectura a pesar de los numerosos recursos destinados. No sería aventurado plantear que el cambio de paradigma que las TICS han generado en el sector del libro y de la lectura, precisa igualmente un cambio de estrategia en los modos de afrontar el reto tecnológico en relación con la lectura y que necesariamente ha de llevar a la incorporación de nuevas propuestas de trabajo y nuevos métodos para el aprendizaje de la lectura así como para el afianzamiento del hábito lector.

La confluencia en 2010 del fin de las actuaciones de los Planes de Lectura puestos en marcha por las Consejerías de Cultura (I Plan Integral para el Impulso de la Lectura 2005-2010) y de Educación (Plan Lectura y Biblioteca 2007-2010), hacen que éste sea el momento preciso para el análisis y evaluación de lo realizado, así como para diseñar nuevos planes que permitan consolidar y mejorar los objetivos marcados.

El reciente informe elaborado por el Observatorio sobre *Planes lectores en Andalucía*, constata la existencia de múltiples acciones de fomento de la lectura llevadas a cabo desde las distintas administraciones, tanto en ámbitos culturales como educativos. Sin embargo, el análisis de estas actuaciones señala ciertas deficiencias en la sistematización al no estar incardinadas en un verdadero proyecto global con objetivos a corto, medio y largo y plazo, es decir, existe una gran dispersión, heterogeneidad y falta de planificación. La mayoría de estas acciones no pueden considerarse en sentido estricto verdaderos planes lectores. Por tanto, no se trata de incrementar la cantidad de las actuaciones sino optimizar los existentes con acciones planificadas.

Para ello, parece razonable establecer mecanismos cooperación y alianzas estratégicas para un mayor y mejor aprovechamiento tanto en la gestión de los recursos y programas como en los servicios prestados a los usuarios.

En este sentido se viene pronunciando el Comité Científico en sus informes al considerar que poco se puede avanzar en materia de promoción lectora sin el concurso y compromiso interinstitucional, aunando esfuerzos y recursos y estableciendo alianzas estratégicas operadas desde la transversalidad. Y así se formuló esta petición ante el Presidente de la Junta de Andalucía en la reunión que tuvo lugar en junio de 2010 en Madrid con el Presidente del Comité Científico del O.L.A, Sr José Antonio Marina. El encuentro giró en torno a las siguientes consideraciones:

1. Que los datos internacionales demuestran una correlación entre nivel de lectura, resultados escolares y bienestar social y económico, lo que hace recomendable que el fomento de la lectura y de la comprensión lectora sea un objetivo del Gobierno. Eso exigiría una colaboración, hasta ahora poco operativa, entre las Consejerías implicadas: Cultura, Educación e Innovación y Universidades
2. Que en la Comunidad Autónoma de Andalucía se están dedicando recursos económicos y humanos para elevar el nivel de comprensión lectora y de lectura, aunque con poco éxito, según indican las estadísticas. Por ello parece necesario un cambio de metodología, y una racionalización y optimización de los recursos públicos disponibles para políticas de Lectura.
3. Que la finalización en 2010 del Plan de Impulso de la lectura de la Consejería de Cultura y del Plan Lectura y Biblioteca de la Consejería de Educación ofrecen la oportunidad en este momento para un cambio de estrategia.
4. Que los estudios realizados por el Observatorio señalan que es el municipio por sus características sociodemográficas y territoriales, el escenario idóneo para la implantación y desarrollo de políticas de lectura integrales insertadas y vinculadas al territorio con la participación de todos los agentes sociales (ayuntamiento, centros educativos, asociaciones de padres, sistema sanitario, clubes de lectura, medios de comunicación, asociaciones de la tercera edad, etc.)
5. Que para evitar la creación de nuevos organismos parece razonable que el Observatorio de la Lectura pueda ofrecer en el marco de sus competencias, soporte a los nuevos planes de fomento de la lectura que en el futuro se diseñen.
6. El Comité del Observatorio estima que las propuestas y recomendaciones emanadas del Observatorio de la Lectura deben ser tenidas en cuenta en la definición de las nuevas políticas y/o estrategias de la acción cultural autonómica.

Tras la celebración de este encuentro, la Consejería de Cultura toma el liderazgo de esta propuesta celebrándose un nuevo encuentro en Sevilla en el mes de noviembre con la presencia de los consejeros de Educación y de Cultura y se elabora

un documento de avance donde se recogen las directrices y alianzas necesarias para la puesta en marcha de un *II Plan de Impulso de la Lectura* que cuente con el consenso, implicación y compromiso de todas las consejerías con competencias en el ámbito social, cultural, educativo y tecnológico que componen el Consejo Rector del Observatorio de la Lectura en Andalucía.

Actuaciones del Observatorio: 2007-2010

Con arreglo a las funciones establecidas en el Decreto de creación y funcionamiento del OLA, el Comité Científico desarrolla su actividad en tres sesiones cuatrimestrales celebradas en la sede del Pacto Andaluz por el Libro en Málaga.

La actuación del C.C. en cuanto a la creación de un marco documental sobre aspectos de la lectura en Andalucía, se nutre a través de dos vías:

- a) Elaboración de informes propios.
- b) Valoración y supervisión de trabajos de investigación concurrentes en la convocatoria de Ayudas promovidas por el Pacto Andaluz por el Libro

INFORMES PROPIOS

Corresponden a esta categoría los barómetros de lectura, compra de libros y uso de las TIC que se realizan con carácter bianual. Hasta la fecha se disponen de los realizados en 2004, 2006 y 2008.

Por otra parte, se incluyen en esta categoría los informes anuales y otros específicos sobre aspectos de interés insuficientemente estudiados hasta el momento. Son los siguientes:

“Evolución de la lectura pública en Andalucía: 1974-2004”

Con objeto de crear un corpus documental previo que facilitara la tarea del Observatorio de la Lectura, se precisaba conocer la situación de la lectura pública en Andalucía, entendiendo por lectura pública aquella que se promueve desde las administraciones públicas competentes y que obviamente, hace referencia a la Red de Bibliotecas Públicas Andaluzas (RBPA). El estudio denominado *“Historia y actualidad de la lectura pública en Andalucía: 1974-2004”* recoge la evolución de las actuaciones de fomento de la lectura desde el ámbito bibliotecario, aportando datos estadísticos sobre equipamientos, fondos documentales, recursos humanos y servicios así como la comparación de datos con la realidad nacional.

Al mismo tiempo, se encarga en 2004 el primero de los *Barómetros sobre Lectura, compra de Libros y uso de nuevas tecnologías* que con carácter bianual se continúan realizando y que han permitido dibujar con mayor nitidez el perfil de lector medio en la comunidad andaluza.

Estudio de segmentación de lectores en Andalucía. Análisis Multivariantes

Consistente en la explotación exhaustiva de los barómetros de lectura disponibles hasta el momento, segmenta grupos homogéneos según variables sociodemográficas y de frecuencia de lectura que permiten identificar perfiles de lectores y no lectores y que contribuirá a priorizar nuevas líneas de actuación hacia colectivos con bajos o nulos niveles de lectura.

Las tecnologías web 2.0 en el fomento de la lectura en Andalucía

Con el objetivo de aportar información actualizada sobre la aplicación de las tecnologías 2.0 al fomento de la lectura, se realiza este estudio que recoge interesantes iniciativas de docentes y bibliotecarios sobre las múltiples aplicaciones de las TICS en el aprendizaje y afianzamiento de la lectura, manifestándose como aliadas insustituibles.

Planes de Lectura en Andalucía

Elaborado por el Departamento de Análisis y Estudios de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, trata de responder a la pregunta de a qué nos referimos cuando se habla de planes de lectura, cuántos hay y cómo funcionan y tiene el objetivo de conocer el panorama de la lectura a través de las múltiples actuaciones que se vienen realizando en los distintos ámbitos territoriales de la comunidad andaluza, con la perspectiva de realizar para el futuro un planteamiento transversal y coherente de actuación desde las administraciones públicas en colaboración con el Observatorio.

Guía para la elaboración de un Plan Lector Municipal

Partiendo de la constatación de que el municipio es el área geográfica y sociocultural idónea para el éxito en la gestión de un plan lector, se ha abordado la realización de esta guía con el objetivo de ofrecer a las administraciones locales unas pautas básicas a la hora de diseñar un plan de fomento de la lectura, con criterios metodológicos para su realización y evaluación y las instituciones y recursos que pueden aglutinarse para su consecución. Estas *Pautas* se publicarán impresas y en formato digital en la colección *Cuadernos del Observatorio*.

Informe del Mapa de Librerías

Revisado y actualizado en 2009, es la continuación del primer trabajo realizado en 2004 por el Pacto Andalúz por el Libro que contiene el directorio de librerías andaluzas con datos de localización, descripción y características de las librerías, actividades que realizan, servicios al usuario, etc. En 2009, estaban censadas un total de 526.

Accesible en: www.pactoandaluzporellibro.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN CONCURRENTES EN LA CONVOCATORIA DE AYUDAS PROMOVIDAS POR EL PACTO ANDALÚZ POR EL LIBRO

En el marco del Observatorio Andalúz de la Lectura, se propone la creación de una línea de Ayudas a trabajos de investigación sobre la lectura que confluya con los objetivos del O.L.A.

Estas Ayudas se publican en BOJA nº 124 del 29 de junio con el objetivo de contribuir a un mejor conocimiento del fenómeno de la lectura en la Comunidad Autónoma Andaluza favoreciendo la realización de estudios de investigación en torno a la historia, tendencias y nuevas formas de lectura.

La labor del Comité Científico consiste en valorar, aprobar y supervisar los resultados de los proyectos presentados a la convocatoria anual.

Historias de lectura en Andalucía

Angelina Delgado [et al]

Describe historias concretas de lectores, sus itinerarios biográficos en relación con el libro y la lectura, tomando como punto de partida y unidad básica de investigación la biblioteca de varias localidades. De estas bibliotecas se recoge la historia institucional del servicio, el paisaje humano que le da vida, el reflejo del pensamiento de los bibliotecarios en cada biblioteca, las características y trayectorias de sus clubes de lectura o aquellas experiencias interesantes, únicas, que merecen ser compartidas.

Entre los resultados colaterales de trabajo, las autoras destacan el descubrimiento de las bibliotecas como terreno para la investigación sobre la lectura, los modos de leer y sobre la propia acción de esta institución; poder compartir con bibliotecarios/as los logros de este periodo histórico de las bibliotecas de Andalucía y poner en valor lo que como profesionales han construido en materia de promoción de la lectura en los últimos veinte años. El trabajo ha permitido redireccionar la mirada hacia la participación de la mujer en el entramado de relaciones sociales propuestas por las bibliotecas.

Lecturas literarias para la educación física y el deporte

Javier Tamayo y Rubén Esquivel. Universidad de Huelva

Investigación documental sobre la relación entre deporte y literatura tratando de profundizar en los valores referenciales de los contenidos literarios deportivos y extraer de ellos los recursos necesarios para la educación integral y la promoción de la lectura en el ámbito de la educación físico-deportiva andaluza.

Diseña un sistema de actuaciones dirigidas al fomento de la lectura de las obras de literatura de tema deportivo, orientado tanto a los estudiantes de la titulación de Magisterio, especialidad educación física, en la Universidad de Huelva, como a niños de 6 a 12 años.

De forma específica se propone diseñar un sistema de acciones dirigidas a la promoción de la lectura; la publicación de un libro para fomentar la lectura a través de la educación físico-deportiva en los centros educativos de Primaria y en entidades deportivas; elaborar un cuaderno de orientaciones metodológicas y guías de trabajo indispensables para desarrollar las acciones; realizar un estudio documental sobre la promoción de la lectura en los ámbitos relacionados con el proyecto; y realizar un curso de formación para el fomento de la lectura en el ámbito de la educación física.

Las experiencias llevadas a cabo confirman el valor positivo de las propuestas de la investigación para fomentar la lectura a través de las clases de educación física y las actividades deportivas, a partir de obras clásicas de la literatura y otros tipos de lecturas.

Libros, lecturas y otras verdades adolescentes: buscando estrategias que enriquezcan el camino de la lectura

Carmen Ramos

Este proyecto de investigación, realizado por la escritora y maestra Carmen Ramos, surgió de la necesidad, según la propia autora, de dilucidar hasta qué punto es cierto el tópico: “Los chicos de secundaria leen menos que antes”.

El estudio ha comprobado la existencia de ese “punto negro” en la lectura ubicado principalmente en estas edades, pero no con índices tan negativos como se percibe, ya que en realidad se detecta un índice lector bastante efectivo y más real de lo que se pueda suponer.

La principal conclusión que se resalta en este estudio es que la misión de formar lectores es de todos, de todo el mundo que rodea a los chicos desde que nacen, empezando por el ambiente familiar, seguido por el del ámbito educacional, programas educativos, bibliotecas, librerías, ámbito cultural de la sociedad en general. Todos los colectivos implicados tendrán que ponerse de acuerdo a la hora de marcar objetivos, estrategias y metodologías. Sin embargo, se ha detectado una falta preocupante de

interrelación entre los ámbitos o zonas de lectura, señalándose que no existe la imprescindible interrelación de los componentes que integran el hábitat del adolescente. Por tanto, la primera estrategia a desarrollar sería una coordinación efectiva de los colegios e IES, las familias, las bibliotecas públicas, los medios de comunicación, las librerías y otras instituciones.

Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados: 1999-2006

Isabel Borda [et al]

El estudio da a conocer la aportación que la Comunidad Autónoma Andaluza realiza en la edición de libros destinados a la infancia, concretamente en los álbumes ilustrados durante el período 1999-2006, estudiando tendencias, autores e ilustradores y valorando su impacto en los hábitos de lectura de los jóvenes.

Guía de recursos on-line sobre la mediación lectora en Andalucía: Andalecturas

Asociación Andalecturas. www.andalecturas.org

Herramienta web que permite difundir las actividades en torno a la lectura que se realizan en Andalucía así como la participación de los profesionales mediante foros de debate.

- Promueve la creación de estructuras virtuales emergentes y participativas para la creación de opinión en torno a la lectura y su promoción, que impliquen al mayor número de sectores sociales y población de distintas edades posibles.
- Ofrece una lista actualizada de hipervínculos a páginas relacionadas con la animación a la lectura.
- Fomenta la alfabetización digital, informacional y la formación permanente.

Guía para registrar la literatura oral en Andalucía

Asociación para la difusión de la literatura oral en Andalucía

Publicación que recupera textos y formas de la tradición oral andaluza con el objetivo de dinamizar y difundir la literatura de tradición oral.

- Presenta de forma ordenada y asequible los diferentes métodos que pueden emplearse para la recolección de textos de tradición oral.
- Facilita la labor de dinamización cultural de mediadores que trabajan en distintos ámbitos y zonas de Andalucía.
- Posibilita el análisis y clasificación del material recogido por medio de fichas de clasificación, de manera que cualquier trabajo que se ponga en marcha a partir de esta guía pueda ser registrado y archivado en formatos estándar y quede a disposición del resto de ciudadanos.

- Ofrece ideas para el fomento de la lectura a partir de la literatura de tradición oral.

El resultado del trabajo de investigación es publicado bajo el título “El placer de escuchar”.

La lectura multimedia en las bibliotecas públicas andaluzas

María Pinto y José A. Cordón. Universidad de Granada y Salamanca

En el Informe 2008 de este Comité Científico se realizaba un breve diagnóstico de la situación de las bibliotecas públicas en Andalucía, en el que se señala textualmente: “...resulta urgente un serio planteamiento de diversificación de fondos, incorporando decididamente documentos multimedia, algo que ha permitido a los ciudadanos reconocer las BP como un servicio moderno, no anclado exclusivamente a los soportes tradicionales del siglo pasado y en lo que las BP andaluzas parecen tener un claro retraso”.

Este estudio viene a refrendar esta necesidad. El objetivo del trabajo ha sido detectar la aparición de nuevas formas de lectura y examinar cómo se están afrontando en las distintas bibliotecas públicas andaluzas, con el fin de tener un diagnóstico real de la situación y establecer propuestas de acción en el marco de la alfabetización lecto-escritora e informacional. Se analizan los comportamientos y prácticas lectoras derivadas del uso de las colecciones así como las actitudes en general hacia la lectura multimedia entre los usuarios con el objetivo de diseñar un plan de actuación en la adquisición de competencias informacionales para el uso de materiales multimedia (ALFIN + alfabetización multimedia).

El estudio concluye resaltando la necesidad de una mejor dotación en equipos y materiales; se precisa desarrollar una intensa actividad formativa en el uso y manejo de los recursos multimedia y una adecuada programación de Alfabetización Informacional por parte de las bibliotecas públicas andaluzas.

Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora

Cristina Granado Alonso [et al]. Universidad de Granada

Este estudio realiza un diagnóstico del potencial con que cuentan los futuros maestros y maestras para la educación lectora en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Los resultados de este estudio han sido contemplados con honda preocupación por el Comité Científico, ya que entre otras cosas establecen que:

- Los futuros maestros muestran escasas inquietudes e intereses intelectuales por otras temáticas inspiradoras de lecturas.
- Asumen la idea de que promover el gusto por leer es una opción personal de un maestro que, por su propio perfil lector, desee contagiar su entusiasmo y su

pasión por los libros, pero no como una responsabilidad de la escuela y, por tanto, de todos y cada uno de los maestros que trabajan en ella.

- La mayor parte de la preparación ofrecida por las universidades en cuanto a la lectura y escritura se centra en los problemas de aprendizaje y, por tanto, es tangencial a la educación lectora, y que la formación ofrecida es escasa y muy sesgada.
- Casi el 90% de los futuros maestros han recibido ninguna o escasa formación para dinamizar bibliotecas escolares y casi el 70% no conoce criterios para seleccionar libros de literatura infantil y juvenil de cara a responder a distintas edades, intereses y aptitudes.
- Con la formación con que cuentan los futuros maestros al regresar de sus universidades, la educación lectora en las escuelas, incluyendo la enseñanza de la lectura y escritura, se verá reducida a lo que los libros de texto propongan como tarea estándar para todos.

En consecuencia, se propone que educar lectores sea la competencia nuclear de la formación de un maestro respecto de la lectura y escritura y supeditar a ella la preparación para abordar la instrucción lecto-escritora, puesto que así podría romperse ese sentido meramente instrumental que se le atribuye a leer y escribir.

Tendencias y nuevas formas de lectura en el ámbito universitario andaluz

Pablo Muñoz Viquillón y Rubén Ramos Esquivel. Universidad de Cádiz

Específicamente el trabajo trata de indagar el comportamiento de los estudiantes universitarios andaluces respecto al hábito de lectura, y cómo influye en su rendimiento académico.

Estudia cómo se conceptualizan actualmente los procesos de lectura de los textos académicos, revistas de corte científico, revistas especializadas, o de la prensa en el contexto universitario andaluz.

Vislumbra algunos aspectos de las estrategias para el abordaje de los textos.

Resalta la necesidad de propiciar estrategias específicas en el ámbito universitario que incidan en el hábito de lectura.

Analiza las tendencias de lectura de los estudiantes universitarios andaluces.

Diseño e implementación de un portal para el aprendizaje de la competencia lecto-escritora en las Bibliotecas Públicas

María Pinto Molina. Universidad de Granada

Diseño y ejecución del portal web FOLEC, de contenidos cuidadosamente diseñados para los adolescentes sobre alfabetización básica, con conocimientos prácticos elaborados por académicos y bibliotecarios, tomando como referencia las sugerencias

y preferencias de los usuarios manifestados en talleres formativos y espacios de lectura colaborativa.

Guías sobre destinos literarios y prácticas de lectura en Andalucía

Pablo Muñoz Viquillón. Universidad de Cádiz

Los objetivos fundamentales de la guía son:

- Crear una base de datos de referencia para la lectura, destinada a la consulta de los estudiantes universitarios que permita el conocimiento de Andalucía a través del hecho literario como parte de la cultura andaluza.
- Brindar nuevas opciones de lectura y motivaciones en el colectivo de jóvenes universitarios mediante el descubrimiento de rutas, lugares, paisajes, etc., que complementen la práctica o el hábito de lectura.

Adicionalmente, la guía pretende acercar a los estudiantes de grados y postgrados y público en general a nuevas prácticas y entornos de lectura con base en autores y obras de referencias en sus ambientes de orígenes, motivando a nuevas formas de “alfabetización lectora” en la comunidad universitaria y público en general y potenciar la Comunidad Autónoma de Andalucía como destino literario y espacio de prácticas de lecturas, para el conocimiento de su cultura, su sociedad, sus hábitos y costumbres.

Valle del Genal, mucho que contar

Asociación para la difusión de la literatura oral. Juan Ignacio Pérez Palomares

El proyecto plantea la recopilación de textos populares en quince municipios rurales de la provincia de Málaga que comparten un mismo espacio marcado por el cauce del río, formando la comarca natural del Valle del Genal. Si bien este valle forma parte de la comarca político-administrativa de la Serranía de Ronda, presenta ciertos rasgos distintivos que permite afrontar un proyecto común de dimensiones proporcionadas.

Los objetivos específicos son:

- Recopilar, catalogar y divulgar versiones locales de textos universales de tradición oral, reconociendo sus peculiaridades lingüísticas, temáticas, intencionales, etc.
- Contribuir al encuentro de señas de identidad en las poblaciones de estudio, utilizando la literatura y su transmisión oral como motores efectivos de su dinamización cultural.
- Fomentar la lectura a partir de textos orales vinculados íntimamente con las vivencias personales, llevando la palabra oral al soporte escrito para que este sirva, a su vez, como base para la revitalización de aquella

E-Reader

Universidad de Sevilla

Estudio de prospección sobre tendencias y nuevas formas de lectura a través de los nuevos dispositivos electrónicos conectados en red y móviles.

- Analiza los efectos sobre la lectura que tiene la presencia mediática de los nuevos *e-book*, y además se aproxima a fenómenos sociales como el *download*, respecto a los libros electrónicos (PDF) en los sistemas de intercambio de ficheros.
- Estudia los aspectos formales de los nuevos textos multimedia en el proceso de lectura en estos dispositivos digitales, sus cualidades, funcionalidades y propiedades.
- Ofrece pautas de comprensión para la relación innovación tecnológica- lectura y género con la finalidad de establecer parámetros igualitarios de observación en la implementación de las nuevas formas y tendencias tecnológicas de la lectura.

Guía de recursos de mediación lectora on line a través de las NTIC'S

Asociación Andalecturas/Manuel Garrido [et al]

Continuación de la *Guía de recursos de mediación lectora del 2006*, aportándole un valor añadido mediante herramientas web 2.0. Investiga, cataloga y difunde experiencias de mediación lectora a través de las TICs en distintos ámbitos priorizando las desarrolladas en el territorio andaluz.

Estudio de las expectativas y deseos sobre la lectura en papel y soportes digitales de los usuarios de las bibliotecas públicas andaluzas.

Javier López Gijón [et al]. Universidad de Granada

Realiza el primer mapa de calidad basado en satisfacción de usuarios de bibliotecas públicas andaluzas.

- Detecta las necesidades y las expectativas de los usuarios respecto a la lectura.
- Detecta la valoración que otorgan los usuarios a la red de lectura pública.
- Detecta los problemas de las bibliotecas públicas, y de las lecturas, bajo la perspectiva de los usuarios.
- Localiza buenas prácticas en las bibliotecas y en la lectura.
- Desarrolla planes de mejora de calidad que ayuden a los gestores de las bibliotecas.
- Aporta ideas, basadas en los resultados del estudio, para los planes estratégicos de la red de lectura pública de Andalucía.

Cuadernos del Observatorio

Serie de publicaciones en pequeño formato pensada para difundir las pautas y recomendaciones del Observatorio de la Lectura. Se publican en formato digital y es consultable en la web www.pactoandaluzporellibro.com.

La colección se inicia con el cuaderno “*La importancia de leer en casa: Guía para padres y madres*”, obra del especialista en literatura infantil Antonio Ventura. Esta guía pretende ofrecer a padres y madres pautas y orientaciones en este sentido, así como ofrecerles una bibliografía básica que les ayudará a conseguir que sus hijos e hijas se acerquen a los libros por placer y no como obligación. (Versión digital).

El segundo número “Pautas para la elaboración del Plan municipal de Lectura” (ver CD), estará próximamente disponible en la web.

Propuestas de trabajo para 2011

Para continuar la serie bianual de barómetros de lectura y uso de nuevas tecnologías, se propone la elaboración de barómetro correspondiente a 2011.

Redacción del número 3 de Cuadernos del Observatorio dedicado a *Recursos tecnológicos aplicables al fomento de la lectura*.

Anexo

Se exponen a continuación las recomendaciones incluidas en el informe anual 2008.

Se confirma que para conseguir superar los deficientes índices de lectura de la Comunidad andaluza, cinco puntos por debajo de la media nacional, se precisa una actuación conjunta, coordinada y planificada desde todos los ámbitos de la administración pública con competencias en la materia apoyada y reforzada desde todos los medios de comunicación para implicar a toda la sociedad.

A la vista de lo cual, se proponían las siguientes recomendaciones a los organismos competentes:

A INSTANCIAS EDUCATIVAS:

1. Considerar la biblioteca escolar como un centro de recursos imprescindible, integrado en el proyecto educativo del centro y bajo el liderazgo del equipo directivo.

2. Reconocer la figura del docente coordinador de la biblioteca escolar, definiendo su perfil profesional, funciones y situación laboral. Se sugiere un perfil docente con competencias en técnicas documentales y tecnología de la información.
3. Se necesita el desarrollo normativo con un marco de mínimos que regule los aspectos nucleares de la biblioteca escolar: responsables, instalaciones, equipamiento, fondos, presupuesto, horario de apertura y atención, coordinación con el resto de órganos del centro, equipos de apoyo, etc.
4. Establecer, a nivel autonómico y provincial, centros de coordinación y de recursos técnicos y documentales para las bibliotecas escolares, que puedan constituirse además como sede electrónica especializada de referencia para toda la red.
5. Incentivar y promover la formación del conjunto de la comunidad educativa (responsables de bibliotecas, profesorado, equipos directivos, personal administrativo...) en los contenidos y metodologías relacionados con el uso de los recursos bibliotecarios, enfatizando la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje de todas las materias.
6. Establecer un plan de obtención anual de datos estadísticos sobre las bibliotecas escolares en el conjunto de Andalucía.
7. Mejorar la calidad de las bibliotecas escolares, modificando sus espacios, mobiliario, dotación y renovación de recursos informativos y equipamiento tecnológico.
8. Formación al profesorado en aplicaciones tecnológicas de documentación electrónica.
9. Fomentar la lecto-escritura en entornos digitales.
10. Revisar los programas de primaria y secundaria introduciendo elementos de mejora para la comprensión lectora y la expresión lingüística.
11. Contemplar en la valoración de la selectividad el nivel de lectura
12. Evaluar la competencia lectora en los alumnos universitarios.
13. Implantar planes lectores en las universidades.
14. Formación en investigación y docencia de la lectura.

A INSTANCIAS CON COMPETENCIAS EN POLÍTICAS CULTURALES

1. Diversificar y aumentar las colecciones de las bibliotecas públicas, especialmente en soportes sonoros, audiovisuales y electrónicos en la red de bibliotecas andaluzas.
2. Implicar a las diputaciones provinciales en la prestación del servicio de biblioteca pública y hacer efectivo el cumplimiento de la Ley de Diputaciones en lo referente a competencias bibliotecarias en municipios de menos de 20.000 habitantes.

3. Establecer un cuadro de mando integral para la evaluación de los planes de servicios bibliotecarios existentes.
4. Formación continuada del personal de las bibliotecas públicas en el ámbito tecnológico y en el desarrollo de servicios 2.0.
5. Elaboración de materiales metodológicos de apoyo (guías, manuales) como orientación para la gestión de planes lectores.
6. Creación de modelos orientadores y pautas para el diseño de planes lectores municipales, atendiendo a criterios de población, características, equipamientos culturales, etc
7. Asesoramiento y ayudas a municipios que implanten planes lectores Integrales.
8. Elaboración de manuales orientadores sobre iniciación y fomento de la lectura para padres y madres.

A LAS CORPORACIONES LOCALES

1. Desarrollo y ejecución de planes integrales con programas de lectura destinados a la familia, la comunidad educativa, bibliotecas escolares, públicas, asociaciones y otros organismos y entidades del municipio.
2. Establecimiento de líneas de colaboración con entidades de carácter supra-municipal, diputaciones provinciales, fundaciones o entidades de apoyo a los programas (Centro Andaluz de las Letras).
3. Estabilidad a largo plazo que permitan establecer mediciones y evaluaciones sobre el calado que hayan podido tener en la población.
4. Flexibilidad, aunque con objetivos bien definidos que permitan adaptarse a las enormes posibilidades de creatividad y peculiaridades de cada municipio o entorno.
5. Establecimiento de indicadores y sistemas de evaluación comunes , cuantitativos y cualitativos.

A MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

1. Fomentar la realización de más programas educativos que incidan en la importancia de la lectura y escritura en horarios de alta audiencia.
2. Comprometer a los profesionales generadores de información cultural en el reforzamiento de esta idea.
3. Efectuar un estudio de cómo se trata la información sobre libros y lectura en los MMCC de Andalucía y qué espacio le dedican.
4. Convocar un encuentro con los periodistas que están haciendo la información cultural donde analizar la situación y emprender acciones que fortalezcan los

- compromisos lectores. Una convocatoria que podría ser una llamada a “Los medios de comunicación y el fomento de la lectura”.
5. Tender puentes con la recién creada Asociación de Periodistas Culturales en Andalucía que, entre sus objetivos, propone “propiciar una mayor presencia de la información cultural en los medios de comunicación andaluces y dignificar la información cultural, solicitando a las instancias oportunas que reciba el tratamiento informativo que la sociedad necesita”.
 6. Contactar con las facultades de Ciencias de la Información de Andalucía, ya que este es asunto tan importante para Educación como para Cultura proponiéndoles que el fomento de la lectura sea una de las enseñanzas regladas.
 7. Creación de un premio que reconociera expresamente la labor periodística a favor del fomento de la lectura. Bien integrado en los Premios de periodismo que convoca anualmente la Presidencia de la Junta, o bien incluido en los premios culturales de la Consejería de Cultura. Este premio reafirmaría ante sus empresas la labor de quienes lo vienen haciendo y estimularía la aparición de otras iniciativas.
 8. Hacer llegar al Consejo Audiovisual de Andalucía y al Consejo de Administración de la RTVA el carácter de servicio público que el fomento de la lectura debe tener, tanto en los medios públicos como en los privados, más allá el concepto de la audiencia. Sin olvidarse de los espacios dedicados a la literatura infantil y juvenil que hoy no existen.
 9. Potenciar la presencia de nuevos programas de libros o bien de otros culturales donde el libro tenga una presencia relevante. Abrir ventanas al libro en los programas de grandes audiencias, magazines de *prime time*, acostumar a los oyentes y espectadores, y sobre todo a los directores de los medios, de que se puede hablar de libros sin que se produzca una desbandada de la audiencia.
 10. Utilización de Internet, tanto para llevar los espacios de libros a la red como para colgar archivos de entrevistas con escritores que permitan la consulta en cualquier momento. Los jóvenes están muy acostumbrados a ver programas de tv en Internet y a menudo las páginas diseñadas no están a la altura deseada.

A TODAS LAS INSTITUCIONES PUBLICAS

1. Explicar e insistir en la importancia y función de la lectura en la enseñanza, en la vida de las personas y en sus posibilidades de desarrollo y promoción (social, económico, cultura). Los hábitos de lectura y los niveles de comprensión lectora están directamente relacionados con los rendimientos educativos y con los índices de bienestar social e individual.

2. Superar la descoordinación interinstitucional en la aplicación de criterios y actuaciones para el desarrollo de una acertada política de lectura.
3. Acordar entre las distintas instancias competentes en materia educativa y de políticas culturales así como organismos afines, una intervención integral destinada a:
 - a. Mejorar la competencia lingüística y la comprensión lectora en el aprendizaje.
 - b. Fomentar, desarrollar y mejorar el hábito lector
 - c. Favorecer la formación en el uso de las TIC y los nuevos soportes de lectura electrónica.

A propuesta del Presidente se acuerda elevar al Consejo Rector del Observatorio para su aprobación la necesidad de una actuación conjunta y urgente de todos los poderes públicos y medios de comunicación con el objetivo de **AUMENTAR EL ÍNDICE DE LECTURA DE LA COMUNIDAD ANDALUZA EN EL PLAZO DE TRES AÑOS PARA EQUIPARALO A LA MEDIA NACIONAL.**

Málaga, diciembre, 2010.

Comité Científico

Presidente, José Antonio Marina.

Vicepresidente: Hilario Hernández. Dpto. de Estudios y Análisis de la Fundación GSR.

Secretaria: M^a Luisa Torán. Pacto Andaluz por el Libro

Vocales:

Javier Celaya Barturem. Asesor tecnológico Dosdoce

Dolores González Gil. Universidad de Sevilla.

Felisa López Aguilera. Biblioteca Pública Municipal de Linares.

José García Guerrero. Consejería de Educación.

Elena Jiménez Pérez. Universidad de Málaga.

Antonio Gómez Yebra. Escritor.

Jesús Rodríguez Vigorra. Periodista RTVA.

A stylized graphic of three books, represented by thick, rounded rectangular outlines. The books are filled with a pattern of diagonal red and white stripes. They are arranged in a slightly overlapping, ascending manner from left to right. The background is a solid light pink color.

MANIFIESTO POR LA LECTURA 2010
16 DE DICIEMBRE DE 2010,
DÍA DE LA LECTURA EN ANDALUCÍA

La lectura de la emoción

Podría remontarme a esa oralidad con la que empecé a disfrutar, no ya del acervo importante de la literatura heredada, sino también de otras muchas historias reales que mi abuela me contaba cuando me recostaba en su corazón. Fue el tiempo en el que conocí de oída las fiestas y las bodas de su pueblo, las matanzas, la siega de los cereales y sus cantos y romances populares. No andaban lejos ni la fantasía, ni la truculencia de los sacramantecas, ni los lobos que se llevaban las escasas gallinas de los pobres.

Podría remontarme a la literatura oral, aunque fuera tan sólo por evocar a ese núcleo, casi siempre femenino, de madres, abuelas y fámulas.

Ahora tendría que situarme en el tiempo que andaba embebida en los viajeros románticos, y centrarme en el libro que me hizo lectora y con el que experimenté lo que he dado en llamar la lectura de la emoción. Diré que estaba en edad, en la misma edad en que aquella maronita, se enamorara perdidamente de Omar-bey-el-Husén –musulmán de Trípoli– y que con ese sentimiento amatorio, silencioso y correspondido, desafió las leyes de su sociedad. Desde que leí esa historia tengo el ferviente deseo de recorrer la geografía que palpé en ella, escenario de un amor pasional que le costó la vida a una muchacha de dieciséis años, muerta por un disparo en el enigmático recinto de los cedros del Líbano. Quisiera reflejar aquí, la capacidad de información que puede atesorar las páginas de un libro. Con éste supe de la dispensa que gozan los sacerdotes maronitas, dependientes de la Iglesia de Roma, para poder contraer matrimonio y formar familia. Del arte de la cetrería y de la hospitalidad del árabe. Del verdadero significado amatorio del “Cantar de los cantares”, porque Yamilé también tenía los labios como “una cinta de púrpura” y su amante la añoraba, como Salomón añoraba a la zulamita desde los mismos territorios. Anduve la cordillera del Kornet-es-Sauda y me acerqué a las gargantas de sus ríos. Y aprendí la morfología de aquellos caballos autóctonos, por la deslumbrante yegua que dejó Ornar, en las cuerdas del jeque Rachid-el-Hamé, como dote por su hija. Claro que, lo que más hubo de impactarme por razones obvias, fue el tribunal de familia que se constituyó, deliberó, condenó y ejecutó a una adolescente, por amar a un hombre de otra formación religiosa. Pero no era solamente información lo recibido, también era formación emocional como propia experiencia. Después de esa lectura vinieron otras y otras, y así he vivido la piel de los asesinos y de los héroes. He estado en lupanares y palacios, y sé del vicio y de la virtud. Lo mismo me adentré en el pensamiento que en la historia, Busqué en los atlas y en los manuales de psicología. Consulté en los diccionarios para tener palabras con las que expresarme, entenderme, y entender y conocer a los demás. Me aproximé a los oficios de los menstrales y a las teorías de los sabios, y estuve dispuesta a leer lo que no necesitaba e, incluso, lo que no quería saber, Me dejé abordar el propio pensamiento y a

mi casa le crecieron libros por las paredes y en las mesillas de noche. Y hubo libros en la mesa de camilla y en la encimera de la cocina. En medio de los biberones. En mis bolsos y mis salas de esperas. Conviví con libros y más libros, y agradecí a los escritores, a los traductores, adaptadores, ilustradores y prologuistas, su trabajo en pro del conocimiento, porque gracias a ellos pude ver otros mundos y otros puntos de vista, contradicciones que fueron complementándose.

Hoy sé que la lectura me ha hecho avanzar fuera y dentro de mí, expandirme y retrotraerme para buscarme y encontrarme. Quizás porque leer un libro es una posibilidad de la que parten múltiples posibilidades. Este es mi alegato y mi propuesta a la lectura, buscar la emoción, sentirnos en ella y hacerla sentir en nosotros: una relación abierta a sus distintos enfoques, modalidades y nuevas y venideras tecnologías. La lectura es una base importante para nuestro propio desarrollo y para la propia dinámica de la sociedad: leer es saber, pensar, comprender, discernir, formar parte de algo y poder establecer nuestros propios razonamientos y, una vez metidos de lleno en ese acontecer, nos damos cuenta que, además, es una de las experiencias más completas y más gratificantes que podemos ofrecer en nuestra tarea de vivir.

Rosa Díaz. 16 de diciembre de 2010, Día de la Lectura en Andalucía.

Por una comunidad lectora

* * *



AGENDA

DIPLOMADO EN FOMENTO DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (CURSO VIRTUAL)

SANTIAGO DE CHILE.

02/05/2011 - 12/08/2011

URL: <http://ucvirtual.uc.cl/educacion/lij1/>.

Organiza: Facultad de Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Campus San Joaquín - Vicuña Mackenna 4860, Macul. Santiago de Chile. Chile.

Tel: 005623545350. URL: <http://educacion.uc.cl/>

ARQUITECTURA DE LA INFORMACIÓN

BARCELONA. ESPAÑA.

02/05/2011 - 16/05/2011

URL: <http://www.cobdc.org/cursos/2011/curs1811.html>.

Organiza: Col.legi Oficial de Bibliotecaris - Documentalistes de Catalunya. Ribera, 8 pral. 08003. Barcelona. España. Tel: 933197675. URL: <http://www.cobdc.org>

C.e.: cobdc@cobdc.org

INDICADORES DE BIBLIOTECA PÚBLICA (CURSO VIRTUAL)

03/05/2011 - 06/06/2011

URL: <http://www.fundaciongsr.es/penaranda/cursos/biblio11/04indicadores.html>.

Organiza: Centro de Desarrollo Sociocultural (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Traducción y Documentación. Universidad de Salamanca), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid). Plaza de España, 14. 37300. Peñaranda de Bracamonte. Salamanca. España. Tel: 923541200. URL: <http://www.fundaciongsr.es/wfunp/> C.e.: fgsr.pdb@fundaciongsr.es, sonsoles.nunez@fundaciongsr.es.

COLECCIONES DIGITALES: POLÍTICAS DE COLECCIÓN Y ESTÁNDARES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS ELECTRÓNICOS (CURSO VIRTUAL)

BARCELONA. ESPAÑA.

04/05/2011 - 15/06/2011

URL: <http://www.cobdc.org/cursos/2011/curs2711.html>.

Organiza: Col.legi Oficial de Bibliotecaris - Documentalistes de Catalunya. Ribera,

8 pral. 08003. Barcelona. España. Tel: 933197675. URL: <http://www.cobdc.org>
C.e.: cobdc@cobdc.org

WEB SOCIAL Y BIBLIOTECAS (CURSO VIRTUAL)
BARCELONA. ESPAÑA.

04/05/2011 - 15/06/2011

URL: <http://www.cobdc.org/cursos/2011/curs1911.html>.

Organiza: Col.legi Oficial de Bibliotecaris - Documentalistes de Catalunya. Ribera, 8 pral. 08003. Barcelona. España. Tel: 933197675. URL: <http://www.cobdc.org> C.e.: cobdc@cobdc.org

14º CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO
BUENOS AIRES. ARGENTINA.

06/05/2011 - 08/05/2011

URL: <http://www.el-libro.org.ar/internacional/educativas/14Congreso-Lectura-presentacion-ponencias.pdf>.

Organiza: Fundación El Libro. Hipólito Yrigoyen, 1628, 5º Piso. C1089AAF. Buenos Aires. Argentina. Tel: 00541143700600. URL: <http://www.el-libro.org.ar/fel/> C.e.: fundacion@el-libro.org.ar

56TH ANNUAL CONVENTION INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
ORLANDO, FLORIDA. ESTADOS UNIDOS.

08/05/2011 - 12/05/2011

URL: <http://www.iraconvention.org/index.php>.

Organiza: International Reading Association. 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139. 19714-8139. Newark, Delaware. Estados Unidos. Tel: 0013027311600. URL: <http://www.reading.org> C.e.: customerservice@reading.org

II COLOQUIO DE LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES: PEQUEÑA FICCIÓN QUE AMPLIFICA EL MUNDO
MÉRIDA, YUCATÁN. MÉXICO.

24/05/2011 - 27/05/2011

Organiza: Instituto de Cultura de Yucatán. Calle. 18 No. 204 entre 23 y 25. Col. García Ginerés. Mérida, Yucatán. México. URL: <http://www.culturayucatan.com/>

XII JORNADAS ESPAÑOLAS DE DOCUMENTACIÓN - FESABID 2011: "UNA PROFESIÓN, UN FUTURO"

MÁLAGA. ESPAÑA.

25/05/2011 - 27/05/2011

URL: <http://www.fesabid.org/malaga2011>.

Organiza: Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística. Agustín de Betancourt, 21, 8a planta. 28003. Madrid. España. Tel: 913956324. URL: <http://www.fesabid.org> C.e.: secretaria@fesabid.org, info@fesabid.org.

XVI JORNADAS BIBLIOTECARIAS DE ANDALUCÍA

MÁLAGA. ESPAÑA.

25/05/2011 -

URL: http://www.aab.es/aab/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=140.

Organiza: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Ollerías, 45-47, 3º D ; Ap. de Correos 20024. 29012. Málaga. España. Tel: 952213188. URL: <http://www.aab.es/Joomla/>, <http://asociacionandaluzadebibliotecarios.blogspot.com/> C.e.: aab@aab.es

FERIA DEL LIBRO DE MADRID

MADRID. ESPAÑA.

27/05/2011 - 12/06/2011

URL: <http://www.ferialibromadrid.com/>.

Organiza: Gremio de Libreros de Madrid. Santiago Rusiñol, 8. 28040. Madrid. España. Tel: 915346124. URL: <http://www.librerosmadrid.es/> C.e.: gremiomadrid@cegal.es

IV ENCUESTRO DE PIZARRA DIGITA

PEÑARANDA DE BRACAMONTE. SALAMANCA. ESPAÑA.

28/05/2011 - 28/05/2011

URL: <http://www.citafgsr.org/cita/eventos/pizarradigital/>.

Organiza: Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Ministerio de Educación, Ayuntamiento de Peñaranda de Bracamonte, Caja Duero. Nuestra Señora, 65. 37300. Peñaranda de Bracamonte. Salamanca. España. Tel: 923568384. URL: <http://www.fundaciongsr>.

[es/cita/](#), <http://www.lectores.info/formacion/> C.e.: fgsr.cita@fundaciongsr.es, jpin-to@fundaciongsr.es.

19ª JORNADAS DE BIBLIOTECAS INFANTILES, JUVENILES Y ESCOLARES: "BIBLIOTECAS Y ESCUELAS PARTICIPATIVAS: ¿QUÉ VA A PASAR EN EL UNIVERSO 2.0?"

SALAMANCA. ESPAÑA.

02/06/2011 - 04/06/2011

Organiza: Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Fundación Germán Sánchez Ruipérez). Peña Primera, 14-16. 37002. Salamanca. España. Tel: 923269662. C.e.: fgsr.salamanca@fundaciongsr.es

20º MARATÓN DE LOS CUENTOS DE GUADALAJARA

GUADALAJARA. ESPAÑA.

10/06/2011 - 12/06/2011

URL: <http://maratondeloscuentos.org/spip/>.

Organiza: Seminario de Literatura Infantil y Juvenil (Biblioteca Pública del Estado de Guadalajara). Plaza de Dávalos, s/n. 19001. Guadalajara. España. Tel: 949234720. URL: <http://www.maratondeloscuentos.org/seminario/seminario.htm>
C.e.: seminario@maratondeloscuentos.com

LIBRARYTHING, LA CATALOGACIÓN SOCIAL

BARCELONA. ESPAÑA.

14/06/2011 - 14/06/2011

URL: <http://www.cobdc.org/cursos/2011/curs0911.html>.

Organiza: Col.legi Oficial de Bibliotecaris - Documentalistes de Catalunya. Ribera, 8 pral. 08003. Barcelona. España. Tel: 933197675. URL: <http://www.cobdc.org> C.e.: cobdc@cobdc.org

ALA ANNUAL CONFERENCE 2011

NUEVA ORLEANS. ESTADOS UNIDOS.

23/06/2011 - 28/06/2011

URL: <http://www.ala.org/ala/conferencesevents/upcoming/annual/index.cfm>.

Organiza: American Library Association. 50 E. Huron Street. IL 60611. Chicago. Estados Unidos. Tel: 13122803201. URL: <http://www.ala.org> C.e.: ala@ala.org

CHILDREN'S LITERATURE ASSOCIATION CONFERENCE: REVOLT, REBELLION, PROTEST: CHANGE AND INSURRECTION IN CHILDREN'S LITERATURE

ROANOKE, VIRGINIA. ESTADOS UNIDOS.

23/06/2011 - 25/06/2011

URL: <http://www.hollins.edu/grad/childlit/chla2011/index.htm>.

Organiza: Children's Literature Association (CHLA). P.O. Box 138. MI 49015. Battle Creek, Michigan. Estados Unidos. Tel: 16169658180. URL: <http://www.childlitassn.org> C.e.: kkiessling@childlitassn.org

X CONGRESO DEL CAPÍTULO ESPAÑOL DE ISKO

FERROL. A CORUÑA. ESPAÑA.

30/06/2011 - 01/07/2011

URL: <http://humanidades.udc.es/index.php/gl/novas/140-congreso-isko>.

Organiza: Facultad de Humanidades (Universidad de A Coruña). Dr. Vázquez Cabrera, s/n. 15403. Ferrol. A Coruña. España. Tel: 981337400. URL: <http://humanidades.udc.es/>

CONFERENCIA: LEARNING AND TEACHING CHILDREN'S LITERATURE IN EUROPE

BRISTOL. REINO UNIDO.

04/07/2011 - 06/07/2011

URL: <http://www.um.es/childrensliterature/site/mod/resource/view.php?id=261>.

Organiza: University of the West of England, Universidad de Murcia. Frenchay Campus. Coldharbour Lane. BS16 1QY. Bristol. Reino Unido. Tel: 00441179656261. URL: <http://www.uwe.ac.uk/>

17TH EUROPEAN CONFERENCE ON READING

MONS. BÉLGICA.

31/07/2011 - 03/08/2011

URL: <http://www.mons2011.eu/>.

Organiza: International Reading Association. 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139. 19714-8139. Newark, Delaware. Estados Unidos. Tel: 0013027311600. URL: <http://www.reading.org> C.e.: customerservice@reading.org

40TH ANNUAL SCBWI INTERNATIONAL SUMMER CONFERENCE ON
WRITING AND ILLUSTRATING FOR CHILDREN
LOS ANGELES. ESTADOS UNIDOS.

05/08/2011 - 08/08/2011

URL: <http://www.scbwi.org/Pages.aspx/Conference.aspx-Con=7>.

Organiza: Society of Children's Book Writers and Illustrators. 8271 Beverly Blvd. 90048. Los Angeles. California. Estados Unidos. Tel: 13237821010. URL: <http://www.scbwi.org/>, <http://scbwiconference.blogspot.com/> C.e.: scbwi@scbwi.org, scbwispain@hotmail.com.

77º ASAMBLEA Y CONGRESO GENERAL DE LA IFLA. CONGRESO MUNDIAL DE BIBLIOTECAS E INFORMACIÓN
SAN JUAN. PUERTO RICO.

13/08/2011 - 18/08/2011

URL: <http://conference.ifla.org/ifla77>.

Organiza: International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). P.O.B. 95312. 2509. La Haya. Holanda. Tel: 0031703140884. URL: <http://www.ifla.org/> C.e.: ifla@ifla.org

CÓMO ATENDER AL USUARIO EN LAS BIBLIOTECAS (CURSO VIRTUAL)

13/09/2011 - 13/10/2011

URL: <http://www.fundaciongsr.es/penaranda/cursos/biblio11/05atencion.html>.

Organiza: Centro de Desarrollo Sociocultural (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Traducción y Documentación. Universidad de Salamanca), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid). Plaza de España, 14. 37300. Peñaranda de Bracamonte. Salamanca. España. Tel: 923541200. URL: <http://www.fundaciongsr.es/wfunp/> C.e.: fgsr.pdb@fundaciongsr.es, sonsoles.nunez@fundaciongsr.es.

9º MARATÓN NACIONAL DE LECTURA: "RUTAS, CAMINOS Y SENDEROS DE PAPEL Y TINTA: UN VIAJE A LA ARGENTINA DE LOS LIBROS"

BUENOS AIRES. ARGENTINA.

30/09/2011 - 30/09/2011

URL: <http://maraton.leer.org/>.

Organiza: Fundación Leer. Av. Cerviño 4407 - 1er piso. C1425AHB. Buenos Aires. Argentina. Tel: 00541147771111. URL: <http://www.leer.org.ar/> C.e.: info@leer.org.ar

XVI ENCUENTROS INTERNACIONALES SOBRE SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN (IBERSID 2011)

ZARAGOZA. ESPAÑA.

03/10/2011 - 05/10/2011

URL: <http://www.ibersid.org/>.

Organiza: Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza). Pedro Cerbuna, 12. 50009. Zaragoza. España. Tel: 976761000. URL: http://www.unizar.es/departamentos/cc_documentacion/index.html C.e.: sed3011@unizar.es

MÁSTER INTERNACIONAL EN LIBROS Y LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES (CURSO VIRTUAL) (5ª EDICIÓN)

03/10/2011 - 01/06/2012

URL: http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/triptico_masterlij5aed-castellano.pdf.

Organiza: Banco del Libro, Universitat Autònoma de Barcelona, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Centro de Estudios, Análisis y Debate, Fundación Santa María. Av. Luis Roche, Edif. Banco del Libro, Altamira Sur. Apartado Postal 5893. 1010 A. Caracas. Venezuela. Tel: 00582653990. URL: <http://www.bancodellibro.org.ve/>. http://www.bancodellibro.org.ve/dt_web/institucional/institucional.html C.e.: blibro@bancodellibro.org.ve, centrodeestudios@bancodellibro.org.ve.

LECTURA Y RECURSOS PARA COLECTIVOS ESPECÍFICOS: TERCERA EDAD, EMIGRANTES Y DISCAPACITADOS (CURSO VIRTUAL)

14/10/2011 - 14/11/2011

URL: <http://www.fundaciongsr.es/penaranda/cursos/biblio11/06lectura.html>.

Organiza: Centro de Desarrollo Sociocultural (Fundación Germán Sánchez

Ruipérez), Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Traducción y Documentación. Universidad de Salamanca), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid). Plaza de España, 14. 37300. Peñaranda de Bracamonte. Salamanca. España. Tel: 923541200. URL: <http://www.fundaciongsr.es/wfunp/> C.e.: fgsr.pdb@fundaciongsr.es, sonsoles.nunez@fundaciongsr.es.

I JORNADAS VALENCIANAS DE DOCUMENTACIÓN: HACIA LA GLOBALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

VALENCIA. ESPAÑA.

20/10/2011 - 21/10/2011

URL: http://cobdcv.es/index.php?option=com_content&task=view&id=327&Itemid=9.

Organiza: Col.legi de Bibliotecaris i Documentalistes de la Comunitat Valenciana. Facultad de Informática. Universidad Politècnica de València. Camino de Vera, s/n. 46022. Valencia. España. URL: <http://www.cobdcv.es/> C.e.: cobdcv@cobdcv.es, bibliotecaris@gmail.com.

5º CONGRESO NACIONAL DE BIBLIOTECAS MÓVILES: "BIBLIOTECAS MÓVILES: LA RED MÁS SOCIAL"

ALCALÁ DE HENARES. MADRID. ESPAÑA.

21/10/2011 - 23/10/2011

URL: <http://www.bibliobuses.com/laasoccongresos5congreso.htm>.

Organiza: Asociación Castellano - Leonesa de Profesionales de Bibliotecas Móviles (ACLEBIM), Comunidad de Madrid. Pradillo, 5. 24191. Villabalter. León. España. URL: <http://www.bibliobuses.com/>, <http://aclebim.blogspot.com/> C.e.: aclebim@yahoo.es

CONGRESO INTERNACIONAL LECTURA 2011: PARA LEER EL XXI

LA HABANA. CUBA.

25/10/2011 - 29/10/2011

URL: http://www.ibbycuba.org/congreso_lectura/.

Organiza: Comité Cubano del IBBY. Calle 15, 604 Vedado. La Habana. Cuba. Tel: 0053736034. C.e.: rosita@opc.cbt.tur.cu

**VI MÁSTER EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
CUENCA. ESPAÑA.**

02/11/2011 -

URL: http://www.uclm.es/cepli/archivo/documentos/CEPLI-folleto_master_2010.pdf.

Organiza: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Facultad de Educación y Humanidades). Avda. de los Alfares, 44. 16071. Cuenca. España. Tel: 969179100. URL: <http://www.uclm.es/cepli>, <http://www.biblioteca.uclm.es/cepli/cepli.htm> C.e.: cepli@uclm.es, andres.villanueva@uclm.es.

**SIMPOSIO INTERNACIONAL: LA LITERATURA QUE ACOGE: INFANCIA,
INMIGRACIÓN Y LECTURA**

BARCELONA. ESPAÑA.

17/11/2011 - 19/11/2011

URL: <http://gretel.cat/es/node/291>.

Organiza: Seminario GRETEL - Grup de Recerca en Literatura Infantil i Educació Literària (Universidad Autónoma de Barcelona). Edificio G-5. Campus de la UAB. 08193. Bellaterra. Barcelona. España. URL: <http://www.gretel.cat/>, <http://www.literatura.gretel.cat/> C.e.: d.did.llengua@uab.es

**ANIMANDO A LA LECTURA CON DISPOSITIVOS DIGITALES. PÚBLICO
INFANTIL Y ADULTO**

PEÑARANDA DE BRACAMONTE. SALAMANCA. ESPAÑA.

25/11/2011 - 26/11/2011

URL: <http://www.fundaciongsr.es/penaranda/cursos/biblio11/07digitales.html>.

Organiza: Centro de Desarrollo Sociocultural (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Fundación Germán Sánchez Ruipérez), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Traducción y Documentación. Universidad de Salamanca), Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid). Plaza de España, 14. 37300. Peñaranda de Bracamonte. Salamanca. España. Tel: 923541200. URL: <http://www.fundaciongsr.es/wfunp/> C.e.: fgsr.pdb@fundaciongsr.es, sonsoles.nunez@fundaciongsr.es.

COLOQUIO INTERNACIONAL: LA TRADUCCIÓN DEL DIÁLOGO FICCIONAL PARA NIÑOS - TRANSLATING FICTIONAL DIALOGUE FOR CHILDREN

BARCELONA. ESPAÑA.

12/12/2011 - 13/12/2011

URL: <http://www.infoling.org/informacion/C230.html>.

Organiza: Universitat Pompeu Fabra. Plaça de la Mercè, 10-12. 08002. Barcelona. España. Tel: 935422000. URL: <http://www.upf.edu/>

57TH ANNUAL CONVENTION INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
CHICAGO, ILLINOIS. ESTADOS UNIDOS.

29/04/2012- 03/05/2012

Organiza: International Reading Association. 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139. 19714-8139. Newark, Delaware. Estados Unidos. Tel: 0013027311600.

URL: <http://www.reading.org> C.e.: customerservice@reading.org

59TH ANNUAL CONVENTION INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
MINNEAPOLIS, MINNESOTA. ESTADOS UNIDOS.

04/05/2014- 08/05/2014

Organiza: International Reading Association. 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139. 19714-8139. Newark, Delaware. Estados Unidos. Tel: 0013027311600.

URL: <http://www.reading.org> C.e.: customerservice@reading.org

