

educación y Biblioteca

año 21 n. 172 julio/agosto 2009 10,30 €

Lij

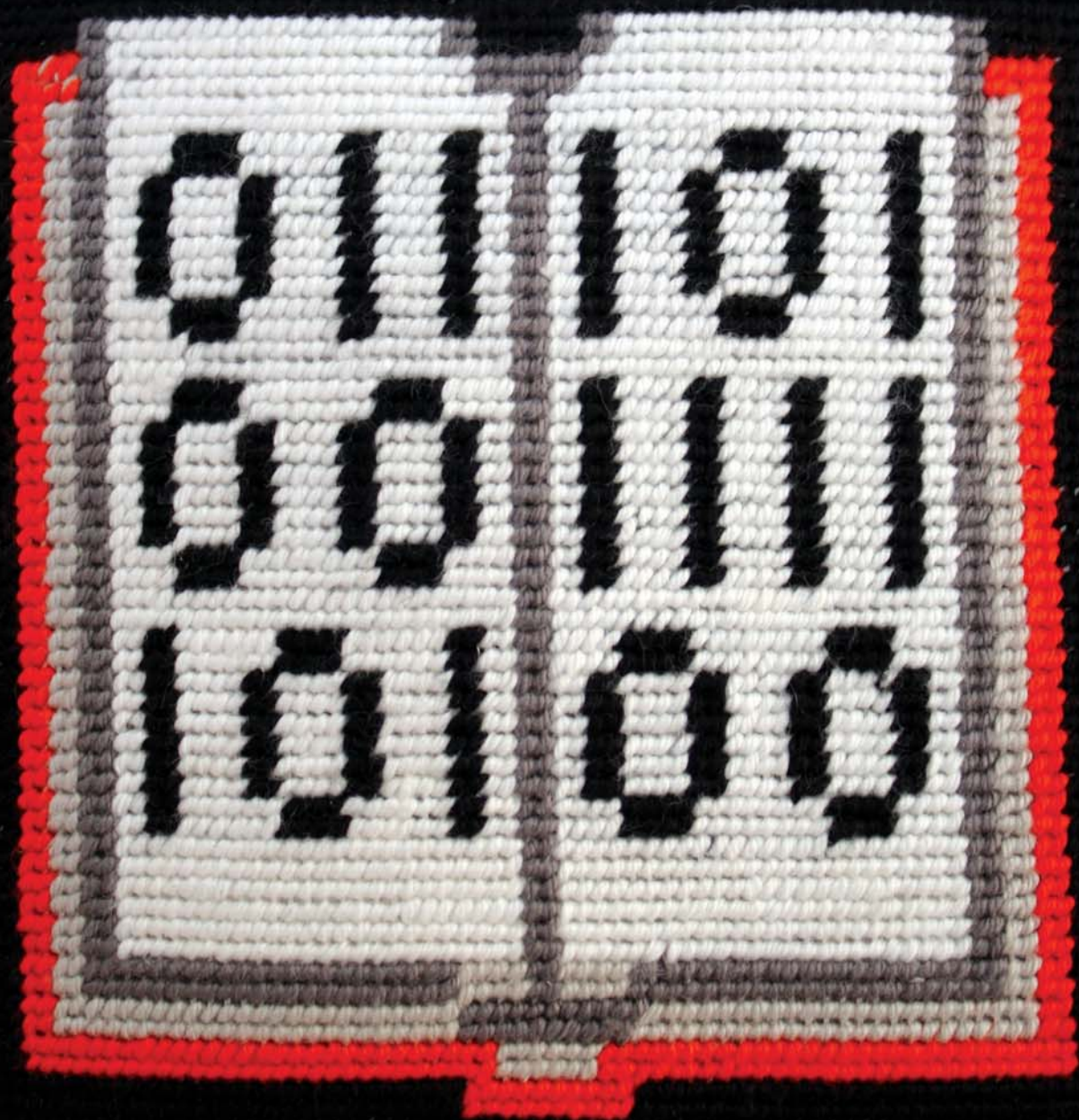
Al vaivén de la tradición

Reflexión

Las bibliotecas canarias en la encrucijada del siglo XXI

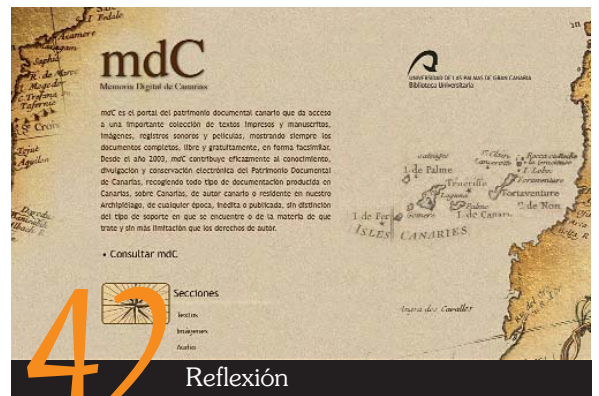
Dossier

Inclusión digital y bibliotecas





6 Libros infantiles y juveniles



Reflexión

Sumario



Dossier: Inclusión digital y bibliotecas

Buzón	4	Dossier: Inclusión digital y bibliotecas. Coordinado por Aurora Cuevas Cerveró y Pedro López López	56
Editorial	5	El acceso y la comprensión de la información como factores básicos para la inclusión social. <i>Emir José Suaiden y Cecilia Leite Oliveira</i>	58
Libros infantiles y juveniles	6	Inclusión digital: de la conectividad al desarrollo de competencias. <i>Joaquín Pinto Escribano y Cristóbal Suárez Guerrero</i>	63
Novedades	6	Inclusión digital y alfabetización informacional en la biblioteca pública: algunas consideraciones desde el punto de vista de la gestión. <i>Joaquín Selgas Gutiérrez</i>	70
Puntos de fuga: <i>Vera Langmann</i>	12	Políticas institucionales y prácticas de Alfin en Andalucía: estado de la cuestión. <i>Javier Álvarez</i>	77
Al vaivén de la tradición		Acciones para el impulso de la formación digital a través de las bibliotecas en Cataluña. <i>Josep Vives i Gràcia</i>	85
Al ritmo del corazón. <i>Itziar Zubizarreta</i>	15	Las TIC son TAC en la Biblioteca Escolar. <i>Rosa Piquín Cancio</i>	92
Siete razones y alguna sinrazón. Escribir poesía para niños. <i>Antonio Rubio</i>	19	Evaluación y Alfabetización en información. Motores para el Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje (CREA) desde la Biblioteca Escolar. <i>Miguel Ángel Marzal García-Guismondo</i>	98
Garbancito... ¿dónde estás? <i>Olalla González</i>	23	IDEIAS, un modelo holístico de inclusión digital e informacional orientado a salud. <i>Aurora Cuevas y Elmira Simeão</i>	105
Romances en rama (incluye <i>Romance de la biblioteca que nunca en estas tierras se ha oído</i>). <i>Ignacio Sanz</i>	25	Qué puede hacer la biblioteca 2.0 por la inclusión digital. <i>Nieves González Fernández-Villavicencio</i>	108
Este columpio está abierto. <i>María Jesús Ruiz</i>	30	Inclusión digital: un nuevo derecho humano. <i>Pedro López López y Toni Samek</i>	114
La edición de libros de tradición oral. Perspectivas sobre la oralidad y la cultura escrita. <i>Andrea Fuentes Silva</i>	34		
Profesión	42	Normas para la recepción de colaboraciones	119
Contra el canon por préstamo bibliotecario. Eppur si mueve. <i>Ramón Salaberria</i>	38		
Crónica de las 17ª Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares de la FGSR. <i>Rafael Muñoz Muñoz</i>	40	Convocatorias	120
Reflexión	42		
Las bibliotecas canarias en la encrucijada del siglo XXI. <i>Alicia Girón y María del Carmen Martín</i>			
Trazos	52		
CanalBib: Las bibliotecas en el Youtube			
<i>Guía Esencial de Lectura en Español para Niños y Jóvenes</i>			
<i>Anuario de Bibliotecas Españolas 2009</i>			
Álbum y cartel <i>poéticos</i> en el CEIP Miguel Servet de Fraga (Huesca)			
Se constituye la Fundación Amigos de la Biblioteca Nacional de España			
Convocado el Premio de Ensayo "Teresa Andrés"			
Víctor García de la Concha galardonado con el III Premio Fernando Lázaro Carreter de la FGSR			
La Subdirección General de Bibliotecas de la Generalitat de la Generalitat de Catalunya publica la actualización de la guía bibliográfica De có-			
mics			



Esta revista ha recibido una ayuda de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura para su difusión en bibliotecas, centros culturales y universidades de España, para la totalidad de los números del año

Fundador Francisco J. Bernal **Directora** Marta Martínez Valencia marta@educacionybiblioteca.com **Coordinador edición** Francisco Solano **Libros Infantiles y Juveniles** Gustavo Puerta Leisse gustavopuerta@educacionybiblioteca.com **Colaborador** Ramón Salaberria **Publicidad** Lourdes Rodríguez sadaro@ya.com **Suscripciones y Administración** Ana Castillo **Secretaría** Ana Párraga **Diseño** Esther Martínez Olmo **Portada** Claudia Ranucci y Marcello Conta **Maquetación** Esther Martínez Olmo **Edita** TILDE, Servicios Editoriales, S.A. en colaboración con Asociación Educación y Bibliotecas **Presidenta** Juana Abellán C/Príncipe de Vergara, 136, oficina 2ª, portal 3, 28002 Madrid **Redacción-Administración-Publicidad** C/ Príncipe de Vergara, 136, oficina 2ª, portal 3, 28002 Madrid **Redacción** 91 4111783 redaccion@educacionybiblioteca.com **Publicidad** 91 4111379 **Suscripciones y Administración** 91 4111629 suscripciones@educacionybiblioteca.com Fax. 91 4116060 **Fotocomposición** INFORAMA 91 5629933 inforama@inforama.e.telefonica.net **Imprime** IBERGRAPHI 2002, S.L.L. Mar Tirreno, 7 bis San Fernando de Henares 28830 Madrid **ISSN** 0214-7491 **DL** M-18156-1989 EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores

Colectivo "Docentes de Información y Documentación por el Compromiso Social"

Formado, en estos momentos, por 50 profesores del sector que firmaron un manifiesto inicial que fue publicado en el nº 168 de EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA

Buzón

Sobre el golpe de estado en Honduras. Comunicado del Colectivo "Docentes de Información y Documentación por el Compromiso Social"

El colectivo "Docentes de Información y Documentación por el Compromiso Social" se suma con toda energía a las voces de otros colectivos y de millones de personas para condenar el golpe de estado perpetrado en Honduras en estos días y exigir la pronta reinstauración de la democracia y la consecuente restitución del presidente legítimo. En estas horas de incertidumbre, nuestra vocación de compromiso social nos lleva a no dar la espalda a realidades como la que vive el pueblo de Honduras con la ocupación militar del país y la represión violenta de los manifestantes que apoyan al presidente legítimo.

El colectivo "Docentes de Información y Documentación por el Compromiso Social", en su vocación de impulsar la conciencia social y el compromiso democrático de los profesionales de la información y la documentación, no puede dejar de pronunciarse ante ataques tan graves contra un régimen democrático, e invita a todos los profesionales de las bibliotecas, archivos y centros de documentación a no permanecer ajenos a la defensa de la democracia en casos como éste, tras una mal entendida neutralidad profesional que invitaría a desentenderse de cuestiones que se consideran ajenas al quehacer profesional. No podemos olvidar que en todas las dictaduras el colectivo bibliotecario y otros colectivos relacionados con la cultura han sido severamente castigados por los militares golpistas. ◀▶

Fe de erratas

En el dossier del nº 171, en la p. 76, es incorrecto el pie de ilustración. Donde se indica "Imágenes internas de *¿Qué es la libertad?* de Oscar Brenifier y Frédéric Rébéna (Barcelona: Edebé, 2007)" debería haber aparecido este otro título e ilustrador de la colección: *¿Qué es el saber?* Ilustraciones de Pascal Lemeître. Lamentamos el error.

1 año (6 ejemplares):
58 € IVA incluido (España)

1 año Extranjero y envíos aéreos:
72 €

Ejemplar atrasado periodo mensual
(sencillo-hasta nº 122):
7,20 € (+ gastos de envío)

Ejemplar atrasado periodo bimestral
(doble-desde nº 123):
10,30 € (+ gastos de envío)

Suscríbete

ENVIAR A:
TILDE SERVICIOS EDITORIALES. PRÍNCIPE DE VERGARA, 136, OFICINA 2ª.
28002 MADRID. TEL: (91) 411 16 29. FAX: (91) 411 60 60.
E-MAIL: suscripciones@educacionybiblioteca.com

Deseo suscribirme a la revista EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA a partir del mes:

Nombre (o razón social) Apellidos

Dirección C. P.

Población Provincia

Teléfono C.I.F./D.N.I.

FORMA DE PAGO QUE ELIJO:

- Cheque a favor de Tilde Servicios Editoriales, S.A Domiciliación bancaria
 Transferencia a c/c: 2100 3818 43 0200084921 PayPal (A la cuenta suscripciones@educacionybiblioteca.com)

Banco

Código Cuenta Cliente (C.C.C.)

Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta
□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□□□□□

La biblioteca como acceso a la práctica digital

La relación inevitable entre biblioteca e inclusión, antes de la implantación de las TICs y de su uso efectivo en la mayoría de los estadios de formación y desarrollo económico, no debería verse como una moda y, mucho menos, únicamente como un concepto teórico para desarrollar en un dossier como el que el lector hallará en este número.

La biblioteca –sobre todo la pública, que se dirige al usuario universal, pero también la escolar y las especializadas– debe erigirse, en este contexto de transformación global, en un agente fundamental para la consecución de una inclusión digital democrática y equitativa, canalizada con el máximo respeto a las libertades y derechos del individuo y de las distintas comunidades.

La biblioteca pública –fiel a su origen y a sus más altas funciones–, para un gran número de personas representa la única vía que garantiza que se pueda participar en las nuevas maneras de acceder y generar conocimiento, sin la presión del yugo económico.

Creemos en la inclusión digital desde la biblioteca en la que el acceso a Internet es

prioritario (pues, como ha demostrado el investigador holandés Jan van Dijk, el modo de acceso a las tecnologías determina nuestra participación en la sociedad hiperconectada y nuestras posibilidades de progreso), pero en la que también prevalezca el desarrollo de destrezas y competencias informacionales que permitan al usuario buscar, seleccionar, evaluar y juzgar con criterio propio la información masiva –a veces interesada y regida por un férreo control político y económico– que nos aporta la nueva sociedad. Abogamos por la inclusión digital afianzada sobre los pilares básicos de la alfabetización informacional.

Si esta tarea se realiza óptimamente, ese final de la biblioteca que algunos agoreros vaticinan será sólo otra falsa profecía, disponible para tertulianos, congresistas, políticos y porteros, pero nada más.

No hay que perder la oportunidad. La biblioteca, si asume el desafío con pasión (y presupuesto), puede desarrollar un papel decisivo en la Sociedad de la Información y convertirse en el acceso principal a la práctica digital. ◀▶

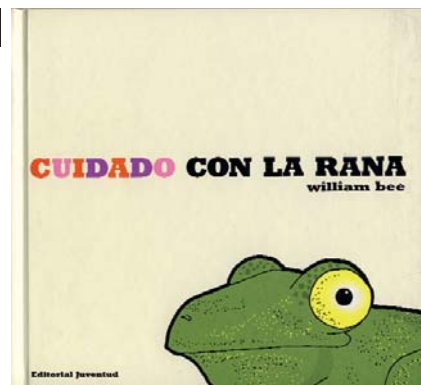
Para incomodar conciencias

William Bee

Cuidado con la rana

Barcelona: Juventud, 2008

+4 años



El humor es, a menudo, una señal de precaución: nos reímos de lo que nos da miedo, de lo que no entendemos, o protegemos lo que nos importa tras una apariencia ligera y cómica, que evita los ataques de los demás.

Los ingleses son maestros en ese arte, y tal vez sea uno de los motivos por los que su literatura infantil tiene tanta fuerza y entidad: porque muchas de sus páginas están teñidas de ironía y expresan más (e incluso lo contrario) de lo que dicen. Utilizando ese recurso prohibido, conquistan parcelas abonadas para el crecimiento: el niño adquiere pasaporte para la duda, la crítica y, por lo tanto, el protagonismo en su proceso de construcción de la identidad.

William Bee, siguiendo esa tradición rebelde y políticamente incorrecta, nos regala con esta obra una demostración impecable de desconcierto, envuelta en unas guardas sutiles que todo lo cuentan con un simple cambio de tonalidad: bienvenidos al peligroso camino que transcurre entre “el bosque negro como boca de lobo” y una encantadora vida color de rosa. Pasad tranquilos a mi bonito mundo pop de brillantes (y ácidos) colores. Se nos presenta así una historia “casi” tradicional, con dibujos “casi” inocentes, con recursos “casi” predecibles. Y en un final inesperado el autor se nos queda mirando y pregunta –“casi” al descuido, transformando lo retórico en esencial–: ¿Estáis seguros? ¿Colorín, colorado, este cuento se ha acabado?

En absoluto. Como por arte de magia hemos vuelto al principio, y el ritmo que nos pareció tan fácil y pegadizo en un primer momento, se va transformando en una sucesión de incómodas preguntas: ¿Quiénes son los buenos y los malos? (algo que debemos tener claro para contárselo a los niños... ¿o no?) ¿La rana es el héroe? (¿O es heroína? ¿Será un defecto de traducción?) ¿La ancianita es en el fondo como aquellos a los que teme? ¿Agresiva, abusona, maleducada? (¡Cielos, si la última página es un eructo!) ¿Debemos dejar que los niños lean esto? (Tarde: ya se han aprendido de memoria la cancioncita) ¿Lo entenderán? (Bueno, yo no estoy muy seguro de haberlo entendido). Etcétera, etcétera, etcétera.

Las comillas pueblan la relectura, como avisos antes ignorados de innumerables desvíos que ponen a prueba nuestra brújula, nuestra infalibilidad de guías. Sin embargo estábamos avisados: cuidado con la rana. Con la ambigua y poco expresiva ranita que se come a los intrusos, elimina los miedos y recibe su recompensa.

Niños y adultos estamos demasiado acostumbrados a ese formato simple de película de Hollywood donde todo se construye sobre dos verdades fundamentales: el *happy end* y la lucha de buenos contra malos. Opino que son necesarias, en cualquier formato, propuestas que nos liberen de esta dicotomía. Y este “sencillo” álbum puede ser una de ellas: un divertido cuento (que también lo es, sin duda), apropiado para niños de cualquier edad (gracias a su multiplicidad de lecturas) y lleno de ángulos inciertos desde los cuales contemplar la agresividad y la diferencia. Lleno de preguntas sobre nuestra propia y discutible tolerancia.

Pero, huy, huy, huy, puede que a alguien no le haga mucha gracia...
¿Verdad?

Beatriz San Juan
Especialista en LJ

Un divertimento poético

María Cristina Ramos
 lls. de Claudia Legnazzi
Una mapirisa risa que riza
 Barcelona: Océano Travesía, 2008

+5 años

La colección “Travesía” del grupo Océano, conocedora del lenguaje del álbum ilustrado y de sus posibilidades expresivas, cuenta con varias colecciones dedicadas al público infantil, todas ellas con una exquisita edición en cada uno de sus libros y una calidad reconocida y contrastada tanto en los textos como en las ilustraciones. Son “Primeras travesías”, “Los Álbumes” y “Palabras para jugar” – donde los versos son protagonistas indiscutibles–. A esta última colección, que apuesta por la difusión de la poesía y por situarla en el lugar que le corresponde, pertenecen *Una mapirisa risa que riza*, *Sana que sana* –que recrea la tradición oral a partir de la popular retahíla– y *Gato que duerme*, una historia rimada con versos encadenados. Estos dos últimos títulos son también de la misma autora con las ilustraciones de Ixchel Estrada y Alain Espinosa, respectivamente.

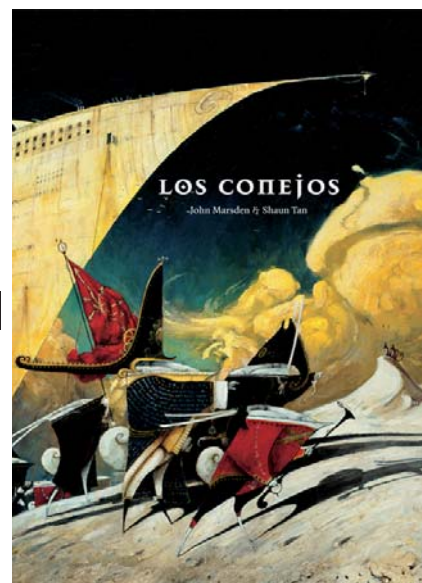
María Cristina Ramos, una de nuestras mejores poetisas para niños, compone con la estructura de la copla unos versos bien medidos, rítmicos, sonoros, que ponen en pie la historia rimada de la mapirisa, de la maripilla o de la marivuela, a través de los malabarismos del lenguaje, los juegos y trastoque de palabras que recuerdan a los trabalenguas: En la marirronda/ de las mapirosas,/ maricurioseas/ una marirrosas.

La ilustradora Claudia Legnazzi, con una impecable trayectoria artística, aporta una narración visual cuajada de lirismo y sutil encanto.

Pedro Villar
 Maestro y escritor

**Para leer y leer un millón de veces**

John Marsden
 lls. de Shaun Tan
Los conejos
 Cádiz: Bárbara Fiore, 2008

+5 años

Narrador y personaje se abren paso con su palabra y lo hacen en primera persona del plural, refiriéndose al conjunto, a lo endémico de una tierra que fue invadida por el extranjero sin consideración. Quien habla parece un canguro pero más pequeño, una de las diferentes especies de canguro que habitan Australia. Puede que sea un Walabí, un marsupial de orejas largas y cola larga; puede que sea otro animal que desconozco, o bien puede que Tan esté dibujando uno de esos bichitos marcianos, siempre perdidos en sus historias (y que sólo él sabe qué significan). La queja del walabí, la narración de su cuento (con toda la razón de ser, ya que ellos estaban allí incluso antes que los aborígenes) se bifurca en dos discursos narrativos paralelos que conectan en un punto, se mezclan, se separan, se guiñan un ojo y se amplían. El texto de John Marsden, por un lado, es claro y contundente: habla de las consecuencias de la plaga de conejos que se extendió en Australia, a partir de la entrada de unas cuantas parejas cimarrones durante el siglo XX. Una plaga real que invadió la isla poniendo en peligro de extinción a muchas de las especies autóctonas, entre ellas los walabís. Ése es el texto literal. La metáfora, sin embargo, cuenta las impresiones y efectos de la colonización europea del territorio: el enorme impacto sobre su hábitat y habitantes. La imagen narrativa de Shaun Tan, por otro lado, es poderosa. Tanto, que hasta que no conoces su versión de la historia no sabes quién es el narrador, quién cuenta o, incluso, de quién se habla. El ilustrador australiano, autor de algunas de las mejores obras que pueblan el panorama de la Literatura Infantil y Juvenil actual, lleva el libro álbum a un estado de perfección. Tan recrea un escenario real pero transformándolo de acuerdo a su imaginario personal, donde cabe una corona para la monarquía leporina, una amapola en el desierto, un tótem, un fragmento del *Momo* de Michael Ende, donde los conejos grises y su Banco del Tiempo ahorraban y consumen el tiempo ajeno para poder existir... Shaun Tan conoce la literatura y los recursos del medio en el que se mueve. El autor compone su parte para que todo encaje como en un puzzle difícilísimo de diez mil piezas y sin cuya colaboración el libro no tendría jamás ese sentido. Como en la maquinaria de un reloj, de un robot o la estructura de un jeroglífico todo cuenta y cada parte tiene su lugar. A veces casi se entiende un poco aunque nunca se llegue a comprender su mecanismo exacto: todo lo que él quiso decir y de alguna manera expone. Porque Tan deja una esquina de la página para que entre la fantasía –a veces es tan sólo una mancha de tinta descuidada– y siempre surte el mismo efecto: convertir la historia por muy cruda que sea, por muy real y vívida que ésta sea (y aunque no sepamos muy bien explicar por qué), en una obra de arte.

“(...) dos discursos narrativos paralelos que conectan en un punto, se mezclan, se separan, se guiñan un ojo y se amplían”

Olalla Hernández
 Especialista en LIJ

Deleite continuo

Peter Stamm

Ils. de Jutta Bauer

Por qué vivimos en las afueras de la ciudad

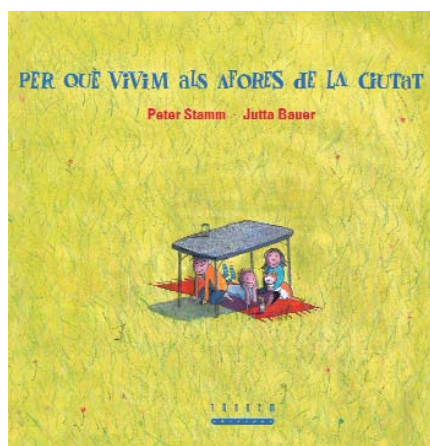
Valencia: Tándem, 2008

+6 años

Siendo niño es fácil trasladarse a vivir a cualquier sitio con la inmediatez de un pensamiento, el lugar en el que uno se instala puede ser real o imaginario, ciertamente no importa mucho, se trata de un delirio infantil que permite alcanzar una ocupación feliz que pone a salvo de obligaciones incómodas, de tristezas reales, de peligros imaginados..., situaciones que de niños despojamos de la dimensión "tiempo", y nos las imaginamos como un deleite continuo, situaciones en las que de adultos es una suerte poder creer.

En este álbum ilustrado, Tándem Edicions nos ofrece un delicioso catálogo de moradas deseadas, descritas por Peter Stamm con un texto breve, pero muy dinámico e interpretadas con las ilustraciones de Jutta Bauer. En una doble página nos narran cómo es la estancia de la familia protagonista en cada uno de los mundos elegidos: la decisión del próximo destino la toman en el capítulo anterior, su llegada está recreada en la ilustración en blanco y negro a pie de página, con un lenguaje claro y frases muy explícitas nos describe qué hacían allí, la situación ideal que habían soñado, recreada en la ilustración en color que ocupa la hoja contigua y los inconvenientes que habían obviado, y que les hacen decidir cambiar de lugar. El lugar elegido reúne muchas cosas de los otros, y reúne a la familia. Lo mejor de este libro es que no acaba, nos invita a jugar inventando nuevas vidas.

Carmen Fajardo
Arquitecta

**Una de cerdos**

Tomi Ungerer

Las aventuras de la familia Melops

Madrid: Anaya, 2008

+7 años

En esta entrega de Jean-Thomas Ungerer (Estrasburgo, 1931), la familia Melops –una simpática familia de cerdos formada por el señor y la señora Melops y sus cuatro hijos: Ferdinando, Isidoro, Félix y Casimiro– vivirán cinco aventuras muy distintas pero iguales en cuanto a diversión y emoción. El señor Melops será siempre el artífice de cualquier iniciativa, dispuesto a construir un avión, bucear en busca de un tesoro, bajar hasta las profundidades de una cueva o perforar en busca de petróleo. Sus hijos seguirán sus pasos y, entre todos, lograrán superar las distintas dificultades que cada aventura esconde. Llama mucho la atención la figura de la señora Melops, excluida en todo momento de las aventuras "varoniles" del señor Melops y de todos sus hijos (no hay ninguna cerdita entre los hermanos). Su papel consistirá en mostrar cierta preocupación al despedirse de su familia cuando estos se marchan y en cocinar una rica tarta que "premie" a los valientes cerdos a su regreso. La última aventura, distinta a las demás, se sitúa en la preparación de la decoración Navideña de la familia Melops. Los hermanos, por despiste, cortarán cada uno un árbol y descubrirán que ahora les sobran árboles. El mensaje ecológico, por supuesto, es nefasto para cualquier lector infantil. Pese a contener unas ilustraciones sencillas y divertidas y pese a prestarle cierta atención a los detalles técnicos de cada aventura –introduciendo algunos datos de forma breve y clara– se trata de un libro con una gran carga machista que no podemos ignorar.

Ben Clark
Poeta y boxeador

**Para jugadores empedernidos**

Midam

Kid Paddle 1. Juego de villanos

Barcelona: Norma, 2008

+9 años

Diez años, pelo moreno, viste pantalones cortos verdes y camiseta de tirantes naranja, y lleva una gorra verde con su apodo, Kid, Kid Paddle, el mayor fanático de los videojuegos que ha conocido el mundo del cómic. Creación de Michel Ledent (más conocido como Midam), tras su consagración en Francia y Bélgica, con más de cuatro millones de ejemplares vendidos y una maquinaria de merchandising que incluye series de televisión, películas y hasta videojuegos, nuestro público lector conoció a Kid Paddle a través de las páginas del *Pequeño País*, y desde hace un año puede disfrutar de los álbumes recopilatorios de sus tiras cómicas gracias a Norma Editorial. Con una omnipresencia absoluta de los videojuegos y con altas dosis de humor, la serie da cuenta también del universo de relaciones de este personaje: con su antitética hermana Carole; con sus amigos Big Bang y Horace Beckett, con los que comparte su pasión; con su padre que, aunque consciente de su consumo irresponsable de los videojuegos, no sólo no frena, sino que incluso comparte, la afición de su hijo; con sus profesores, a los que no convence demasiado sobre sus conocimientos; con Mirador, el dueño de la sala de juegos... entre otros. Una galería de situaciones en las que están presentes desde el emblemático Tetris hasta las propuestas de juego más innovadoras de temáticas variadas, que, sin duda, captarán la atención del público infantil con el que el protagonista comparte intereses y ocurrencias. Recomendamos también su web: www.kidpaddle.com/en/citygame.html (en inglés).

Elisa Yuste Tuero
Filóloga y lectora de LUJ



Pena penosa y preciosa precisión

Federico García Lorca
 Ils. de Manuel Flores
El paseo de Buster Keaton
 Valencia: Media Vaca, 2008

+8 años



Encuentro reproducida la última página del manuscrito de *El paseo de Buster Keaton*; tras el “Fin” y la línea que lo subraya, Lorca se despide cariñosamente de Dalí, le pide que le escriba enseguida y anota esta frase: “Este diálogo conseguido con tres pobres elementos me da una penosa impresión de Buster Keaton. ¿Y a ti? Hijitito”. Dejo que el adjetivo “penosa” me sorprenda y me inquiete; desconfío de mi vista, recurro a un cuentahílos y creo adivinar que la palabra escrita por Lorca es “preciosa”, que yo me he equivocado en la primera lectura: “me da una preciosa impresión de Buster Keaton”. Vuelvo a leer, me hago con una lupa de gran aumento; ahora veo, pero no logro descifrar la caligrafía, no resuelvo mis dudas, mejor.

Lorca también dudaba en 1925, fecha en la que escribió *El paseo*, dentro de esta carta, el mismo año en que pasó la Semana Santa con Dalí en Figueres y Cadaqués, estancia que sería inicio de su conocida correspondencia; el mismo año de la conclusión de *María Pineda*, de las primeras lecturas públicas de *Romancero gitano* y de *La zapatera prodigiosa*, el año en que comienza a escribir la *Oda a Salvador Dalí* y *Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín*; el año en que confiesa por carta al pintor Benjamín Palencia: “Atraveso una de las crisis más fuertes que he tenido. Mi obra literaria y mi obra sentimental se me vienen al suelo. No creo en nadie. No me gusta nadie. Sueño un amanecer constante, frío como un nardo, lleno de olores fríos y sentimientos justos. Una ternura exacta y una luz inteligente y pura”. Y en carta a Melchor Fernández Almagro: “Hago por primera vez en mi vida poesía erótica. Se me ha abierto un campo insigne que me está renovando de una manera extraordinaria. Yo no me entiendo, Melchorcito. Mi madre dice ‘¡todavía estás creciendo!’... y yo por otra parte voy entrando en problemas que hace tiempo debí plantearme... ¿Soy retrasado?... ¿qué es esto? Parece que ahora cabo de entrar en la juventud. Por eso cuando tenga sesenta años no seré viejo... Yo no voy a ser viejo nunca”.

El mismo año en que Louis Aragon diserta sobre surrealismo en la Residencia de Estudiantes y Dalí construye el collage *El casamiento de Buster Keaton*.

En ese 1925, cuando deseo y realidad estallan en el cuerpo del poeta, nace este *Diálogo tiernísimo* que reedita ahora Media Vaca, ilustrado, casi animado, por Manuel Flores; la geometría calculada de las imágenes y de los tipos de composición evitan las confusiones que me producía la caligrafía original: la “impresión” que me da este Buster Keaton es “preciosa”. Media Vaca y Manuel Flores retoman la condición artística de García Lorca y Buster Keaton, que les permitía ser capaces de convertir la exquisitez en disfrute popular.

Por cierto, en 1925 Buñuel sale disparado hacia París para aprender a hacer cine. De ahí en adelante intentará convencer a Dalí para que se aleje lo máximo posible de la que él considera pernicioso influencia de García Lorca.

Grassa Toro
 Escritor

Para formar en valores

Isabel Tejerina (coordinadora del Grupo de Investigación “Lazarillo”)

Leer la interculturalidad

Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2008
 Para especialistas

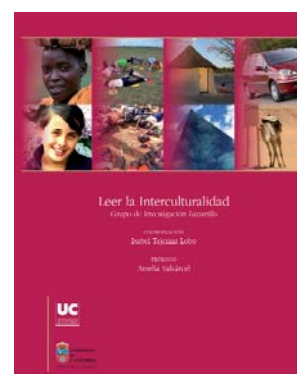
“La mejor literatura, la de ahora y la de todo tiempo, siempre ha sido profundamente moral y crítica, y ha usado el poder de la palabra para dar cuenta de la dignidad del ser humano y de sus anhelos.” (Tejerina 2008: 67)

El Grupo de Investigación “Lazarillo”, dirigido por Isabel Tejerina de la Universidad de Cantabria, se inicia en el año 2002 para la formación lectora de los adolescentes. El primer resultado: *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa* (2004). El segundo: *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*, una investigación dirigida a los profesores de Lengua y Literatura y de Educación para la Ciudadanía, sin olvidar a los bibliotecarios.

Leer la interculturalidad ofrece un protocolo justificado, bien armado y avalado por un amplio abanico de investigaciones, compartiendo con el lector las investigaciones previas utilizadas. Parte de una teoría: la literatura, por su atractivo diseño y por su fuerza moral subyacente constituye una poderosa herramienta para la educación en valores. Y se aborda desde tres géneros: narrativa, álbum ilustrado y teatro.

Una investigación seria y generosa que se inicia con el marco social, político y educativo, base de los principios y los objetivos de la investigación. Unos objetivos claros: formar a través de la lectura de calidad, un alumnado consciente, con un sentido de su propio papel como ciudadano para construir un mundo más justo y sostenible. Una fundamentación metodológica de las propuestas didácticas (debate, proyectos documentales y aprendizaje cooperativo) y de la batería de recursos que permite el trabajo de las destrezas orales y escritas, el discurso retórico, el expositivo, etcétera. Y un análisis profundo y serio de las obras elegidas. Un conjunto que da cuenta del trabajo realizado y muestra claramente cómo la buena investigación exige sus tiempos.

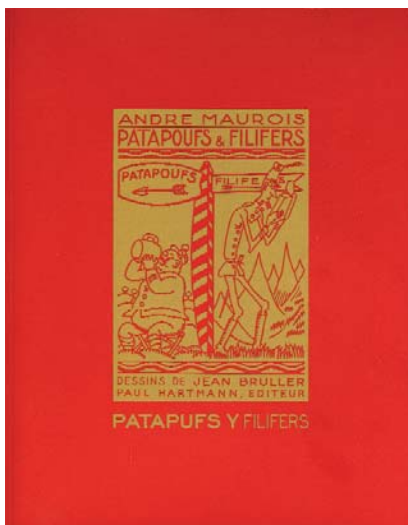
Gemma Lluch
 Universitat de València



Para recordar en la vejez

André Maurois
 Ils. de Jean Bruller
Patapoufs y Filifers
 Valencia: Adonay, 2008

+9 años



Con siete u ocho años leí *Reventones* y *alambretes*, el cuento que el señor Maurois dedicó a sus dos hijos. Se trataba un librito de la editorial Labor, publicado en 1977 con dibujos de Fritz Wegner. La historia de la guerra de un país de flacos contra un país de gordos podía ser un disparate, pero estaba tan bien documentada como la crónica de un hecho histórico. El autor daba rigurosas explicaciones sobre los habitantes de un submundo al que se accedía por una escalera mecánica escondida entre dos rocas de un bosque francés. Se detenía en la forma de vestir, de comer, las costumbres, las ciudades... Me resultaba facilísimo creer que aquellos dos países descritos hasta el más mínimo detalle existían de verdad. Fascinada, leí el libro muchas veces.

Años después, ya como librera, lo busqué infructuosamente en el catálogo de la editorial Noguer, donde la traicionera memoria me aseguraba que había sido publicado. Supuse que había sufrido la suerte de otras joyas de la literatura infantil, que habría sido descatalogado y lo olvidé... hasta que hace unos meses cayó en mis manos un ejemplar publicado con motivo de la exposición que el MuVIM le ha dedicado en 2008 a esta obra.

Se trata de un facsímil de la primera edición francesa, que fue editada por Hartmann en una época en la que se publicaban obras para niños que en teoría podían satisfacer al lector adulto más exigente, en un intento de cambiar el prejuicio de que la literatura infantil carecía de valor.

Efectivamente, en esta ocasión la lectura ha sido para mí muy placentera, aunque no por los mismos motivos que lo fue a finales de los años 70. Para empezar, descubrí que las ilustraciones originales de Jean Bruller eran sencillamente maravillosas. Cada pequeño dibujo aporta mil datos a la historia, recrea el mundo de los Patapoufs y Filifers (pues así se llaman en el original) con la exactitud y el rigor de un mapa, sin sacrificar el frescor de un cartoonista de la talla de este maestro francés. Aunque las ilustraciones de Fritz Wegner son dignas y divertidas, no se puede concebir la obra sin las originales, tal como aseguraba el propio Maurois.

En segundo lugar, la lectura adulta permite apreciar todo un mensaje político entre líneas que, desde luego, yo no alcancé a ver de niña. Quizás por cierta confusión con las fechas de su publicación, se ha interpretado que la guerra entre los gordos Patapoufs y los flacos Filifers es la Segunda Guerra Mundial, y los primeros representan a los franceses y los segundos a los alemanes. Dado que la primera edición es de 1930 y que Maurois era un estudioso de la sociedad británica (sobre la que además tiene varios ensayos publicados) tiendo más a pensar que los Patapoufs, con su amor a la comida y a la buena vida son efectivamente franceses, y que los Filifers, obsesionados con la puntualidad y amantes de una comida frugal, son ingleses. Ambos enemigos históricos y ambos condenados a entenderse. ¿Fue una premonición de lo que pasaría pocos años después?

En cualquier caso, el libro es rico en este tipo de matices e interpretaciones y, tal y como fuera la intención en su origen, permite una lectura que se disfruta en familia, tanto para niños de a partir de 9 años como para sus padres.

Marta Ansón Balmaseda
 Librera

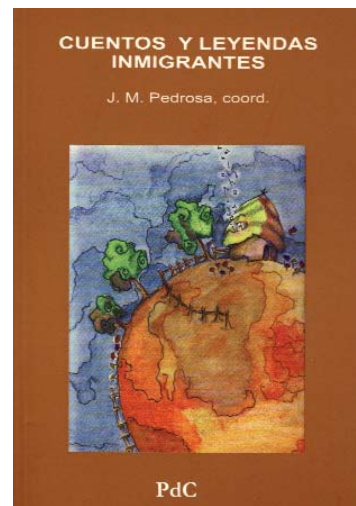
Vienen de lejos

José Manuel Pedrosa (coord.)
Cuentos y leyendas inmigrantes
 Guadalajara: Palabras del candil, 2008

+11 años

En Alcalá de Henares un grupo de estudiantes de Filología, animados por su profesor, José Manuel Pedrosa, organizan en su casa veladas como las de antes, como las de ahora, como las de siempre, con comida en la mesa y gente con ganas de escuchar y contar historias en las sillas. Allí, entre bocado y bocado, aparecen convocados por la palabra duendes, fantasmas, brujas, diablos, santos, bandidos y otros seres inquietos e inquietantes de Hispanoamérica y de algún misterioso lugar más. El astuto Tío Conejo, el duende Sombrerón, la Ciguanaba, el Cadejo Blanco y el Cadejo Negro, el nagual, la Llorona, el Chupacabras, el santo Maximón, los espíritus de la Güija, la autoestopista fantasma, el bandido Tono Camila y algunos otros más se dan cita en estas veladas donde lo mismo se oye un cuento que se aprenden remedios para evitar el mal de ojo o curar orzuelos ("etnotexto" se llama cultamente a esto que sabe y cuenta la gente). Los cuentos y etnotextos que se van escuchando, se graban, se transcriben, se ordenan y se imprimen en las páginas de este libro redondo como una mesa redonda por su contenido y su interés. Gracias al cuidado de este profesor y de sus alumnos, los cuentos y las historias de los que llegan a enriquecer nuestra cultura con la diferencia, llaman a nuestra puerta para acompañarnos en nuestras veladas. Leyéndolo te sientes invitado a una cena cuyos platos conoces aunque las salsas que los aderezan tengan ingredientes lejanos. ¡Que aproveche!

Ana Cristina Herreros (Ana Griott)
 Editora y narradora oral



PdC

**Un eficiente análisis
del mundo del cómic**

El Cómic

Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil
Nº 88-89 Marzo y Junio de 2009

+12 años

Desde su nacimiento, en 1986, *Peonza* se ha caracterizado por editar sensacionales monográficos que abordan todo tipo de temáticas, siempre de interés para profesores, educadores y para todos aquellos que se dedican a la promoción de la lectura.

De su espíritu original, basado en el intercambio de experiencias entre maestros, aún perdura un excelente poso: la alta calidad de las colaboraciones realizadas de manera altruista.

En este número, el “novenio arte” toma el protagonismo, abordando su enfoque desde todas las ópticas. Incluye un breve repaso por la historia del cómic en nuestro país, un reportaje sobre el papel de la mujer en la creación gráfica (firmado por Ana Merino) o artículos de Pepe Gálvez, Norman Fernández y Felipe Hernández Cava.

Destacan los panegíricos sobre autores (Moebius y Jiro Taniguchi) y entrevistas exclusivas, aprovechando su paso por Cantabria, a Román Gubern, Jesús Cuadrado y Max.

Pero si hay un apartado cautivador, independientemente del interés que suscita la publicación en su conjunto, es el que contiene las descripciones subjetivas del medio para una larga lista de autores como Jason, Fermín Solís o David Rubín, quienes revelan con su propia pluma aspectos realmente interesantes sobre el mundo de la viñeta.

El equipo de ocho maestros y profesores que se esconde tras esta revista, debería de tener inundado de felicitaciones su apartado “contacta” en la página web (www.peonza.es), por que no es fácil, en los tiempos que corren, mantener vivo tanto tiempo un producto tan magníficamente editado y, sobre todo, útil a la vez que divertido y didáctico.

Lorenzo Soto
Bibliotecario y trabajador social



**Descubrir que la vida nunca puede
comprenderse del todo**

J. F. Reno

Medio-hombre

Barcelona: La Galera, 2008

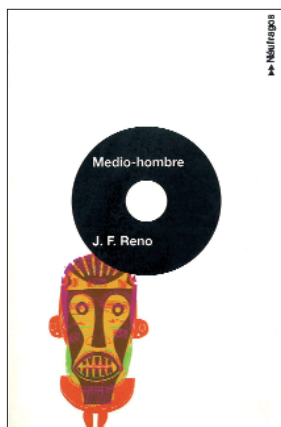
+13 años

Ar Baen (“Ar” significa “joven” en Laguesi) vive en Dos Poblados, tierra africana fértil y generosa que da tanto como quita. Los Laguesi veneran el entorno y todas las formas de vida en las que se ha manifestado El Pájaro del Pensamiento (aquel que, cuando creó el mundo, “...cantó una vez más de modo indescifrable para que quedara claro que la vida nunca puede comprenderse del todo”). La supervivencia del pueblo depende de que cada uno cumpla con su oficio, con las normas y el código ético que pasa de generación en generación.

Donde la caza y la lucha son privilegios, Ar Baen deberá enfrentar la limitación de su cojera y aprender a valorar su camino alternativo: ser aprendiz de Tutken, Memoria de Arcilla del pueblo y el único extranjero que, después de viajar y conocer numerosas formas de vida, se asentó en Dos Poblados. Tutken, con su ayudante Sordomudo, le enseñará los secretos de la cerámica (a “hacerla cantar”) y lo llevará en sus travesías de más allá de los límites conocidos por los demás aldeanos. Baen descubrirá no sólo texturas, contrastes y el poder del fuego; aprenderá también a entender y respetar otras formas de vida, y a definir su propia personalidad

Narrativa impecable y entrañable, con un perfecto equilibrio entre diálogos y elaboradas descripciones que permiten visualizar las escenas que cuenta, sin dejar de lado el sentido del humor. Esta obra suscribe las palabras de Reno: “Una novela para jóvenes que no pueda ser leída con placer y provecho por adultos, es una mala novela”.

Ana Laura Álvarez Vargas
Lectora



Crónicas de lo innatural

Oskar Panizza

Diario de un perro

Logroño: Pepitas de calabaza, 2007

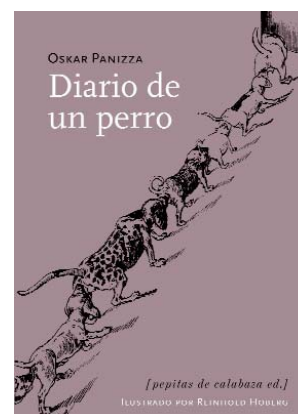
+15 años

Diario de un perro es un manual de crítica despiadada, un sarcasmo de doble hélice, pues el autor sitúa el epicentro de su juicio exactamente en los confines de lo humano. Y sin embargo este campamento base no se construye con finalidades asertivas, no pretende alejarse del núcleo para describirlo con mayor objetividad, sino que lo hace para extrapolarlo aún más, para transgredir sus fronteras, sus límites, y así poder despedazarlo en el universo de la exageración y lo hiperbólico. Es en este territorio transfronterizo de la razón y los instintos, en este silogismo en el que se descubre que “lo animal es lo más humano que tenemos”, donde Oskar Panizza despliega su arsenal irónico, disfruta tergiversando fundamentos y pasando factura a toda esa trama artificial e impostada que parece nacer a finales del XIX.

Desmarcándose del moderno antropocentrismo logra denunciar lo histriónico, patético y deleznable del ser humano. “La humanidad entera huele a betún”, dice, evidenciando la falsedad de la apariencia, la hipocresía, la devoción por lo fraudulento y lo innatural, al mismo tiempo que, en un giro poético, dibuja la imagen satírica del perro husmeador de zapatos, personaje central de la obra.

Y es justamente esta fórmula de personificación animal la que legitima por completo la narración del autor, dotándola de una inocencia, una modestia y una sinceridad que no necesitan contrastarse y que se le adjudican como valor intrínseco. Es desde este observatorio a ras de suelo, con hocico y cuatro patas, desde el que se sentencia, como decía Valéry, que “lo natural [en el ser humano] no está en su naturaleza”.

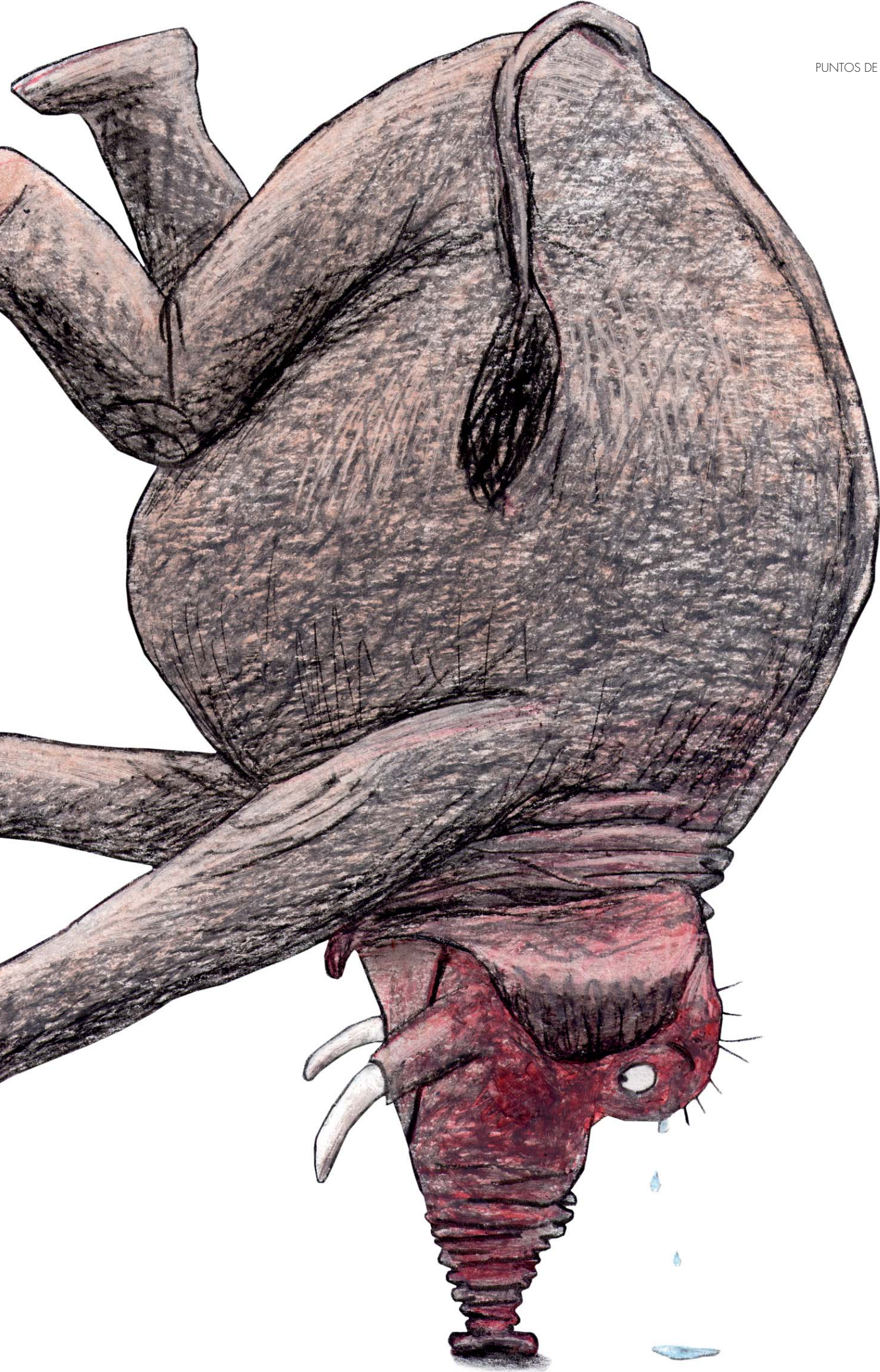
Fabio de la Flor
Editor y agitador cultural



Vera Langmann

Las ilustraciones que vemos en un libro son sólo el resultado de un proceso. Proceso que acarrea bocetos, experimentos, anotaciones, tachaduras. Pero que también tiene en su origen un dibujo libre que no perseguía un objetivo ulterior, un ejercicio práctico, un trazo furtivo... Ofrecemos *Puntos de fuga* a todas estas expresiones y a aquellos ilustradores, profesionales o no, que, a pesar de la calidad de su trabajo, aún no tienen la difusión que merecen. Vera Langmann no sólo se preocupa por darle vida a seres encantadores, desbordantes de personalidad y inexplicablemente familiares, sino que además se propone lecturas exigentes que requieren un gran esfuerzo de interpretación. En esta ocasión la ardilla protagonista de un cuento de Toon Tellegen no sólo le plantea un difícil reto al elefante, sino también a todo aquel que quiera visualizar este desafío.





Al vaivén de la tradición

Coordinado por Gustavo Puerta Leisse

Debajo de los adoquines, sigue manando la tradición. Aunque no vemos su cauce ni palpamos su corriente; aunque anhelamos con estupor romántico su pasado esplendor; aunque nos distraigamos más en denunciar a los medios audiovisuales que (presuntamente) han talado y profanado sus afluentes que en vislumbrar cómo se sigue infiltrando, erosionando, confluyendo y sorteando innumerable cantidad de obstáculos en su largo camino al mar. Debajo de los adoquines, sigue manando la tradición.

“Tradicional es lo que vive en las variantes”, decía Menéndez Pidal. Son estas variantes que van y vienen del vaivén de la transmisión a la creación, que van y vienen del vaivén de lo oral a lo escrito, que van y vienen del vaivén de lo popular a la autoría. Crear desde la tradición, recrear la tradición. Reconocer que hay un flujo que sigue vivo: que mana, desciende, riega, inunda... que se represa, se navega y produce energía. Que nunca es el mismo pero siempre moja.

Entre las mareas de libros, sigue fluyendo. También entre los niños y adultos. Debajo de los adoquines, sigue manando la tradición.

Al ritmo del corazón

Itziar Zubizarreta

Recorre diferentes países y colegios durante su infancia y primera juventud. Obtiene saberes esenciales durante ese peregrinar. Algunas enseñanzas regladas le han permitido ganarse la vida como profesora durante algún tiempo. En una escuela pequeña, primero; y más tarde en la Escuela de Magisterio. Pero las enseñanzas no regladas le empujan a vivir de otra manera, inventándose eventos, muchos de ellos efímeros. Entusiasta, curiosa, sensible y apasionada, su calidad humana se explaya conversando con los amigos, ya sea caminando, en los recesos de un congreso o frente a unos pintxos

Me pide mi amigo Gustavo Puerta que escriba unas líneas explicando la génesis del libro-disco *Bularretik Mintzora: kantak, poemak, ipuinak*. Para dar las primeras señales de su contenido y hacerlo asumible, comienzo por traducir el título: “Del pecho a la palabra”. “Bularra” significa el pecho que acoge al bebé, lo alimenta y da cabida al arrullo y a la palabra. También está próximo al corazón del bebé y de sus padres que se funden en un solo latido. Quizá sea ésta la primera intuición que me llevó a concebir el trabajo.

Bularretik Mintzora acompaña a un proyecto de fomento de la lectura dirigido a padres y profesores de niños comprendidos entre 0 y 6 años, que elaboramos en Galtzagorri Elkarte, sección vasca de OEPLI. Esta propuesta toma su nombre de un ensayo escrito por Juan Cruz Igerabide sobre la importancia de la poesía popular y la construcción del lenguaje emotivo, aquel lenguaje de significación plurívoca, asociado a las emociones, a los sentimientos, al humor y al amor. En este contexto comencé a reflexionar sobre la forma más idónea de presentar la poesía popular para facilitar su aprendizaje y difusión por parte de los padres jóvenes y de los profesores.

una generación se ha perdido la memoria de la utilización de estas canciones, juegos y cuentos, con este proyecto de fomento de la lectura al que damos comienzo se nos ofrece la oportunidad de difundir este material que desde hace cincuenta años se esconde en muchos libros de recopiladores de folklore popular de comienzos del siglo XX.

Itziar Zubizarreta (ed.)
Aurelio Edler Copês (música)
Ils. de Elena Odriozola
Bularretik Mintzora: kantak, poemak, ipuinak
Donostia: Galtzagorri Elkarte, 2007



© Elena Odriozola

La selección

La selección de poemas, canciones y cuentos está hecha teniendo en cuenta dos criterios. Por un lado, sigo el orden evolutivo de los niños. Por otro, parto de ciertos parámetros de recuperación lingüística y cultural. Si bien es cierto que en

Aunque es verdad que durante estos años se han utilizado algunas de estas canciones, tengo que decir que en la mayoría de los casos se trata de adaptaciones con ritmos extraños que desvirtúan la cadencia de la lengua, la entonación y, sobre todo, el sistema de acentuación de la misma. Por un afán absurdo de “modernización” se han hecho versiones pop de canciones populares que las han despojado de su ritmo original y de ciertos rasgos muy importantes a la hora de ser asimiladas por los más pequeños. Me refiero específicamente a los aspectos fonéticos que diferencian los idiomas.

Tomar en consideración tales aspectos fonéticos es especialmente importante cuando ofrecemos un material a los padres y profesores. Ellos necesitan modelos buenos para enseñarles el idioma a los niños pequeños porque, aunque suelen tener muy buena voluntad, su conocimiento del euskara es escaso, y esto también vale para cualquier otra lengua.

¿Algo en contra del pop? La verdad es que yo soy más rockera; el pop siempre me ha parecido algo blando y falto de contundencia, me gustan los estilos más definidos y en el caso que nos ocupa, no me cabe ninguna duda de que ese no es el ca-

mino, ni por mis gustos ni por la propia naturaleza del material que he tratado.

La naturaleza de la canción infantil

En realidad, las canciones populares infantiles se adaptan no sólo a las características del idioma que se trate, sino también a las necesidades y formas de conocimiento de los bebés. Me explico: el ritmo binario, con definición silábica de cada compás, facilitan la repetición, la anticipación vocálica que anuncia la rima repetida y todos estos factores ayudan en el aprendizaje de la estructura literaria que se proponga. También se podría hablar de las melodías diferenciadas frente a salmodias sin demasiadas variedades de tonos y notas...

Poco a poco nos acercamos al quid de la cuestión y es que había que optar por una selección de poemas y canciones y había también que acompañarla de un fondo musical que diera soporte a la audición de veinte minutos que podría resultar arduo para el oído acostumbrado a un hilo musical permanente.

La estructura

La elección del tipo de música y la grabación y producción de la misma fue el trabajo más delicado en la elaboración del libro-disco. La sencillez tenía que prevalecer ante cualquier otra consideración. Yo había elegido los poemas, en un modelo de evolución ascendente. Al comienzo, canciones de cuna, pequeños juegos de manos; para continuar, juguetos para el regazo, combinados con el mismo mantra que da unidad a todo el CD y algún cuento recitado; en la tercera parte, se encuentra los juegos de trote, canciones, algún trabalenguas imposible y cuentos de acumulación; termina el CD cuando el bebé habla, puede contar historias, ha compuesto una sintaxis complicada con los componentes esenciales de la lengua.

Me incliné por un compositor de música contemporánea, Aurélio Edler, brasileño que podía mirar nuestras canciones desde un lugar lejano a muchos prejuicios que condicionan a veces las elecciones haciéndolas coincidir con lo que deben ser las cosas y no con lo que son. Elegimos una dicción natural y un ambiente sonoro, elaborado a base de percusión. La percusión se va adaptando a cada estructura poética, utilizando diversos instrumentos y formas diferentes de producir sonidos. Por ejemplo, se roza la piel de un tambor o se frota la cuerda de un arpa, además usamos juguetes, campanitas, sonajeros y un largísimo etcétera.

La canción de cuna

Pero aún faltaba un motivo que identifique el CD, conecte con el significado simbólico de todo el trabajo. La conexión se establece a través de la simbología más primitiva: los latidos del corazón. Todo este proyecto de fomento de la lectura se basa en la certeza de que el primer sentido que se desarrolla es el sentido del oído; desde el cuarto mes de gestación, el feto oye los sonidos que pasan a través del cuerpo de su madre. El bebé está inmerso en un ritmo incesante y acompañado de unos sonidos que le hacen reconocer su mundo y establecer diferencias en el mundo externo; a partir del nacimiento, reconociendo paulatinamente las personas y los objetos y diferenciándolos de su propio ser.

En medio de todas las elecciones, se sobrepone la contundencia de la nana-mantra que se repite continuamente en la grabación.



© Elena Odriozola

“Ttun kurrun kuttun
kuttun kuttuna,
loo, loo”

Es una onomatopeya rítmica; evoca el sonido de la cuna de madera haciendo crujir la madera del suelo, cuando se mece la cuna: “Kurrun runkurrun...” “Loo - loo”. (Duerme -duerme). También repite, mediante un juego de palabras, “kuttuna” (querido...) “Duerme, querido, al ritmo de la cuna. Duerme, duerme”.

La música compuesta para arpa y txalaparta quiere continuar con esta simbología onomatopéyica y primaria de los latidos del corazón y el sonido de la madera. A partir de aquí se puede entender todo el trabajo: éste consiste es una muestra de poesía y música popular.

De la canción al cuento

Las canciones de cuna utilizan motivos parecidos en todo el mundo. Repiten su ritmo binario, el ritmo del corazón, susurran sonidos monocordes, para que el bebé se duerma.

Los juegos infantiles populares recrean los mismos esquemas de aprendizaje. Acompañan el desarrollo psicomotriz del bebé ayudándoles en su maduración a través del juego. Por ejemplo, mecer la mano sobre el rostro del bebé para que éste fije la mirada en la mano que se mueve al ritmo de la canción, sobre (Maro-marotxu), juguetitos de palabras para contar los dedos, en castellano “Cinco lobitos tiene la loba...”, en euskara “Honek txotxak bildu...” También hay varias canciones que requieren las palmadas de los niños,

que ayuda a la coordinación manual y otros juegos para trotar, saltar y desarrollar otros aspectos del movimiento que acompañan al crecimiento.

Con respecto al aprendizaje y desarrollo de la lengua, las canciones populares también enseñan a los más pequeños los elementos esenciales para que se entrenen en su aprendizaje y uso: la repetición de letras y sílabas, las entonaciones diversas que llenan de expresividad sus vocalizaciones. Más tarde pueden compartir los cuentos con contenido acumulativo y repetición rítmica que les apoya en su dominio de la sintaxis, en cuanto a que les ayuda a establecer secuencias temporales.

Motivos de la canción popular

Hay una coincidencia de temas en el folklore de todo el mundo. Todas las civilizaciones han utilizado estas estructuras literarias para calmar a sus bebés, acercándoles ritmos primitivos que quedan grabados en el subconsciente. También se han utilizado todas estas piezas para jugar y gozar cada vez más del movimiento de su cuerpo; juegos de trote, de balanceo, juegos de palabras, de números...

Pero también hay otros conceptos que están ligados a estas canciones que tienen relación con otros aprendizajes más vitales. Les advierten de los peligros de la vida: “ez egin lorik basoan, azeritxoak jango zaitu, bildotza zarrelakoan” (No duermas en el bosque, un zorrillo podría comerte, si te confunde con un cordero). La seguridad de la casa, de lo conocido, se opone al peligro externo.

En las canciones de cuna populares, aparece también el miedo a la muerte. El mito de Orfeo se repite cada vez que cerramos los ojos, el miedo a no ser, a desaparecer cuando nos rindamos al sueño y nos asalten los monstruos de la inexistencia. Cada uno de nosotros viaja con Orfeo cada noche, con la esperanza de rescatar a Eurídice de su muerte, para salvarnos a nosotros mismos, acunados por la música. En la canción castellana, la madre le dice al niño: “Pero cierra, mi niño, tus ojos bellos aunque tu madre muera sin verse en ellos”. La nana que introducimos en nuestro libro dice:

“Lo- lo
Zuk orain eta nik gero.
Biok batera lo egiteko
Etxean inor ez dago”.

“Duerme, duerme,
Ahora duerme tú,
Luego dormiré yo.
No podemos dormir al mismo tiempo,
Pues en casa no hay nadie más.
Duerme, duerme”.

Sigue sorprendiéndonos la acogida que está teniendo el libro y su disco. En realidad, el haberlo despojado de artificios lo hace más accesible. En el proyecto recomendamos que el disco se utilice para que los adultos aprendan las canciones y juegos. Todos los textos están reproducidos y cada juego se explica. Pero los niños que me rodean y a los que tengo acceso eligen cuál es su canción favorita y ponen el disco cuando están solos... También influye en ello las ilustraciones sensuales de Elena Odriozola que también elabora todo el grafismo de la campaña. ◀



Popularretik
mintzora

Siete razones y alguna sinrazón

Escribir poesía para niños

Sacristán, jilguero, alguacil, plaza, alfarero, don y maestro... Pueden ser siete palabras sin más, siete nombres comunes, una enumeración caótica... Pero me gustaría que fuesen mis siete razones para escribir poesía infantil.

Siete razones...

Un sacristán

Alguna vez un hombre hace algún tiempo tocaba el armonio con dedos de hueso viejo en un coro viejo de vieja iglesia. Tocaba el armonio desplazando su alma sobre el teclado de hueso, y era sólo un sacristán huesudo, con rostro descarnado y ojos claros de vidrio. Tocaba un armonio viejo de vieja madera y teclas de hueso viejo, con sus viejos dedos de hueso; tocaba y arqueaba su esqueleto a compás del Dies irae. Y no era su voz la propia, la de saludar o mentir, sino un extraño pozo de palabras extrañas, palabras sin sentido, de extraño idioma y geografías extrañas...

Eran la suyas palabras ásperas, órficas, crípticas...

Dies irae, dies illa,
solvet saeculum in favilla;
teste David cum Sibylla...

Y aquella melopea inundaba la consciencia e inconsciencia de un niño, lo inundaba hasta rebosarlo. Y luego el niño, tiempo después, recuerda y escribe:

Azul azucena,
zig-zag.
Zarzal y azafrán,
zig-zag.
Zozobra y azúcar,
zig-zag.
Azul azahar,
zarzal, zarzamora,
zarcillo, zumbar,
zurcir, zazarrosa,
zarzuela y ¡zas!
¡Azul azucena de azar!
(Zig-zag)

Un jilguero

Cuando en aquel tiempo era jilguero, habitaba el pupitre de una escuela y mis dos alas me abrigan del mucho frío y la mucha penumbra, y hasta un punto grave de tristeza que ponían las imágenes de encima del encerado: hieráticas, escrutadoras; imágenes impenitentes para llenar de zozobra las almas recién estrenadas.

Cuando en aquel tiempo era jilguero, junto a un coro de jilgueros gorjeaba los buenos días, las tres cautivas, a la verde verde, las tablas, el pícaro moro que las cautivó y el abecedario; un abecedario-clavicordio para tañer cada una de sus cuer-

Antonio Rubio

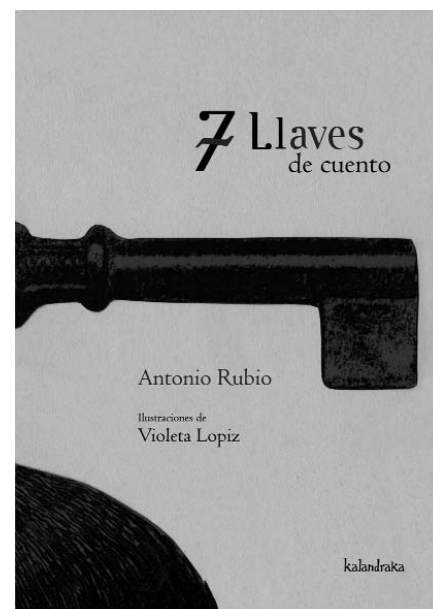
Cerrajero poético, actor educativo, va y viene de la cuna a la luna. Su voz atrapa a quien lo escucha y se cuela musicalmente entre las líneas de libros como *La mierlita*, *El pollito de la avellaneda*, *Versos vegetales* o *7 llaves de cuento*

Antonio Rubio

Ils. de Violeta López

7 Llaves de cuento

Sevilla: Kalandraka, 2009



das, un abecedario con letras golondrina posadas en los hilos del telégrafo como notas de pentagrama... Y al pasar el tiempo brotaron en mis escuelas alfabetos como ramas:

Con una A, la tienda de los indios abierta está.
 Con una B, las gafas muy oscuras para leer.
 Con una C, la luna desde el cielo le sonríe a usted.
 Con una CH, teléfono y cabina para hablar francés.
 Con una D, la cara redondita de una mujer.
 Con una E, la mesa de tres patas está al revés.
 La F es una llave inglesa que no habla inglés.
 Y con la G, el monstruo toma fruta para comer.
 La H es un saltador de pértiga japonés.
 Y con la I, la vela siempre sirve para lucir.
 La J es el mango de un paraguas para llover.
 Y con la K, la bailarina canta la, la, la, lá.
 La L es zapato con cordones para tus pies.
 La LL es zapatos con cordones para tus pies.
 La M es un elefante indio de Bangladesh.
 La N es un burrito muy listo que rebuzna bien.
 La Ñ es un burro con un buitre montado en él.
 Y con la O un globo muy redondo vuela hasta el sol.
 Con una P el hacha de mi tío corta muy bien.
 Con una Q el tambor con palito que tocas tú.
 La R es la cara del chinito Re Ching Cha Té.
 La S es una verde serpiente de cascabel.
 Y con la T martillo clava clavos en la pared.
 Y con la U una vaca muy brava que dice muuu.
 La V es un cucurucho helado para sorber.
 La W es los dos cuernos de un ciervo que va a beber.
 La X es levantador de pesas de papel.
 La Y es la copa donde brinda el ABC.
 La Z es un cisne que navega en el lago Ness.

Un alguacil

Trompeta en mano pregonaba: “De paaarte del señoor alcaaalde se haace saaaber... que no deben dejar correr los cuatro caños de la fuente; que ha perdido una niña su diadema de nácar; que perdió una muchacha la aguja de plata para zurcir ajuares; que ha perdido un zagal su cayado de roble; que está olvidando una anciana varias consejas, un montón de acertijos y media docena de versos de Gerineldo; que perdió una mujer su cántaro mientras lo llenaba de coplas en el caño de la fuente; que ha perdido un monaguillo el ‘dóminus vobiscum’ y el ‘sumsumcorda’ y ha mudado el amén, amén por amor, amor...”

¡Lunares a dos reales!
 ¡Lunares a dos reales!
 Cambio una dulce manzana por azúcar de La Habana.
 ¡Lunares a dos reales!
 Cambio jarabe de fresas por pendientes de cerezas.

¡Lunares a dos reales!
 Cambio caja de colores por un ramito de flores.
 ¡Lunares a dos reales!
 ¿Lunares a dos reales?
 ¡Tú no estás en tus cabaes!

Una plaza

Aquella plaza era nuestra geografía de juegos, nuestro escenario de rimas: comeremos ensalada, al pasar por Toledo, viva la media naranja... Se disponían los soportales para el juego de las cuatro esquinas y como resguardo de la lluvia; y la pared de la iglesia como frontón; y la tierra húmeda de primavera para el clavo; y el suelo seco de verano para las canicas, el triángulo, corro, filas, comba, peonza, luz, pañuelo, guá, pídola, a la una, la mula, a las dos, la coza, a las tres...

Y la calle estrecha para esconder el cinto entre desconchones de cal y jugar a las tabas; y los árboles para merendar pan y quesito, y moras; y los barrotos de la ventana para el burro; y los poyos para la aceitera, la vinagrera, el ras con ras, amagar y no dar, dar sin reír, dar sin hablar, un pellizquito en el culo, y a echar a volar...

Y la fuente para rebosarnos de frescor:

Mi patria era una plaza
 con una fuente en medio,
 un suelo de canicas,
 soportales de invierno...
 Mi patria era una plaza
 con una fuente en medio,
 y un celemín de niños
 doctorándose en juegos...
 Mi patria era una plaza
 con una fuente en medio,
 y cuatro chorros de agua
 como violines viejos...
 Mi patria es una plaza
 donde es olvido el tiempo.

Un alfarero

Y éste era un cacharrero que hacía girar el torno con su pie de barro y alzaba la pella de barro con sus manos y sus brazos de barro; y el barro desde su condición amorfa se dejaba resobar por unos dedos que lo hacían elevarse despacio, despacio, y cobrar forma al alzarse desde la rueda de madera hacia lo alto, en mágico ascenso, levitación telúrica, izado lírico, vuelo primigenio, elevándose, elevándose, más y más, y haciéndose volumen exacto, elevándose, geometría de arcilla, redondez, elevándose, poliedro perfecto.

Así un poema, como el barro se alza, ejercicio de amasar las palabras con las manos y el cuerpo todo, y la memoria, y los ecos que nos pueblan; palabras que se colocan y descolocan, se tejen y destejen, palabras que suenan, vibran, alzan su voz, su esencia, se aparean, traban contacto, chocan, se dicen, convienen estar próximas, convienen separarse, se alzan entre versos, se escuchan... Hasta componer una leve arquitectura de versos, palabras, casa de estrofas, palabras, son, palabras, pieza de barro, vaso...

Pienso vaso.
 Escribo "vaso" en un papel.
 Cuatro letras y tengo un recipiente.
 Comprendo su oquedad,
 su fiel disposición a completarse,
 a cumplir su tarea portadora.
 Si escribo "de cristal",
 tengo un vaso de vidrio,
 firme y transparente.
 Al punto algo se ondula en su interior.
 Es la palabra "agua",
 que invade las palabras vaso y cristal,
 las ocupa, rebosa
 y completa.
 Bebo un trago.
 Tacho sed.

Un don

No sé si escribir poesía para niños es don, quehacer artesanal u oficio. Oficio de agrupar versos que no pueden olvidarse de su naturaleza, que se saben arroyo de aguas cantarinas, arroyo de breve caudal que discurre próximo, cerca de la casa y de la escuela o plaza de juegos, versos que pueden arrullar con su run-run... Escribir poesía para niños acaso sea sacar tus mejores ritmos y sonos, regalar lo que te regalaron, devolver lo que te dieron. Y si nos situamos en esa esfera musical que todos llevamos dentro, y desde esa esfera recordamos los ojos que tuvimos y que los niños tienen para mirar las cosas con sorpresa, con la feliz sorpresa de la primera contemplación, entonces estaremos en trance de derramarnos, de dejar que de nosotros fluyan palabras que se ordenan como las notas de un pentagrama, o la hierba de los prados. Palabras que no nos pertenecen, que sólo nos traspasan como el agua al puente.

Y ese fluir de palabras se procurará cadencioso, ajustado, exacto... Exacto en sílabas y sonidos, exacto en dislates, exacto en melopea de amapolas extraviadas...

Yo no sé si escribir poesía para niños es arte, oficio, divertimento o sinrazón, pero sí sé que escribir poesía para niños me procura momentos de gozo y livianas



Cortesía de Cristina Sitja Rubio (www.memoriadistante.net)

tensiones de orfebre de la palabra, me regresa a edenes inmemoriales... Siento que las piezas van encajando y generan eufonía, y producen embeleso, cadencia musical, apariencia poliédrica, armonía numérica, arco-iris cromático, concierto total...

Y además barrunto que esos versos brotados al trasluz, en un ojal, se fraguaron por ellos mismos en revoltijo de rimas, sonidos, sílabas y te apresuraste a escribirlos en una hoja... Esos versos, digo, se van a completar y arderán cuando sean dichos por unos labios ajenos de jengibre... Milagro eterno de la palabra poética:

Del fondo de una granada,
hada,
que también era princesa,
ésa,
que desayuna manzana,
Ana,
es su nombre y vive en vilo,
hilo,
para zurcir terciopelo,
pelo,
con coleta bien peinada,
nada,
entre jugos de frutal,
tal,
hada infeliz, ¡oh sorpresa!,
presa
del fondo de una granada.

Un maestro

Hubo una vez un maestro que habitaba una escuela en los bajos de una colonia de obreros. Era maestro y poeta, lo más que se puede ser en esta vida. Su escuela no cerraba ni al anochecer, por si alguien del barrio se desvelaba y precisaba de libros, "pasto del alma", dijo Gracián. En las plazas vecinas sucedía el recreo. En los bancos vecinos se tejían los viajes de Ulises. Y las puestas de sol tenían lugar en todos los balcones...

Hablaba el castellano verato y emitía palabras que se ordenaban con mucho criterio y razón, cantaba canciones de La Vera, decía cuentos de La Vera, tenía una madre y un padre en La Vera, y, sobre todo, una niñez en La Vera...

Los soles implacables le cubrieron con sombrero de lino la cabeza y le sentaron a la sombra de olivos y de higueras. El nombre que le dieron ya existía. Se empadronó en Babel. Camina a paso lento sobre el trazo esmerado de las caligrafías escolares. Se adentra en espesos bosques milenarios en busca de algún árbol donde tender su memoria. Sus palabras son ecos antiguos de poetas, y proyecta un alfabeto de pájaros su sombra. A duras penas puede enfundarse un soneto:

Juglar de largo verbo y largo pico,
juglar de porte largo y barba larga,
Quijano que mudó en verso su adarga,
pregonero de mirlos, Federico.
Kikiriki solemne en abanico,
caminante sin títulos ni carga,
peregrino de amor en noche amarga,
kikiriki-ki-kí, gallo Kirico.

Los siete cabritillos se han dormido
en una casa antigua de La Vera
de Plasencia, de guindas y de pan.

Saltan niñas al son del conde Olvido,
romancean muchachos en la era,
y le ofrendan romero a Sebastián.

...y alguna sinrazón

A veces ordenamos lo que no lo estaba y acaso no deba estarlo con la única intención de ordenarnos a nosotros mismos, o intentar comprendernos. Ahora, hace unos instantes, mientras construía con mi lápiz este escrito en donde posas tus ojos, lector, he caminado sobre siete palabras, he dejado que mis pies se posaran sobre ellas como sobre las piedras de un camino y te aseguro que este viaje gramatical me resultó gratificante.

Pero bien pudiera ser que sólo se trate de un juego de sintaxis para distraer al tiempo, que es al fin quien nos ocupa, o de un truco que utilizó mi memoria para asegurarse, y asegurarme, de que...

Las monjas de Santa Clara tienen un loro,
que se pasea del coro al caño, del caño al coro... ◀▶

Garbancito... ¿dónde estás?

Olalla González

Diplomada en Magisterio en la especialidad de Educación Primaria y especialista en animación a la lectura

El cuento de Garbancito forma parte de mi tradición oral. Recuerdo que mi abuela nos lo contaba a mi hermana y a mí todas las noches antes de dormir, cuando ya estábamos tapadas con cientos de mantas. Se sentaba a nuestro lado y comenzaba la historia... Como les sucede a todos los niños, todas las noches esperábamos escuchar exactamente la misma historia pero a veces el cuento cambiaba: de repente, aparecían unos padres que cortaban la barriga del buey con unas tijeras... Nosotras protestábamos y entonces, el cuento debía ser contado de nuevo, con el mismo final de siempre: “el buey tanto comió que explotó”.

De aquel entonces puede remontarse la intriga que siento, por un lado, por las diferentes versiones que pueden existir de un mismo cuento tradicional y, por otro, por el respeto que sienten los niños por su propia tradición oral.

Dos versiones

Cuando decidí recuperar *Garbancito*, empecé a buscar las distintas versiones, tanto en fuentes escritas (con la ayuda de la base bibliográfica de la Fundación Joaquín Díaz, entre otras) como fuentes orales (contando la historia y escuchando las diferentes variantes que iba encontrando).

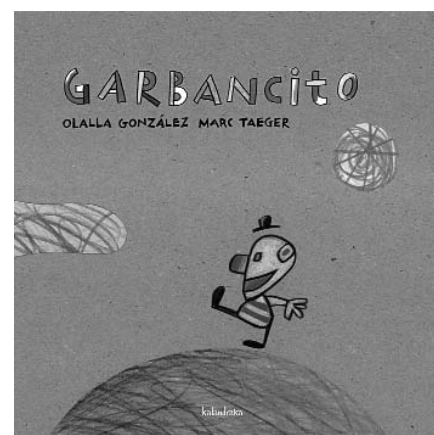
Así encontré dos versiones muy diferentes.

Por un lado, la versión más antigua. Es la que refleja más elementos fundamentales del cuento, recogida por grandes recopiladores de la literatura infantil como Antonio Rodríguez Almodóvar o Italo Calvino. En ella se repiten los siguientes rasgos: el protagonista recibe el nombre de Garbancito, Pulgarcito, Periquito o Cabeza de Ajo y aunque es muy pequeño, consigue llevar la cesta con la comida a su padre, ya sea sentado en la oreja de una burra e indicándole así el camino o andando y llevando la cesta en los hombros. En cuanto entrega la cesta el protagonista “desaparece” porque una vaca le caga encima o porque un buey o un caballo se lo comen.

En la otra modalidad, el protagonista se enfrenta a unos ladrones y después de muchas peripecias logra salvarse y llegar a casa sano y salvo con el botín de los ladrones. Opté por descartar esta versión pues mi objetivo era recuperar mi tradición oral; la historia que yo recordaba no encajaba con las secuencias descritas ni tampoco incluía la canción que muchos recordamos del cuento de Garbancito:

La versión que adapté para el libro-álbum publicado por Kalandraka aparece recogida a partir de los años 70. Las investigaciones indican que al parecer se corresponde con una interpretación

Olalla González
Ils. de Marc Taeger
Garbancito
Sevilla: Kalandraka, 2008



radiofónica emitida durante la posguerra en la que figura la canción antes citada.

Vale la pena señalar que al consultar los trabajos de recolección realizados en Portugal también hallamos dos versiones bien diferenciadas: una en la que Grão de Milho pasa por muchas peripecias hasta que llega a su casa y en la otra, muy parecida a la versión española en la que se incluye la canción, el protagonista no se salva sino que permanece en la barriga del animal.

Las variaciones

Justamente lo que me resultó más complicado a la hora de adaptar esta historia fue decidirme por un determinado final. Existen diferentes resoluciones de la historia: al buey le hacen cosquillas en el hocico y estornuda, vomita, explota, hace caca, se tira un pedo... Después de consultar un buen número de versiones, decidí recuperar el final en el que el buey se tira un pedo. Además de ser escatológicamente humorístico, parecía el más acertado para la edad a la que va dirigido el relato.

Pero no sólo hallé cambios en el desenlace. Hay que tomar en cuenta que, entre las lenguas de nuestra península, encontramos variantes como el nombre del protagonista (en catalán Patufet y en portugués Grão de Milho) o pequeñas diferencias como, por ejemplo, en las fuentes gallegas y catalanas, cuando Garbancito va a la tienda lleva, respectivamente, en la mano una mota (10 céntimos en una sola pieza) o un cèntim para comprar el azafrán.

También pueden apreciarse variaciones en la rima.

Na barriga do boi que se move,
onde non troa nin chove.

A la panxa del bou,
que no hi neva ni plou.

¿Será porque Patufet está más cerca de los Pirineos?

De la adaptación al álbum

A la hora de convertir la historia en un álbum ilustrado, tuve la suerte de contar con Kalandraka, una editorial que cuida las adaptaciones de los cuentos tradicionales, la ilustración y el proceso de realización del libro; y con Marc Taeger, un ilustrador con un estilo muy cercano a los niños y capaz de inculcarle a Garbancito la fuerza que le caracteriza.

Marc se preocupó por buscar una línea gráfica en la que Garbancito mantuviese, por un lado, el ambiente del cuento tradicional; y, por otro, una apariencia alegre y viva. Esto lo podemos ver en pequeños detalles, como en la representación del pueblo en el que sucede la historia o del colmado. También cuando aporta información que no aparece en el texto: como al identificar la profesión del padre como un leñador. En cuanto a la técnica, trabajó con lápices de colores y collage con cartón reciclado (materiales muy cercanos a los niños), con el deseo de motivarles y animarles a dibujar.

Su resolución gráfica consistió en generar muchos elementos sueltos: personajes, árboles, campos, casas... Esto le permitía ser muy flexible a la hora de componer las páginas del libro. En el mismo álbum podemos apreciar aspectos del proceso de creación y "los trucos" de la ilustración". Por ejemplo, en el detalle de haber incluido en las guardas tanto los elementos sueltos, como los deshechos.

Como adaptadora de esta versión intenté ser lo más fiel posible a la tradición oral sin olvidar en ningún momento a la persona que todas las noches me contaba con la voz, con el rostro, con la presencia. Deseo que este texto, ahora convertido en álbum ilustrado, acompañe a muchos niños y niñas en ese momento mágico en el que la oscuridad se convierte en palabra. ◀

Bibliografía

- AMADES, Joan. *Folklore de Catalunya*. Barcelona: Selecta, 1974
- CALVINO, Italo. *Cuentos populares italianos*. Madrid: Siruela, 1990
- CAMARENA, Julio y Maxime CHEVALIER (eds.). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español: cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos, 2005
- ESPINOSA, Aurelio M. *Cuentos populares de Castilla y León*. Madrid: CSIC, 1987-1988 (2 vols.)
- ESPINOSA, Aurelio M. *Cuentos populares españoles*. Madrid: CSIC, 1993
- RODRÍGUEZ, Manuela; Pablo RODRÍGUEZ (il.). *Pulguita*. Vigo: Kalandraka, 2001
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *Cuentos populares españoles*. Madrid: Anaya, 2002
- VV. AA. *Revista de Folklore*, nº 269. Valladolid: Obra Social y Cultural de Caja España, 2003



Romances en rama

Ignacio Sanz

Recita, moldea, brinda, enseña, narra, traduce, escucha y comenta. Ha escrito para grandes y pequeños. Entre sus muchos títulos destacan *Las cenas contadas* y *Romances en rama* (Las palabras del candil), *El bosque encantado* y *Titirimundi* (Macmillan), *El vino en la cultura popular* (Castilla Ediciones) y *El domador de palabras* (SM), entre otros

Soy el nieto de la señora María Díez, de Lastras de Cuéllar (Segovia), dotada de una memoria prodigiosa; mi abuela dominaba el romancero, el refranero, las jotas, los chascarrillos, las oraciones, los ensalmos, los cuentos y, en general, todos los palos de la tradición oral. Como tanta gente iletrada de aquella época. Tuve la suerte de vivir a su lado durante muchos años y de que muriera cuando yo andaba en los treinta y tantos. Cuando se producía una situación paradójica o inesperada siempre salía de sus labios una sentencia afilada que podía estar revestida en forma de jota, de refrán o de pulla. Porque para ella la tradición era también un tratado de filosofía.

Además tenía una manera majestuosa de decir, como si fuera una actriz sobre un escenario, dándole la entonación precisa para que aquello cuadrara y tuviera su impacto en el receptor. A su lado conocí algunos de los temas esenciales del romancero, especialmente los romances religiosos. Recuerdo, sobre todo, *La huida a Egipto* y un romance para pedir agua a la Virgen de Salcedón, patrona del pueblo, tres de cuyas estrofas conservo en mi memoria:

Dadnos el agua, Señora,
aunque no lo merezcamos,
que si por merecer fuera
ni la tierra que pisamos.
Dadnos el agua, Señora,
y dádnoslo copiosito,
libranos de la tormentas
y también de los pedriscos.
Dadnos el agua, Señora,
que bien nos lo podéis dar,
que lleváis en vuestro pecho
una fuente manantial.

Cuando uno es pequeño ignora la importancia que esta herencia va a dejar en la memoria, sin embargo creo que mi abuela fue decisiva en mi gusto por el romancero y por la tradición en general. Carezco de oído musical, pero creo que fue ella la que me lo educó en el gusto por las estrofas octosílabas.

Por supuesto que mi relación con el romancero ha sido una relación cultivada. Tras mi abuela vinieron, creo que por este orden, Joaquín Díaz, que canta los romances con un virtuosismo y una pureza interpretativa que puede llegar a estremecer; nunca me canso de escuchar una cinta suya titulada precisamente así: *Ro-*

Ignacio Sanz

Ils. de Manuel Gómez Zía

Romances en rama

Guadalajara: Palabras del Candil, 2009

El texto del *Romance de la biblioteca* reproducido en las p. 28 y 29 está incluido en este libro. La ilustración fue especialmente realizada para EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA por cortesía de Aitana Carrasco (aitaneta.blogspot.com).





© José Moreno Villa

mances. Tras Joaquín llegó *La flor nueva de romances viejos* de Menéndez Pidal, un libro extraordinario que recopila buena parte del romancero tradicional. Otro escritor al que admiro mucho y que cultiva el romance es Agustín García Calvo. En *Ramo*, un libro de romances y baladas cuenta alguno de los acontecimientos que estremecieron a los españoles en los últimos tiempos con la orquestación de los medios de comunicación. Y lo hace con un desparpajo y una insolencia propia que parece una mezcla de Catulo y de un ciego del siglo XIX. Agustín García Calvo es un clásico vivo, el último clásico vivo en relación con los romances. Por supuesto que, entre mi abuela y García Calvo, me tropecé con el romance de *La tierra de Alvar González* de Antonio Machado, que llegamos a dramatizar con motivo de un homenaje que le hicimos a Machado en aquellos años de inquietudes juveniles en

el Madrid de los setenta. Federico García Lorca, Miguel Hernández o Blas de Otero, a su manera, también reforzaron mi relación y mi cariño por este género. Y, por supuesto, *Los romances de suburbio* de Pío Baroja, un autor al que tanto admiro y que sólo escribió este libro de poesía, precisamente en forma de romance. Baroja, Valle o Ramón J. Sender, se han servido del romance para articular algunas de sus obras dramáticas o narrativas. Por cierto, hablando de Baroja, también su sobrino Julio Caro Baroja es autor de un libro recopilatorio de *Romances de ciego* en el que se plasman muchas de las inquietudes y manifestaciones populares del siglo XIX a través de unos romances en los que abundan los temas truculentos como los asesinatos, los incestos, las encornaduras, los estupro y demás materias charcuteras que, por lo que puedo comprobar, tienen ahora continuidad en algunos programas

televisivos muy populares. Y es que la vida no ha cambiado tanto, pese a las apariencias.

Me fascinan los romances. Amancio Prada interpreta con música de Joaquín Díaz una versión de *El romance del enamorado y la muerte* que resulta maravillosa. Uno tiene la sensación de tocar el cielo al escucharla. Otro intérprete genial del romancero es Fernando Ortiz, miembro del Nuevo Mester de Juglaría, especialmente en el *Romance de la loba parda* que salpica de melismas siguiendo cabalmente la versión del informante.

Con todos estos antecedentes parece lógico que haya recaído una y otra vez en la creación de romances. Resulta un género literario muy efectivo para llegar a la gente porque sin dejar de ser narrativo obliga a la concisión propia de la poesía. La mayor parte de las veces los he escrito por encargo de músicos o de instituciones. Algunos los interpreto como parte de mi repertorio habitual en las sesiones de narración oral. Los romances me han sacado muchas veces de casa y me han puesto a rodar por el mundo. Recuerdo que en el 2003, una empresa de publicidad me encargó un romance sobre los alimentos de Castilla-La Mancha que llevaba aparejada la obligación de interpretarlo durante un mes y medio dentro de una gran campaña de promoción por las capitales y pueblos más grandes de la región. Fue una experiencia extraordinaria que, de paso, me brindó la oportunidad de contemplar algunos crepúsculos inolvidables. Y de conocer gentes, tanto escolares como el público adulto que se acercaba espontáneamente a un enorme camión donde se hacían las catas. Porque el romance tiene algo mágico, algo inefable que llega por igual a niños y a grandes. No en balde decía Borges que, posiblemente, el Romancero Tradicional Español es la mayor aportación de la literatura española a la literatura universal. Y, en la misma línea, don Ramón Menéndez Pidal decía también: “viejos son, pero no cansan”. ◀▶

ROMANCE DE LA BIBLIOTECA QUE NVNCA EN ESTAS TIERRAS SE HA OIDO



Muchas ciudades se fundan
sobre el perfil de una peña
otras, al lado de un río,
o alrededor de una venta.
Unas crecen y se expanden
como cizaña perversa,
un cinturón de cemento
constantemente las cerca,
otras caminan despacio
hundidas hasta las cejas,
en las batallas pasadas
que de continuo recuerdan.
Yo también estoy soñando
con ser mañana alcaldesa,
con fundar una ciudad

hospitalaria y abierta.
Déjame que te lo cuente,
le dije un día a mi abuela.
Si los libros son agentes
agitadores de ideas,
conductores de emociones
y confidencias secretas,
la ciudad con la que sueño
sería réplica de esta,
por epicentro tendría
una hermosa biblioteca,
los pasillos, avenidas,
y las estancias inmensas,
los anaqueles repletos
de palabras que se enredan,

de libros enamorados
en largas noches de fiesta,
de ensalmos, adivinanzas,
romances y trabalenguas,
con cuentos para dormir,
y soñar a pierna suelta.
En el centro, un restaurante
sólo con platos de letras...
Para el carro, para el carro,
que se desboca la yegua.
Tus velorios infantiles
te enciegan y enajenan.
Las cosas son como son,
aquí está la biblioteca,
antes cárcel de bandidos,

ahora penal de novelas,
hay que leerlas de canto
porque no caben abiertas,
que, como dijo Quevedo,
aquí todo se aprovecha.
Ninguna ciudad la tiene
en España, tan pequeña.
Por suerte, vivimos libres
de su nefasta influencia.
Los libros son una peste
de impensables consecuencias:
cada lector lleva un nido

de grillos en la sesera,
de chacharas casquivanas
que alborotan su cabeza.
Cuantos menos libros haya,
más pegados a la tierra.
Los libros son los causantes
de enfermedades siniestras,
de ciáticas y de artrosis,
de migrañas y jaquecas.
Malditos libros, malditos,
sembrados con tinta negra.
Aquí detengo las pestes

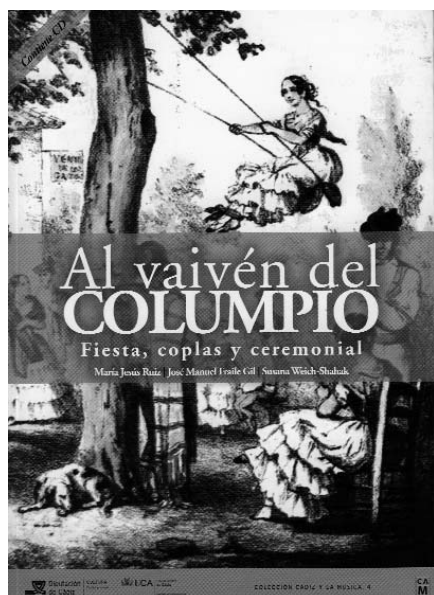
que echó aquel día mi abuela.
Vero yo sigo soñando,
porque soñar nada cuesta.
Cada libro funda un mundo,
cada sueño una quimera,
libros y sueños que ponen
alas a nuestra existencia.
Gracias a ellos no somos
tan solo pura materia,
gracias a ellos volamos
sobre la porca miseria.



María Jesús Ruiz

Canaliza su sensibilidad, curiosidad y pasión por la palabra, el ritmo y la memoria como profesora de Literatura Española en la Universidad de Cádiz. Es autora de estudios que trascienden la erudición para tocar el alma de sus lectores como *En la baranda del cielo: romances y canciones infantiles de la Baja Andalucía* (1990), *La tradición oral del campo de Gibraltar* (1995), *Romancero general de Andalucía* (1997), entre otros. También destacan su edición crítica de *La molinera de Arcos* de Alejandro Casona (2007), su blog asonante.blogspot.com y la organización, junto a Luis Ramón Ruiz, de las excepcionales jornadas de pensamiento y diálogo Arte y Crimen (arteycrimen.blogspot.com)

María Jesús Ruiz, José Manuel Fraile Gil y Susana Welch-Shahak
Al vaivén del columpio. Fiesta, coplas y ceremonial
 Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008



Este columpio está abierto

A Mónica Gómez (Fontecha, Cantabria, 1915), que le mataron al marido en la guerra y dejó de cantar. Y setenta años después nos hizo el regalo de su memoria.

En noviembre de 2008 vio la luz *Al vaivén del columpio: fiesta, coplas y ceremonial*; con él, sus autores (José Manuel Fraile, Susana Welch-Shahak y María Jesús Ruiz) hemos intentando la utopía de “musealizar” el canto, el goce y el estado de gracia en el que, durante siglos, vivieron los niños, mujeres y hombres que se balancearon en ese juguete primordial que es el columpio, hoy vulgarizado en la vida cotidiana de los parques y trágicamente desprendido de su significado cultural.

Fue en Liébana (Cantabria) y en el verano de 2006 cuando hablamos por primera vez de este libro. Hasta allí nos había llevado la búsqueda de romances tradicionales, con la intención de ultimar la colección emprendida por José Manuel Fraile hace veinte años. El romancero cántabro, mostrado por Cossío en 1933 como el esplendor poético resguardado entre montañas, se nos asomaba ahora desvaído y melancólico, dormitando en la memoria de las personas de más edad, exiguos habitantes de unas aldeas casi des pobladas. Igual que los romances, muchas ermitas románicas se desmoronaban ante nuestros ojos y representaban en el hermoso paisaje de los Picos de Europa el olvido siniestro. Porque no es el tiempo quien arrasa, sino el hombre, y en nuestro país la memoria arrasada tiene como madrastra la guerra civil y como ama de cría la dictadura, el aislamiento, el hambre, el destierro y la emigración. Nos

queda, pues, el deber de levantar museos, al menos para no avergonzarnos tanto.

Comenzamos a hablar aquellos días de la tradición del columpio, y de sus coplas, y de sus ritos, seguramente seducidos por esas joyas engastadas que a cada paso asomaban por entre las asonancias del romancero montañés, regalándonos su penúltimo brillo antes de extinguirse: versos de color épico que habían resistido el paso de los siglos y que ahora escuchábamos con asombro y vértigo, o conjuros, plegarias e invocaciones que nos recordaban nuestra íntima y perdida condición de seres vivos y una interlocución con la naturaleza para la que ya no tenemos palabras. Haciendo memoria, recordamos que en muchas de nuestras encuestas habían aparecido, salpicadas acá y allá, coplitas breves que componían un rosario de plegarias amorosas y de cantos al aire y al sol que nuestros informantes asociaban al vaivén infantil y juvenil del columpio: columpios campestres colgados de encinas y alcornoques para la primavera y el verano, para gozar de la estación del amor, y columpios de invierno, resguardados en patios, soportales y “soberaos”, para ir cantando el tiempo largo del frío, o para celebrar un carnaval sin máscaras comerciales. Desde el cielo de Liébana, los columpios nos parecieron los testigos minúsculos y esplendorosos de lo que la tradición había sido siglo tras siglo.

Al regreso de Liébana realicé una primera exploración en la Sierra de Cádiz en busca de coplas de columpio. Había encestado allí muchas veces y con relativa facilidad, la memoria de estas gentes me había proporcionado un repertorio amplio de romances y canciones vinculado sobre todo a las fiestas navideñas, así como a las tareas del campo. No tenía conciencia, pues, de que la tradición de la “bamba” habitara en sus recuerdos, y el asombro fue inmenso cuando, nada más preguntar, empezaron a brotar decenas de coplas hermosísimas que, alrededor del columpio, habían articulado el galanteo mozo de mujeres y hombres hasta los años cincuenta del siglo pasado. En los meses posteriores, las entrevistas realizadas en otros puntos de Andalucía no fueron diferentes, cumpliéndose siempre –eso sí– una constante: en los núcleos urbanos la memoria del columpio se había extinguido por completo, seguramente acelerada por las prohibiciones que el franquismo se encargó de decretar sobre tan inmoral divertimento; en pueblos y aldeas, sin embargo, sólo la pobreza y la despoblación habían ido diluyendo poco a poco las ganas de mecerse y de cantar, y aún así las mujeres más “aedadas” conservaban fresquísimo en su memoria un repertorio sensual y gozoso.

La búsqueda en textos y documentos antiguos nos deparó asimismo escenas deslumbrantes. Ese Pieter Bruegel de la erudición castellana que es Rodrigo Caro, desgrana en un extenso capítulo de sus *Días geniales* la mitología y el costumbrismo del columpio, identificando el “divertimento de mozuelas” de los inicios del siglo XVII con el vaivén que las doncellas atenienses dieron en practicar para buscar el cuerpo de su amiga Erígone por el cielo y por la tierra. El *Tesoro* de Covarrubias, por su parte, explica cómo la soga atada al árbol, el canto y el toque de pandero ponen marco, en la Andalucía de su época, a la estampa del cortejo amoroso, y adelanta lo que con mucho detalle pintarían siglos más tarde Goya, Bécquer, Coloma, Clarín o Palacio Valdés. La observación romántica que de lo popular hizo el siglo XIX, pues fue definitiva para que tomáramos conciencia de la trascendencia que para la cultura popular de muchos siglos tuvo un juego tan aparentemente nimio como el columpiarse.

Las coplas de columpio encierran un código de cadencias naturales. Explican con detalle la intermitencia del ciclo anual, siempre al vaivén de períodos espirituales e introspectivos (invernales) y períodos de regeneración y eclosión de los sentidos



Francisco de Goya. *El columpio*, h. 1794-1796. The Metropolitan Museum of Art, Nueva York. Harris Brisbane Dick Fund., 1935. *Álbum B Dibujos de Goya*

(primaverales). Sitúan el rito, así, en las fronteras festivas de la Cuaresma (Carnaval y mayo-junio), y se revelan como el trato perfecto de la ocasión para galantearse, que hombres y mujeres buscaron en el esparcimiento del juguete. De la estación propicia para el galanteo avisan muchos versos que traducen, sobre todo, el sentido de inversión de las normas cotidianas que la fiesta tuvo. Los columpios montados con troncos y maromas durante el Carnaval o los improvisados en el campo en mayo y San Juan son constantemente evocados:

El columpio de esta casa
no se ha hecho pa jugar,
se ha hecho pa columpiarse
los días de carnaval.

Día de San Juan alegre
cuajan la almendra y la nuez,
también cuajan los amores
de los que se quieren bien.

Toma, niño, estos dos cuartos
y toca en aquel cristal
y dile a aquel mozo rubio
que me venga a columpiar.

Si se partiera la sogá
dónde iría yo a parar,
a los brazos de mi amante
y un poquito más allá.

La bamba se hace en la calle
o en cualquier encrucijá:
dos palos con una sogá
pa poderse columpiar.

Descifra también este repertorio ritos primordiales del ciclo de la vida humana. Antes que ceremonial de galanteo, el columpio fue entronización de la feminidad, teatralización de relevo generacional entre mujeres: las más jóvenes ocupaban el asiento aéreo y vistoso, desde el que se exhibían proclamando su reinado. Desde allí les estaba permitido alabar o despreciar al

amante quien, en clara situación de inferioridad –en tierra– sólo podía optar por la plegaria amorosa dirigida a la que dorminaba el cielo:

Míralo por dónde viene
el que ha de ser mi marío,
el que tiene que juntar
su corazón con el mío.

Míralo por dónde viene
el que ayer me despreció,
el mundo da tantas vueltas
que ahora lo desprecio yo.

Cara de leche colada,
apetite de limón,
ya sé que estás enfadada,
vengo a pedirte perdón.

La calle te regaré
de confitura menuda,
todos verán en la calle,
yo veré en tu bonitura.

Como los viejos y melancólicos romances de Cantabria, las “coplas de mecedor” encierran imágenes que interpretan una relación con la naturaleza y con las cosas invisibles que la civilización nos ha vedado. Se han resguardado entre estos versos, por ejemplo, estampas seculares de la canción de amigo. Así ésta, que evoca el atributo místico del amante dormido a quien la doncella contempla con la certeza de que, al llegar la estación templada, igual que las semillas, despertará:

Aquí lirios y allí lirios,
todo el campo está enliriao
y en medio de tanto lirio
está mi amante acostao.

Se mecen también en estas coplas palabras e invocaciones vinculadas al significado mítico de ascensión que tuvo el juego, aquel mencionado por Rodrigo Caro al contar que las doncellas se mecían para alcanzar el cielo y encontrar a su difunta amiga:

Cogiendo yeros gané
las argollas del columpio,
por si me tropiezo y caigo
Dios perdone a los difuntos.

Y aparecen, en ese tesoro enigmático que componen las retahílas infantiles de columpio, los últimos destellos de viejos romances, como en este caso, en el que los versos se sostienen sobre una ya desdibujada fórmula de las baladas que cantaron el medieval Cerco de Zamora:

Este columpio está abierto,
nunca lo veo cerrado,
pasó la Virgen María
vestida de azul y blanco.

El columpio –abierto en el recuerdo de quienes lo cantaron– sirve para mirar desde el cielo. Como toda la tradición oral, nos permite acceder a otro conocimiento de las cosas para el que nos hemos ido mutilando. Y ahora, en el principio de una calle –la del siglo XXI– en la que no nos permiten colgar mecedores, es un ejercicio de memoria histórica y cultural obligada. Porque el olvido de las coplas también denuncia el olvido, y nos avisa de que en las cunetas no sólo se enterraron cadáveres, sino también las ganas de cantar. ◀▶



Cortesía de Teresa Novoa

Andrea Fuentes Silva

Editora de Nostra
(www.nostraediciones.com)

La edición de libros de tradición oral

Perspectivas sobre la oralidad y la cultura escrita

Esta es una tarde fría e iluminada de lunes en la que el sol monta sus últimos rayos sobre las espaldas de los edificios (1). Me dispongo a escribir algunas palabras con la intención de compartir –en lo que imagino será un momento de lectura muy distinto y diverso–, a través de ellas, algunas reflexiones, experiencias y sobre todo preguntas, para que carguemos con ellas y acaso las prolonguemos, acerca de la edición de libros de tradición oral. Escribo algunas frases, me detengo a intervalos, miro por la ventana, tomo un trago de café.

¿Por qué escribir para hablar de la tradición oral? La pregunta, que señala una aparente contradicción, implica una cuestión fundamental: la relación entre oralidad y la escritura. Por cierto, en cuanto escribo la palabra oralidad, el corrector automático del aparato electrónico con que escribo la marca como errónea. También por supuesto marca la palabra aparato. Ambas formas están excluidas del diccionario inteligente que resulta ser el que domina a miles de millones de personas. Y me pregunto ¿qué relación existe entre las formas del lenguaje oral y la manera en que son o no aceptadas por las reglas del lenguaje escrito? ¿De qué o de quién depende la selección y recuperación que de ellas hacemos a través de las formas es-

critas? Como escribí antes, ante la reflexión y la experiencia surgen múltiples preguntas que son las que principalmente me importa subrayar: las respuestas, es decir, la única y verdadera verdad al respecto se fragmenta en múltiples opciones; ésta, quizá, es de hecho una de las principales relaciones con la edición, que metafóricamente consiste en dar a luz, y prácticamente en hacer libros, para transmitir, en ellos y a través de ellos, los diversos saberes de la humanidad.

El tema de la tradición oral, donde estos saberes despliegan una belleza singular, es un tema complejo, con múltiples aristas que se extienden hacia diversas geografías de la condición humana. Las relaciones entre oralidad y escritura son también bastante intrincadas y suponen una serie de cuestionamientos que interesan tanto a la antropología como a la lingüística, a los estudios etnográficos, a los literarios, a la lingüística del discurso y a la semiología, entre otros. Y no es circunstancial que existan una gran cantidad de expertos en la materia que han estudiado en profundidad sus significados, sentidos e implicaciones en distintas áreas. Exploremos algunos.

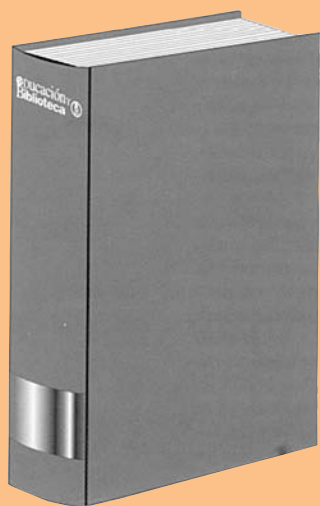
Vivimos en una cultura letrada en la que el arte de la palabra se ha convertido en literatura (que se refiere, más exacta-

mente, al arte de la escritura o de la letra): desde allí, desde la cultura escrita, surge el conocido término de "literatura oral", término que, como han señalado los especialistas, es contradictorio: un oxímoron de la lengua escrita, dado que literatura se refiere a la forma escrita del lenguaje y oral a la forma hablada. Este erróneo término, incorrecto sobre todo porque elude justamente la condición misma de la oralidad, tiene sin embargo una buena intención, que es la de nombrar a las formas del lenguaje oral que han sido concebidas no como un discurso del habla cotidiana, no como una forma de comunicación oral práctica, sino como formas poéticas y narrativas orales que surgieron desde hace miles de años, pensadas para ser transmitidas una y otra vez a distintos auditorios y de las cuales surgió la literatura misma. Si pensamos, inevitablemente, en la *Iliada* y la *Odisea*, obras madres de la literatura occidental, tendremos claro el referente. Pero podríamos pensar también en la enorme y rica tradición oral de Latinoamérica, y preguntarnos cómo fue que no derivó en literatura de la misma manera,

en qué punto de la línea de la historia se modificó esta transición y cómo, por lo tanto, es considerada ahora.

Esta reflexión, sobre el término de literatura oral, es señalada por Carlos Montemayor, uno de los expertos en la materia, quien aclara que incluso la comparación entre tradición oral y literatura es incorrecta, pues la literatura no sólo es un ejercicio de escritura sino un arte de la lengua; en cambio, nos dice el autor, en el término tradición oral no se distinguen las fronteras entre el arte de la lengua (escrita o no) y la comunicación oral. ¿Podríamos entonces pensar que existe una lengua, por una parte, un arte de la lengua escrita, que es la literatura, por otra parte, y un arte de la lengua hablada que aún no tiene nombre pues el término oral se refiere también a la comunicación en su forma aparentemente simple? Habrá que pensar, también, y como lo plantea Raúl Dorra, que la misma noción de oralidad es construida, como se mencionó antes, desde la cultura escrita, y que al hablar de oralidad nos situamos irremediabilmente en el espacio de la escritura.

Así pues, con términos incorrectos y términos incompletos, nos referimos con tradición oral al corpus, el conjunto de mitos, relatos, oraciones, fábulas, leyendas, cuentos, poemas, canciones tradicionales, todos ellos de práctica popular, recogidos directamente de informantes orales y difundidos no a través de documentos escritos sino por la memoria colectiva o tradición oral, que vienen a constituir el arte de la lengua oral. Este arte, es inevitable decirlo, y a menos que se hable de la *Iliada* o la *Odisea*, es considerado generalmente menor, subalterno a la literatura: a menudo las manifestaciones orales se han considerado marginales y poco significativas, generalmente en toda Latinoamérica y particularmente en México, donde, por cierto, se hablan sesenta y dos lenguas indígenas, además de diversas variantes de ellas. Y no menciono este dato, que probablemente ya muchos de ustedes conocen, sólo por que sea impresionante, ni tampoco porque a menudo lo olvidemos, sino porque abre una puerta a un tema de gran relevancia e íntimamente ligado con toda esta cuestión



TAPAS

para encuadernar un año completo de Educación y Biblioteca

- ▶ Con sistema especial de varillas metálicas que le permite encuadernar a usted mismo y mantener en orden y debidamente protegida su revista.
- ▶ Cada ejemplar puede extraerse del volumen cuando le convenga sin sufrir deterioro.

Deseo que me envíen: Las TAPAS (8 €)

Efectuaré el pago*:

Contra-reembolso, más 4,20**€ gastos de envío

Talón adjunto

Nombre Apellidos

Tfno. Domicilio

Población C.P. Provincia

Firma

COPIE / RECORTE ESTE CUPÓN Y ENVÍELO A

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA
Príncipe de Vergara, 136- oficina 2
28002 MADRID

También por fax al 91 411 60 60
o al mail suscripciones@educacionybiblioteca.com

de la tradición oral, y que tiene que ver con una palabrita que líneas arriba, o palabras antes para ser más exactos, mencioné. Una palabrita que todos asumimos conocer pero que vale la pena repensar, sobre todo en este contexto. La cultura.

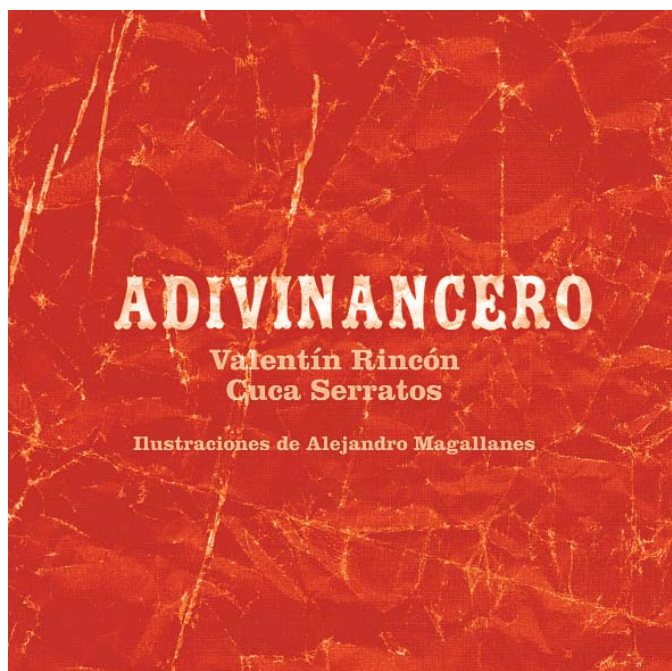
La cultura, cuyo significado originario era el cultivo de la tierra y que se fue extendiendo hacia el cultivo de todo, implica un conjunto de conocimientos, de todo tipo, es decir, del quehacer de toda sociedad. La tradición oral es, de hecho, una de las formas de transmisión, desde tiempos inmemoriales, de la cultura, de la experiencia y las tradiciones de una sociedad que constituyen un conjunto de conocimiento y que, como su nombre lo indica, se transmite oralmente, de generación en generación. Al inventarse la escritura, como una forma propia, se dio paso a una nueva forma de transmisión y preservación de la cultura a través suyo, es decir, de la reproducción y conservación del conocimiento y las prácticas de la sociedad. Sin embargo, y aunque la escritura fue ampliamente difundida, persistieron muchas sociedades ágrafas, o bien con sistemas de escritura menos elaborados. Y como no hay nada en este mundo que sea independiente y la vida está regida por la interdependencia, esas sociedades, por lo general, fueron conquistadas por otras, más dominantes, que, entre otras cosas, impusieron su lengua, hablada y escrita. El fenómeno que esto produjo y ha producido, sumamente complejo, se caracteriza

entre otras cosas por el hecho de que hemos ido transformándonos, como lo decía antes, en una sociedad predominantemente escrita y visual.

Las lenguas, como bien decía Antonio de Nebrija, son imperio, y como imperios que son, para bien y para mal, excluyen muchas de las costumbres, expresiones y tradiciones de los pueblos que conquistan. El software de las computadoras, diseñado por una de las grandes superpotencias, EE. UU., incluye pues una versión del español que es determinada por el inglés, y a pesar de que para hacerla se investigan los diccionarios propios de cada lengua y he ahí la razón de que sean tan bien hechas, no vamos a menospreciarlas, existen muchas palabras que son eliminadas. Como oralidad, por ejemplo, o como la palabra ojalá. O bien hágase el ejercicio de escribir purépecha, o zapoteco para descubrir que no, en tal diccionario no existen. La digresión se refiere, y esto es lo importante, a que la cultura escrita conserva y determina de algún modo la cultura, pues el camino es de ida y de vuelta, y a que si esa cultura escrita está regida por una lengua y lo que la sustenta detrás, es muy probable que, como sucede, las expresiones que no tienen ese estatus ni forman parte del canon tiendan a desaparecer, y junto con ellas grandiosas manifestaciones de la cultura. Como señala también Montemayor, la lengua, y sus manifestaciones, es una forma de entender el mundo. No es un reflejo de ella, sino

una toma de conciencia. La tradición oral se vuelve entonces refugio de esa toma de conciencia. Llevar la atención a ella implica, en un sentido, aunque no únicamente en ese sentido, volver la mirada a las culturas que la han heredado. Este volver la mirada implica, en una de sus formas, el transcribirlas. Pasarlas de lo oral a lo escrito, lo cual implica traducir.

Y es aquí donde surgen nuevamente numerosas preguntas en torno al nada sencillo asunto: ¿es realmente posible la traducción de lo oral a lo escrito? ¿Por qué nos interesa? Una de las críticas más comunes, no necesariamente negativa sino más bien observadora del fenómeno, es que la traducción presenta en efecto varias problemáticas. Es decir, en primera instancia, cuando se pasa de lo oral en términos generales, a lo escrito, se pretenden reproducir de alguna manera las características de la lengua hablada a través de toda clase de signos de puntuación. Así, un punto y seguido marca una cierta pausa, un punto y aparte marca una pausa mayor, tres puntos marcan una pausa menos contundente, dos puntos marca una pausa hecha para enumerar a continuación, y así, en fin, todas las variantes consabidas, los guiones, los puntos, etcétera. Este proceso es, sin embargo, una cuestión meramente ficticia, que más bien responde a las leyes propias del sistema escrito y que está muy lejos de reproducir el habla y sus meandros. Porque, además de que "todo idioma es un sistema lingüís-



tico con el ordenamiento gramatical necesario, para una compleja gama de comunicación abstracta, simbólica, metafórica, imperativa, expresiva, lúdica, a partir de un sistema fonológico particular”, “la comunicación oral se apoya en numerosos elementos extra lingüísticos como la inflexión de la voz, rasgos gestuales y situacionales”. El lenguaje escrito debe cubrir todo un proceso transmisor que en la oralidad está acompañado de teatralidad, de dimensión gestual, de un determinado fonetismo, de un ritmo de locución o una estética ritual, incluso de un contexto (un tipo de sensibilidad, una concepción del mundo, es decir, una tradición), tal como el contexto que describí al principio y que ahora ya se ha olvidado: mi escritura frente a la ventana en una tarde fría. Más aún, la literatura escrita sólo puede producir efectos de oralidad, pues la oralidad sustancial permanece muda en los textos escritos; aunque los textos puedan reproducir ciertas modalidades de la lengua oral lo hacen de un modo relativo, y todo elemento propiamente sonoro (timbre, duración, entonación, intensidad, altura) aparecerá transcrito en caracteres gráficos, pero jamás en su realidad sustancial. Y, para mencionar una complicación más, recordemos que toda concepción oral, a pesar de sus estructuras de repetición, tiene un carácter absolutamente cambiante. Así pues, como puede ya percibirse, la transcripción de las formas orales al plano escrito implica complejas varia-

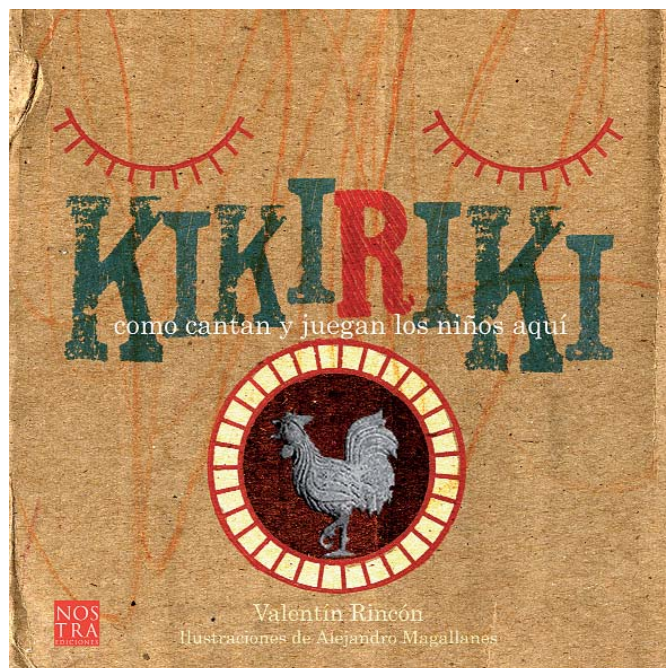
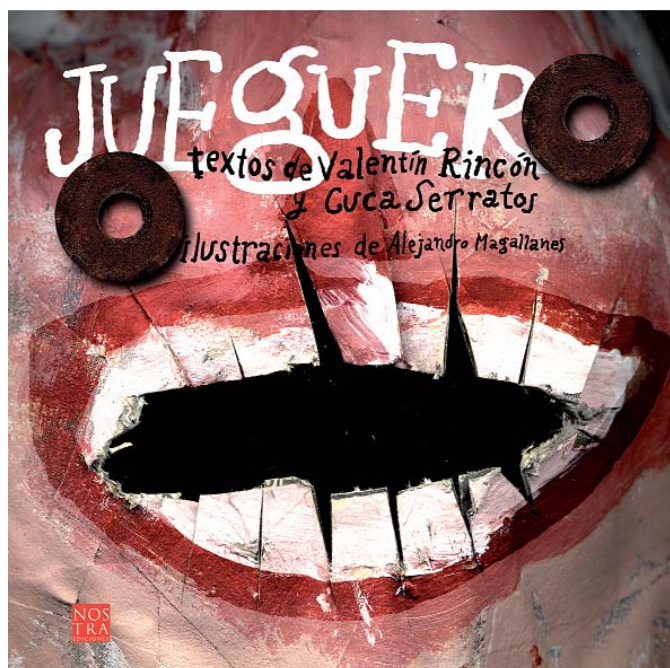
ciones (consideradas por algunos como limitaciones y reducciones).

¿Por qué entonces, ante tal panorama de obstáculos, esforzarse en recoger, a través de los libros, distintas expresiones de la tradición oral? La respuesta es por supuesto un azar, pero me inclino a creer que al plantearnos todas las imposibilidades en realidad lo que hacemos es reflexionar sobre ellas, y que pensarlas no implica en realidad dejar claros todos los impedimentos para después irnos a escribir, sino trabajar con ellos, a hacer libros que los recorran. Al editar libros de tradición oral hay una intención y un esfuerzo por recuperar ciertas tradiciones a través de la palabra escrita. Y este esfuerzo, aunque no siempre se consigue y menos aún se comprende, implica, como lo advierte magistralmente Dorra, un diálogo con la otredad. La mirada sobre lo otro, lo que está antes, lo que está al lado, lo que no solemos ver, lo que nos devuelve una mirada sobre nosotros mismos con una magnitud distinta. ¿Por qué queremos dialogar con la otredad? Para empezar, ¿por qué no hacerlo? Y, para seguir, por puro gusto, por fascinación. Pero podríamos argumentar un poco más, y decir también que dialogar con la otredad, al ampliarnos la mirada, nos vuelve más abiertos, nos vuelve más creativos, nos vuelve más propositivos, menos destructores, menos elitistas, más inteligentes. Implica también una conservación, pero la conservación no es tanto una razón en sí misma como

un punto de partida para todo lo anterior; hay voces que no quisiera dejar de escuchar, ni palabras de sonar, y todos los valores culturales que ellas sin saberlo encierran y liberan al ser leídas y pronunciadas. ¿Y por qué no, en esta época de literaturas fragmentarias, jugar con los lenguajes y usarlos, darlos a conocer, explorarlos? La multilateralidad nos permite a los que ingresamos en el campo proponer y jugar con esta forma, a través de las diversas prácticas discursivas. No se trata de darle validez a la tradición oral través de lo escrito sino de mentarla y mentar su importancia. Alguien leerá en voz alta, alguien se aprenderá de memoria esa lectura, un cuento, tal vez, un acertijo, una adivinanza, y luego lo repetirá en una forma quizá no exacta, siguiendo con la cadena interminable, dentro de la cual nuestra semilla editorial, como espacio de pensamiento, de expresión, de recuperación, de invitación, quiero creer, es una apuesta por la asombrosa diversidad y posibilidades a las que nos invita la así pensada desde otro lugar tradición. ▶

Nota

- (1) Una primera versión del tema fue originalmente expuesta en una conferencia sobre tradición oral y literatura en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, 2007.



Ramón Salaberria

Contra el canon por préstamo bibliotecario

Eppur si muove

Salamanca, otra ciudad contra el canon

El 4 de junio el Pleno del Ayuntamiento de Salamanca aprobaba por mayoría (con los votos del PP y PSOE) una moción contra el préstamo de pago en bibliotecas. La *Plataforma contra el préstamo de pago en bibliotecas* había presentado, el 22 de abril (víspera del Día del Libro) y el 22 de mayo, más de mil firmas solicitando al Ayuntamiento que aprobase una moción en tal sentido.

El Ayuntamiento solicita al Gobierno de España que declare a las bibliotecas públicas municipales exentas del pago por préstamo, atendiendo la posibilidad recogida en el artículo 5.3 de la Directiva 2006/115/CE (antes Directiva 92/100/CEE) sobre derechos de alquiler y otros derechos afines a los derechos de autor en el ámbito de la propiedad intelectual, manifiesta su rechazo y disconformidad con el establecimiento de una tasa por préstamo en bibliotecas públicas, e insta al Gobierno de España a pedir la derogación de la Directiva europea que lo regula, a sabiendas de que esa reglamentación provoca igualmente el rechazo de otros países europeos.

La Unión Europea admite la petición de derogación de la Directiva

La *Plataforma contra el préstamo de pago en bibliotecas* recibió a mediados de

junio la siguiente comunicación de Marcin Libicki (presidente de la Comisión de Peticiones de la Unión Europea): "La Comisión de Peticiones ha examinado su petición y ha decidido admitirla a trámite, debido a que las cuestiones que se plantean en ella inciden en el ámbito de actividades de la Unión Europea.

Con vistas al posterior examen de su petición, la Comisión de Peticiones ha solicitado a la Comisión Europea que inicie una investigación preliminar sobre el fondo de la petición.

La Comisión de Peticiones proseguirá el examen de su petición tan pronto como disponga de la información necesaria.

Además, la Comisión de Peticiones considera que las cuestiones que plantea su petición deben ser transmitidas igualmente a la comisión del Parlamento Europeo en cuyo ámbito de actividades entran y, por consiguiente, ha decidido transmitir su petición a la Comisión de Cultura y Educación solicitando su opinión o con atribución de competencias".

La Plataforma prepara una campaña masiva de envío de tarjetas postales a los eurodiputados animándoles a plantear la derogación de la directiva.

El Senado rechaza una moción del Grupo Mixto

El 18 de junio, la Comisión de Cultura del Senado rechazó la moción del Grupo Parlamentario Mixto, en la que se pedía al Gobierno que promoviera en la Unión Europea la supresión del canon por préstamo

bibliotecario para las bibliotecas públicas, coincidiendo con la presidencia española de la Unión Europea. La moción fue defendida por el senador del Bloque Nacionalista Galego, Xosé Manuel Pérez Bouza, para quien “no es de recibo” y es “inadmisible” que, en plena crisis económica, se cargue a las bibliotecas públicas “con un nuevo concepto de gasto”.

El senador de la Entesa Miquel Bofill argumentó que el canon “es un derecho de los autores” por lo que hay que buscar “fórmulas realistas” que aligeren la carga que pueda suponer para las bibliotecas municipales. En nombre del PSOE, la senadora Rafaela Fuentes recordó que en España el pago “no recae sobre los usuarios” y que cuestiones tales deben debatirse en la Subcomisión que se ha puesto en marcha en el Congreso de los Diputados para estudiar la reforma de la Ley de Propiedad Intelectual. “Hay que dejar trabajar a la subcomisión”, tras asegurar que su grupo estaba “abierto al diálogo” sobre esta cuestión. Juan Van Halen, del PP, se mostró rotundamente a favor de la directiva europea y calificó de “inútil” pedir la supresión del canon bibliotecario.



(Hay que mencionar que Ana Miranda, abogada especializada en Derecho Comunitario y cabeza de lista del Bloque Nacionalista Galego al Parlamento Europeo, se comprometió a demandar en Bruselas la supresión del canon bibliotecario: “una norma injusta, sobre la que no existe un acuerdo en la Unión Europea y que generó una gran oposición social”. Ana Miranda no salió elegida).

Contra el canon en el 75 Congreso de IFLA (Milán, 19-21 agosto)

El activo grupo de bibliotecarios italianos contra el canon aprovecha la celebración del Congreso de IFLA en Milán para que los bibliotecarios puedan debatir acciones para tumbar la Directiva europea contra el canon. Se prevé, entre otras, la participación de Christian Engstrom, eurodiputado del Partido Pirata sueco (www.nopago.org). ◀▶

EN LAS MEJORES LIBRERÍAS Y BIBLIOTECAS

Premio Anuaría | White Ravens Selected | Nominación Premios Visual
 Postulado Banco del libro de Venezuela | Selección Bienal de Ilustración Bratislava
 Selección Feria del libro de Bologna | Premio Lazarillo



Los mejores autores españoles de LIJ

Antonio Ventura, Joles Sennell, Eliacer Cansino, Vicente Muñoz Puelles, Daniel Nesquens, Victoria Pérez Escrivá, Pablo Amargo, Claudia Ranucci y Carmen Segovia.

y si no los encuentras en tu librería, pídelos en

loquiero@spr-msh.com

para pedidos superiores a 19 €

PORTE GRATIS

para España y Portugal

→	DISTRIBUIDORES	
MADRID	Almarío De Libros	916 925 376
BARCELONA	Besai Llibres	934 425 446
A CORUÑA	Torre Libros	981 137 366
EXTERIOR	Pujol & Amadó [+34] 972 323 366	bernat@pujolamado.com



SPR-MSH.COM
 SPARAFUCILE MASHICA

Rafael Muñoz Muñoz

Coordinador del Área de Formación del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Crónica de las 17ª Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares de la FGSR

Internet no sólo está modificando las formas de obtener la información y tratarla, sino que se proyecta sobre sus posibles usuarios como una gran malla que se abre a nuevas actitudes colaborativas, a nuevas formas de intercomunicación y participación. Herramientas como los blog, los wikis, y otros ejemplos de la Web 2.0, permiten la creación de comunidades virtuales que pueden tener su sitio en las bibliotecas y centros educativos.

Otro tanto ocurre con manifestaciones culturales como la música, el teatro o la plástica, por citar sólo algunas, que propician también el encuentro del libro con

otras formas de expresión creando redes y nexos de participación entre sus usuarios.

Unas y otras están dando una nueva dimensión a la cultura que conviene conocer y analizar.

Con el objetivo de analizar los cambios que estos nuevos medios y herramientas están operando en el aprendizaje y la comprensión de la lectura y su incidencia en el mundo cultural infantil y juvenil, más de un centenar de especialistas en lectura (educadores, bibliotecarios, editores y gestores culturales) se dieron cita en Salamanca los pasados 28, 29 y 30 de mayo.



Los asistentes a las 17ª Jornadas



Un momento de la intervención de Jane Kunze

Desarrollo de las Jornadas

Primer día

El encuentro se abrió con la intervención de Jordi Adell, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, que bajo el título de *¿Nuevos medios para comprender el mundo?* llevó a cabo una serie de consideraciones sobre el impacto que las nuevas tecnologías están teniendo en la generación joven, en la profesión de los docentes y en el papel de los bibliotecarios.

Por la tarde se inició el taller *Ingredientes de la Web 2.0. Cómo combinar las herramientas para mejorar el menú de servicios*, que impartieron y coordinaron Javier Iglesias, coordinador del área de Tecnología, y Ángel García, dinamizador Sociocultural, miembros del Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA).

Segundo día

Jane Kunze, bibliotecaria del área infantil de la Biblioteca Pública de Aarhus (Dinamarca) y directora del proyecto *Families at Play in the Library* habló sobre la necesidad de crear una biblioteca que sea compatible con la vida moderna de las familias urbanas y que sirva para potenciar los valores familiares; emplear las nuevas tecnologías para cambiar la mentalidad de los usuarios gracias al concepto de Biblioteca 2.0, y hacer hincapié en la sinergia entre los ciudadanos, los usuarios y la propia biblioteca para fomentar el compromiso y la participación de la comunidad en la biblioteca.

Posteriormente, Kari Lämsä, director de la Library 10 de Helsinki (Finlandia) presentó el proyecto Biblioteca 10 (novedoso espacio de lectura situado en el cen-

tro de Helsinki que también cede sus instalaciones a todos los que quieren crear su propia música o ver y escuchar el trabajo creado por otros usuarios en forma de exposiciones y actuaciones) y el proyecto Meetingpoint (ofrece servicios a personas que ni siquiera disponen de carné de biblioteca; cuenta con diversas salas de trabajo computerizadas junto con estaciones de edición de vídeo que los usuarios pueden reservar por adelantado y también se ofrecen cursos de nuevas tecnologías).

Por la tarde, se continuó trabajando en el taller de grupo sobre las herramientas que ofrece a profesores y bibliotecarios la Web 2.0.

Tercer día

La sesión del sábado se completó con dos intervenciones que ofrecieron una visión de programas, servicios y actividades de promoción de la lectura, analizadas desde la biblioteca pública y el espacio educativo.

En primer lugar, habló Roser Lozano, directora de la Biblioteca Pública de Tarragona que reflexionó sobre las posibles respuestas que se pueden dar a la pregunta *¿Qué leemos? desde el fomento de la lectura en la estrategia global de la biblioteca pública*.

Por su parte Juan Mata, profesor titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada habló de *Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades*, partiendo de la base de que la lectura es un acto de voluntad personal, pero asimismo de circunstancias, oportunidades y experiencias culturales.

Las jornadas se cerraron con un debate donde algunos de los ponentes reflexionaron e intercambiaron opiniones con los asistentes sobre los diferentes temas abordados en estos encuentros. ◀▶

Alicia Girón y María del Carmen
Martín

Ex-Directora y Directora actual respectivamente
de la Biblioteca de la Universidad de Las
Palmas de Gran Canaria

Bibliotecas públicas

Las bibliotecas canarias en la encrucijada del siglo XXI

La biblioteca pública ha sufrido múltiples transformaciones a lo largo de su historia con el objetivo de satisfacer las necesidades informativas de los individuos y de los grupos sociales. Pero, sin duda, el cambio más significativo lo está viviendo como consecuencia de la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, elemento fundamental en la sociedad actual, la sociedad del conocimiento. Y es que la tecnología ha cambiado significativamente la forma de acceder a la información, transformando incluso el concepto de documento, su génesis, su acceso, su inmaterialidad, incluso su propia lectura. Inevitablemente, nuevas aplicaciones tecnológicas irán llegando al umbral de la biblioteca que modificarán y ajustarán sus misiones y servicios.

De la observación de la evolución de las bibliotecas públicas de muchos países europeos, se deduce que el desarrollo tecnológico no ha implicado la obsolescencia de la biblioteca pública. Más bien al contrario; ciudades, regiones y países ubicados en el ojo del huracán tecnológico no levantan el dedo del renglón bibliotecario. Edifican y equipan nuevas bibliotecas, experimentan en nuevos servicios, en nuevas maneras de proponer al ciudadano un acceso a su derecho a estar informado y participar de los bienes culturales comunes, preparan nuevos profesionales, etcétera. En definitiva, invierten en las bibliotecas porque siguen pensando que la biblioteca pública posibilita otro tipo de relación con el conocimiento, más allá del meramente escolar, que la biblioteca pública puede llegar a ser una herramienta de desarrollo y que, indudablemente, es un instrumento para reducir las desigualdades

sociales vinculadas a la herencia cultural. En un momento en que el propio sistema de enseñanza está sometido a fuertes tensiones, los poderes públicos vislumbran en la biblioteca pública una de las herramientas de constitución del concepto de ciudadanía.

Pero si esto es lo que ha ocurrido y ocurre en Europa, en España históricamente la biblioteca "ha sido una institución usurpada a los ciudadanos, sólo en los breves periodos democráticos ha conseguido aflorar tímidamente. Puede decirse que la sociedad española no ha conocido bibliotecas, que los modelos que de ellas ha tenido han sido muy pobres, que su concepto ha sido raquítico. La sociedad española ha asimilado el concepto de biblioteca a 'colección de libros' (exclusivamente), y estos a 'libros de literatura' (también exclusivamente). Si mencionáramos el término 'autores' rápidamente lo asimilamos a escritores de literatura, no de ciencias, no historiadores, no de ciencias sociales. Esa limitación conceptual influye sobremedida todavía hoy en el desarrollo bibliotecario español" (1).

Con ello y pese a la inversión realizada por las distintas administraciones públicas a partir de los últimos 30 años, las bibliotecas españolas distan mucho de alcanzar una buena posición en relación a las bibliotecas de Europa. Ejemplo de ello es que mientras en el año 2001 España invertía 4,78 € por habitante, Dinamarca gastaba 64,27 € por el mismo concepto. Sólo Portugal con 2,8 € y Turquía con 0,58 € estaban por debajo. La situación en el año 2005 apenas había cambiado, ya que la inversión se reducía a 7,52 € por habitante.

Si analizamos otro indicador fundamental, como el préstamo, la situación es semejante. España con 0,7 préstamos por habitante ocupaba, en el año 2001, uno de los últimos lugares de Europa, no comparable con los 19,8 préstamos por habitante de Finlandia. Pero es que en el año 2005 la situación es aún peor con 0,67 préstamos por habitante.

Si la foto de la biblioteca española apenas aprueba con suficiente y progresa lentamente, la foto de la biblioteca canaria no consigue el aprobado.

Bibliotecas públicas

En el año 2000, el bibliotecario Luís García Ejarque, que había desarrollado una larga vida profesional en el campo de las bibliotecas públicas como director del Servicio Nacional de Lectura, publicó la *Historia de la Lectura Pública en España*, obra de consulta obligada para todo aquel que quiera adentrarse en un poco de profundidad en este terreno. Veamos lo que decía de Canarias: “De la escasa información conseguida, pese a buscarla por distintos caminos, se deduce que el Gobierno de Canarias todavía no ha arrancado en política bibliotecaria y se ignora tanto la situación de las Bibliotecas Públicas heredadas [de las existentes en la etapa política anterior], como si se ha creado alguna nueva después y en qué condiciones.[...] Podría decirse que en Canarias todavía no hay historia comunitaria de la lectura pública. Todo son anteproyectos, como la mencionada ley de bibliotecas, el mapa bibliotecario, y la ley de creación de las escalas de funcionarios bibliotecarios, anteproyectos recogidos en el discurso con el que el Viceconsejero de Cultura clausuró una reciente reunión de bibliotecarios, enmarcando sus palabras bajo un tan ampuloso cuanto engañoso título de ficción futurista: El sistema bibliotecario en Canarias” (2).

¿Cómo ha cambiado la situación desde entonces?

Quizá en lo único que se ha mejorado es en lo que respecta a la recogida de información, que tan difícil parece haberle resultado a García Ejarque. Desde el año 2000 se han publicado una serie de estudios que reflejan el estado de las bibliotecas públicas no sólo en Canarias sino en todo el país. El más reciente se titula *Las bibliotecas públicas en España. Dinámicas 2001-2005* (3). ¿Qué dice de Canarias este exhaustivo informe?

Desafortunadamente, los datos son demoledores. Canarias queda mal parada en casi todos los índices. El más expresivo de

todos ellos, la inversión que en bibliotecas públicas se hace por habitante, nos deja en el último lugar a escala nacional: en Canarias se invirtió, en el año 2005, la cantidad de 3,67 euros por habitante cuando la media nacional (ya de por sí muy baja con relación a Europa) es más del doble: 7,52 euros.

Si la Comunidad Canaria es la que menos gasta en bibliotecas por habitante, la provincia española que menos invierte en este sentido también es canaria: Las Palmas, que sólo invierte 2,96 €, mientras que la provincia de Santa Cruz invierte casi el doble, 4,42 €.

Sin embargo, y a pesar de este dato, el municipio de más de 100.000 habitantes más tacaño con las bibliotecas, después de Leganés, que invierte 1,05 euros por habitante, se encuentra en esta provincia, San Cristóbal de La Laguna, que invierte al año 1,09 euros por habitante.

Con una financiación tan escasa, ¿cómo son las bibliotecas públicas canarias? Podríamos decir que malas, sin paliativos. Con sólo 0,97 libros por habitante, cuando la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA) aconseja un mínimo de dos. Con unos locales inadecuados para los servicios a prestar, ya que la mitad de los mismos (47,6 %) tienen menos de 100 m², circunstancia sólo empeorada por Aragón y Extremadura, pero no comparable por las características poblacionales. Con unos horarios reducidos, pues el 48 % abre menos de veinte horas semanales. La situación es evidente.

Espacios inadecuadamente pequeños, horarios poco acordes con las necesidades de la población, fondos reducidos que dan escasa posibilidad de elección al usuario... ese es el panorama que ofrecen nuestras bibliotecas públicas. Pero no es eso lo peor. Las bibliotecas pobres pueden dar de sí todo su potencial si están bien organizadas, si disponen de unos servicios centrales que realicen tareas para todas ellas, si funcionan en red, si pueden prestarse entre ellas los materiales, si las unas pueden aprovechar el trabajo de las otras, y si, en definitiva, en el territorio en el que funcionan existe una reglamentación legal –una Ley de Bibliotecas– que deja claros sus objetivos y la forma de conseguirlos. Pero nada de eso existe en Canarias.

Cuando la Fundación Germán Sánchez Ruipérez realizó en 2007 el estudio antes citado, y preguntó a las Comunidades Autónomas sobre la existencia de servicios centrales y redes bibliotecarias, Canarias no respondió. No podía hacerlo, porque en Canarias no existen servicios centrales ni en los grandes municipios ni a nivel in-

“Los datos son demoledores. Canarias queda mal parada en casi todos los índices relativos a bibliotecas públicas”

“En las bibliotecas públicas canarias, según los estándares de IFLA, hay un déficit de más de dos millones de libros que, al precio medio del libro en 2005, supondría una inversión de más de 26 millones de euros”

sular, ni a nivel autonómico. Lo más aproximado a unos servicios centrales bibliotecarios es REBICANARIAS, una agregación de los catálogos de varias bibliotecas que ni siquiera se actualiza cada día, sino periódicamente en diferido y que, desde luego, no ofrece ningún servicio a las bibliotecas municipales que han de seguir catalogando en solitario, como hace un siglo. Ni permite expedir carnés que se puedan utilizar indistintamente en cualquier biblioteca canaria, ni facilita el préstamo interbibliotecario, ni ofrece servicios virtuales, prestaciones todas ellas presentes en otras comunidades autónomas con auténticos sistemas bibliotecarios. Curiosamente, existe otro portal bibliotecario denominado *Biblioteca Virtual de Canarias* que no ofrece más servicios virtuales que un catálogo colectivo en línea, y en el que participan las instituciones más variadas: centros de salud, centros de profesores, Casa África o diversas bibliotecas de la administración autonómica.

Otro importante síntoma de salud bibliotecaria es la legislación específica, como lo demuestra el hecho de que las Comunidades Autónomas más avanzadas en este terreno –Cataluña, Castilla-La Mancha– van ya por su segunda Ley de Bibliotecas. En Canarias la ley de bibliotecas brilla por su ausencia. La única normativa bibliotecaria aplicable en nuestras islas es la nacional: la Ley de Bases de Régimen Local de 1985, cuyo artículo 26 obliga a los ayuntamientos de

más de 5.000 habitantes a crear y sostener bibliotecas para sus vecinos, y la Ley 10/2007 de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas, que reconoce la obligación que tienen las administraciones públicas de garantizar, en el ámbito de sus respectivas competencias, el acceso de los ciudadanos a las bibliotecas. Ahora bien, el desarrollo de leyes que regulen los servicios de bibliotecas es competencia y obligación de las comunidades autónomas. Y, una vez más, Canarias destaca en negativo porque, junto con Asturias, es la única que no ha hecho frente a esa responsabilidad. El rumor sobre una inminente Ley de Bibliotecas en Canarias es ya como el cuento del lobo: ningún bibliotecario lo cree. Uno de ellos lo manifestaba así hace unos meses con las siguientes palabras: “...e incluso se llegó a soñar con la emisión definitiva de una ley canaria de bibliotecas –somos aún la única autonomía completamente deslegalizada en estos asuntos–. La ley como es sabido y como todo lo demás, no llegó. E ignoro si llegará algún día. Mejor dicho: no lo ignoro, sé perfectamente que no llegará porque implicaría una remodelación bibliotecaria sin precedentes en nuestras tierras –la contratación legal de los bibliotecarios, por ejemplo–, una remodelación que obligaría a un gasto monetario –ni alto ni bajo– no traducible de forma inmediata en el correspondiente y beneficioso saco de votos” (4).



El archivo de prensa digital JABLE reúne más de 150 cabeceras de prensa histórica y más de 5 millones de páginas

“En Canarias se han desarrollado proyectos pioneros, reconocidos a nivel nacional, como el Proyecto Hipatia, así como múltiples iniciativas por parte del profesorado. Sin embargo, sigue sin resolverse el problema más grave: la inexistencia de personal cualificado para gestionar las bibliotecas escolares”

Déficit de libros y préstamo de pago

En las bibliotecas públicas canarias, según los estándares de IFLA, hay un déficit de más de dos millones de libros que, al precio medio del libro en 2005, supondría una inversión de más de 26 millones de euros.

La Ley 10/2007 de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas ha modificado la normativa de propiedad intelectual, introduciendo el préstamo de pago en las bibliotecas públicas, aunque exime del mismo a las bibliotecas de poblaciones menores de 5.000 habitantes, ya que no están obligadas por la ley a tener biblioteca, así como a las instituciones docentes integradas en el sistema educativo español. Este impuesto se gestionará a través de una entidad de derechos de autor privada. De momento, se calculará tomando como base las adquisiciones anuales de las bibliotecas públicas, habiéndose fijado la cantidad en 0,20 € por libro comprado.

Con el panorama descrito, ¿no sería más rentable económicamente para autores y editores apoyar el desarrollo de las colecciones de las bibliotecas españolas hasta alcanzar el nivel de la de los países del norte de Europa en lugar de detraer un porcentaje de presupuestos siempre insuficientes?

La Directiva Europea, origen de esta tasa a la lectura pública, aparece en 1992 con la intención de armonizar entre todos los países de la Unión Europea los derechos de alquiler y préstamo en las bibliotecas y se basa en la falacia de que los préstamos de las bibliotecas reducen las ventas de libros.

Los bibliotecarios sabemos que eso no es cierto, que cuando las personas se acostumbran a usar los libros en las bibliotecas, comienzan a comprarlos para sí o para otros. La IFLA lo ha dicho claramente: “La justificación que normalmente se hace del Derecho de Préstamo Público de que el uso de las obras con *copyright* a través de las bibliotecas públicas perjudica las ventas, carece de fundamento demostrado. De hecho, el préstamo realizado a través de las bibliotecas públicas suele contribuir a la difusión de las obras con *copyright* y al contrario favorece las ventas” (5).

La aplicación de este canon en los países de la Unión Europea es todavía muy desigual y, tanto su pertinencia como su aplicación están en tela de juicio en países como Italia y Portugal, donde han surgido movimientos de oposición semejantes a la *Plataforma contra el préstamo de pago española* (6). En el resto del mundo sólo practican el derecho de préstamo pú-

blico Australia, Canadá, Nueva Zelanda e Israel.

El argumento de que el canon no repercutirá directamente en los bolsillos de los lectores, sino en el presupuesto público es tramposo: los ciudadanos sufragamos los gastos públicos con los impuestos. Es evidente que el canon repercutirá negativamente en los presupuestos de las bibliotecas públicas y es una amenaza a la biblioteca como servicio público y gratuito.

Por otra parte, el canon no ha sido bien acogido por los autores españoles. Hace cuatro años unos 400 rechazaron servir de coartada. Lo mismo han manifestado 600 profesores de universidad, encabezados por el Rector de la Universidad Complutense, mientras que las bibliotecas han recogido más de 400.000 firmas de ciudadanos preocupados por el peligro que supone introducir en un servicio público un impuesto restrictivo sobre el derecho a la lectura y a la información.

Y, por último, pero importante: “Es preciso recordar que el derecho fundamental del autor a ser leído pervive gracias a la labor de promoción y conservación de las bibliotecas que no han sucumbido a la voraz lógica del mercado que ya está acabando con las librerías” (7).

Bibliotecas escolares

Actualmente, el objetivo más valorado y perseguido en el ámbito educativo es conseguir que los alumnos se conviertan en aprendices autónomos e independientes, capaces de aprender a aprender, dotándoles de herramientas e instrumentos que les permitan afrontar nuevas situaciones de aprendizaje.

En este contexto, la biblioteca escolar constituye un instrumento imprescindible para la creación del hábito lector y para afrontar el reto de la alfabetización en información, tal como fue definida por CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals): “saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética”.

Sin embargo, en nuestro país y, lamentablemente, de forma especial en Canarias, la situación se caracteriza por la falta de coordinación y la pobreza de equipamientos, materiales y personal cualificado en las bibliotecas escolares. Estas deficiencias inciden directamente en los resultados escolares, como ha quedado sobradamente demostrado en las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos, tipo PISA, PIRLS..., que periódicamente realiza la OCDE.

En Canarias se han desarrollado proyectos pioneros, reconocidos a nivel nacional, como el Proyecto Hipatia, así como múltiples iniciativas por parte del profesorado. Sin embargo, sigue sin resolverse el problema más grave: la inexistencia de personal cualificado para gestionar las bibliotecas escolares, en horario completo de trabajo, ya sea del ámbito educativo o bibliotecario.

El artículo 113 de la Ley Orgánica de Educación obliga a los centros educativos a disponer de una biblioteca escolar, comprometiendo a las administraciones educativas a su desarrollo y mantenimiento. Además, la Ley define la misión de la biblioteca escolar como un instrumento para fomentar la lectura y la capacidad crítica de los alumnos e insta al profesorado a promover el hábito de la lectura dedicando un tiempo a la misma en todas las materias.

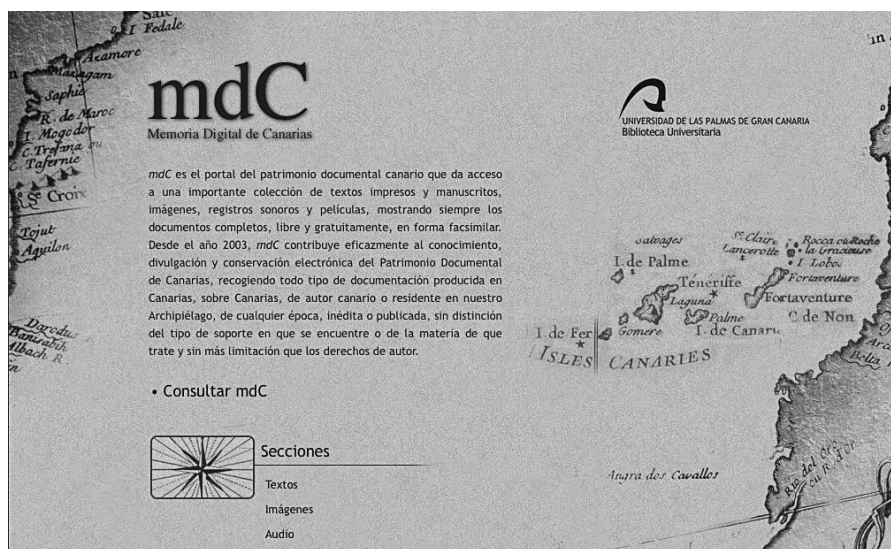
No es suficiente acometer este problema con la fórmula de proyectos de mejora y con el descuento de algunas horas al profesorado para que éste, de forma voluntariosa, defienda la lectura y la biblioteca escolar. Abordar las competencias básicas exigidas sin la figura del bibliotecario escolar y con bibliotecas desligadas del resto de los recursos informativos del centro, sin un Plan de Centro coherente que desarrolle la lectura y las habilidades documentales, condena este nuevo intento de mejora de las bibliotecas escolares al fracaso y a mantener o empeorar los resultados de las evaluaciones internacionales, a las que cada vez, con más frecuencia, se llevan a cabo.

Bibliotecas universitarias

La situación de las bibliotecas de las dos universidades canarias es incomparablemente mejor que la de las bibliotecas públicas. En los últimos años, las bibliotecas universitarias españolas se han multiplicado y se han desarrollado a la par que las propias universidades.

La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN), creada en 1988 e integrada desde 1998 como Comisión Sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), ha influido decisivamente en el desarrollo de las bibliotecas universitarias:

- Ha impulsado un nuevo modelo de biblioteca como centro de recursos para el aprendizaje y la investigación (CRAI).
- Ha favorecido la profesionalización del personal bibliotecario.



Memoria Digital de Canarias (mdC) está compuesta actualmente por cerca de 1.500 textos, 4.500 audios y 40.500 imágenes organizados en colecciones temáticas

- Ha impulsado la formación profesional para adaptar las competencias bibliotecarias a los nuevos entornos.
- Ha favorecido los grupos de trabajo cooperativo y la creación de instrumentos y servicios comunes.

Gracias al trabajo cooperativo las bibliotecas se han convertido en las principales aliadas de las universidades para lograr una educación superior de calidad y, en consecuencia, han conseguido una financiación creciente para desarrollar sus objetivos.

Según los datos estadísticos del Anuario de REBIUN del año 2007 correspondiente a las 71 bibliotecas universitarias españolas, la siguiente es la imagen de las dos bibliotecas universitarias canarias.

En infraestructuras:

Número de estudiantes por puesto de lectura: La Universidad de La Laguna ocupa el puesto 21, con 6,60 estudiantes por puesto de lectura, mientras que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto 63, con 16,44 estudiantes por puesto de lectura, lo cual pone de manifiesto el déficit de los locales de la ULPGC.

Número de estudiantes por ordenador: La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto número 7, con 48.19 estudiantes por ordenador, mientras que la Universidad de La Laguna ocupa el puesto 64, con 402,03 estudiantes por ordenador.

En este caso, la ULPGC procura paliar la falta de espacios con tecnología.

En inversión:

Gasto total del Servicio de Bibliotecas por usuario: La Universidad de La Laguna ocupa el puesto número 12 con 245

“En Canarias se han desarrollado proyectos pioneros, reconocidos a nivel nacional, como el Proyecto Hipatia, así como múltiples iniciativas por parte del profesorado. Sin embargo, sigue sin resolverse el problema más grave: la inexistencia de personal cualificado para gestionar las bibliotecas escolares”

€ por usuario, mientras que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto 24 con 211 € por usuario, que supone una buena situación de ambas bibliotecas en el ranking nacional.

Gasto en adquisiciones por usuario: La Universidad de La Laguna ocupa el puesto 32 con 74,68 € por usuario, mientras que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto 36 con 70,78 € por usuario.

En personal:

Gasto de personal por usuario: La Universidad de La Laguna ocupa el puesto número 9, con 171,14 € por usuario, mientras que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto número 19 con 141,03 € por usuario.

Usuarios por personal de biblioteca: La Universidad de La Laguna ocupa el puesto número 20, con 211,55 usuarios por personal de biblioteca, mientras que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto número 28, con 231 usuarios por personal de biblioteca.

En servicios:

Préstamos por usuarios: La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto número 9 con 12,8 préstamos por usuario, mientras que la Universidad de La Laguna ocupa el puesto número 30 con 7,56 préstamos por usuario.

Préstamo interbibliotecario, documentos solicitados: La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto 32 con un total de 3.121 solicitudes, mientras que la Universidad de La Laguna ocupa el puesto 53 con 1.207 solicitudes.

En colecciones:

Revistas electrónicas por investigador: La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto 12 con 8,43 títulos por investigador mientras La Laguna ocupa el puesto 18, con 7,61 títulos por investigador.

Monografías electrónicas por usuario: La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ocupa el puesto 3 con 19,37 monografías por usuario, mientras que la Universidad de La Laguna ocupa el puesto 19, con 2,29 monografías electrónicas por usuario.

Recursos de información y bibliotecas universitarias

El sistema de comunicación científica está en crisis porque no se cumple su objetivo prioritario que es favorecer la difusión y el intercambio de los resultados de la investigación para el progreso científico y social de la humanidad.

Los factores que provocan esta crisis se pueden resumir en los siguientes puntos:

- el incremento incesante del precio de las revistas científicas (*Serials Crisis*) que, además, en el caso de las electrónicas, se venden por paquetes y que tienen un precio variable en función de distintos factores (número de usuarios, consultas, tiempo de suscripción, contenido de las licencias...);
- la concentración de las empresas editoriales que crea un mercado sin competencia, y que exige a los autores renunciar a la propiedad intelectual de sus trabajos;
- las crecientes restricciones que establecen las legislaciones actuales de derecho de autor sobre el acceso y diseminación de la información científica que han desvirtuado los objetivos primarios de la comunicación científica y del propio derecho de autor;
- el sistema de reconocimiento y acreditación científica enfocado más a la publicación en revistas de impacto que a una amplia difusión de los resultados científicos.

La conjunción de estos factores hace que los científicos que producen investigación financiada con dinero público tengan que publicar sus trabajos en revistas de impacto, a veces incluso pagando por ello y, paralelamente, que sus instituciones tengan que comprar esas mismas publicaciones al precio de mercado.

Para hacer frente a esta situación las bibliotecas han desarrollado mecanismos de defensa de distinto tipo, bien organizativos, como es la creación de consorcios, bien tecnológicos, como los repositorios institucionales.

Desde hace años, las bibliotecas universitarias cooperan para hacer frente a los precios de la información formando consorcios de diversa complejidad organizativa y con distintos objetivos, pero con el fin prioritario de obtener más información por menos dinero, negociando colectivamente con las editoriales.

En el caso de Canarias, ambas bibliotecas universitarias se han unido al Club de Compras de Levante, formado por las Universidades Politécnica de Valencia, Valencia, Jaume I, Alicante, Murcia, Politécnica de Cartagena y Miguel Hernández. Mediante este Consorcio de compras se han adquirido portales tan importantes y tan costosos como el de Elsevier, que concentra 2.000 revistas, o el portal de monografías electrónicas e-libro con 62.000 títulos.

Por su parte, las dos bibliotecas canarias tienen un convenio marco de cooperación que se ha materializado en la compra consorciada de IEL (Institute of Electrical and Electronic Library).

Las bibliotecas universitarias canarias han intentado, sin éxito, promover la creación de un consorcio autonómico que adquiriera licencias de ámbito regional para una selección de portales de interés general y especializado permitiendo así el acceso a la información científica a cuantos investigadores, profesionales e instituciones lo precisen. En este sentido, es necesario remarcar que la Biblioteca de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria tiene cerca de 3.000 usuarios externos a la comunidad universitaria y que recibe constantemente peticiones para acceder a su biblioteca electrónica, con lo que se plantean problemas respecto a las cláusulas de las licencias de los diferentes portales de información.

El desarrollo de las tecnologías de la información que ha transformado el sistema de comunicación científica también propicia soluciones alternativas, como el *movimiento de acceso abierto*, que, a través de diversas iniciativas, especialmente la Open Access Initiative del Open Society Institute, Budapest, 2001, promueve dos estrategias: las revistas electrónicas en acceso abierto y la creación de repositorios institucionales.

Sirva de ejemplo de este movimiento la filosofía que inspira la Public Library of Science (PloS): "Los editores de nuestras revistas científicas tienen legítimo derecho a obtener una recompensa financiera justa por su papel en la comunicación científica. Creemos, sin embargo, que el registro de las ideas y la investigación científica no deben pertenecer ni ser controladas por los editores, sino que deben pertenecer al público y deben estar disponibles libre-

mente a través de una biblioteca pública on line".

La consecuencia inmediata de estas iniciativas ha sido la aparición de repositorios en acceso abierto que recogen la producción científica e institucional de las universidades y la difunden gratuitamente a través de Internet.

En Canarias, la Biblioteca de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria inició en el año 2000 un proceso de digitalización retrospectiva de todas las tesis doctorales leídas en la misma, incluidas las procedentes de las antiguas Universidad Politécnica de Las Palmas y Universidad Politécnica de Canarias. El objetivo era difundir por todo el mundo, vía Internet, la producción científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Progresivamente, se consideró la conveniencia de digitalizar también los proyectos fin de carrera, las memorias de licenciatura y, en general, todos los trabajos de postgrado leídos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Más tarde, el proyecto se amplía para recoger la documentación académica e investigadora producida en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, incluyendo en el repositorio los manuales, las monografías, los artículos de investigación, las ponencias, las comunicaciones, las separatas, los informes y, en general, cualquier documentación generada por la comunidad universitaria.

En la actualidad, el repositorio contiene unas 700.000 páginas que corresponden a 5.744 títulos organizados en dos colecciones:

- Tesis, proyectos fin de carrera y memorias de la ULPGC.
- Material docente y para la investigación.

Lamentablemente, la mayor parte de la colección únicamente es accesible vía intranet, ya que, a pesar del creciente reconocimiento de que los trabajos de investigación, especialmente los financiados con fondos públicos, deben ser de acceso libre y gratuito (Declaración de Berlín, Declaración de París 2004, IFLA...), mientras persista el actual reconocimiento de méritos para el personal docente e investigador, será una tarea ardua convencerles de las ventajas del acceso abierto.

Bibliotecas universitarias para la sociedad

Inspiradas por los valores de las universidades canarias, sus bibliotecas han pre-

tendido, en la medida de sus posibilidades, crear servicios dirigidos a los ciudadanos en general y fomentar el conocimiento de la cultura canaria a nivel regional, nacional e internacional. El tradicional aislamiento provocado por la insularidad justifica que las bibliotecas universitarias de Canarias hayan asumido funciones que la diferencian claramente de otras bibliotecas universitarias del entorno REBIUN.

Una de las primeras medidas fue abrir la biblioteca universitaria a todos los ciudadanos, posibilitándoles el acceso a la colección y a los servicios de la biblioteca, incluido el préstamo domiciliario. La medida fue muy bien aceptada y se traduce en un creciente número de usuarios externos a la comunidad universitaria.

En 1996, se acomete un proyecto de digitalización cooperativa de la prensa canaria en curso en el que inicialmente participan la Universidad de La Laguna, la Biblioteca Pública Municipal de Santa Cruz, el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, el Cabildo Insular de Gran Canaria, el Museo Canario y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El programa se mantiene aunque han cambiado los socios y no haya existido documento alguno que lo respalde.

Por parte de la Biblioteca de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, este proyecto ha derivado en la creación de JABLE (ver imagen en la p. 44 del presente artículo), auténtica hemeroteca digital que reúne más de 150 cabeceras de prensa histórica y más de 5 millones de páginas, prácticamente de Canarias (8). Sigue siendo un proyecto cooperativo en el que ha participado fundamentalmente la Biblioteca Pública Municipal de Santa Cruz autorizando la digitalización de su colección a cambio de una copia digital de la misma. JABLE cumple con la doble misión de difundir la prensa histórica canaria en Internet, libre y gratuitamente y, al mismo tiempo, garantiza la preservación de un fondo tan frágil como son los periódicos.

El impacto de este archivo digital ha sido enorme, debido al gran interés social de la prensa histórica, que no sólo es atractiva para los cronistas, los investigadores y los estudiantes, sino que tiene una gran acogida entre la población en general que busca sus huellas familiares, acontecimientos locales, hechos y personajes de las Islas... El uso de JABLE es espectacular, no sólo por su contenido, sino también por su sencillo sistema de consulta y descarga de la información, ya que el OCR permite recuperar la misma por texto libre. El archivo recibe consultas no sólo de Canarias y del resto de España,

sino que es muy utilizado desde otros países europeos y, muy especialmente, desde América Latina.

Punto débil de este proyecto cooperativo es la resistencia de instituciones canarias señeras, con fondos locales históricos importantes y en muy mal estado de conservación que, olvidando su origen ilustrado no comparten la idea de la difusión gratuita y en abierto. A pesar de esto, la acogida de JABLE es imparable y surgen colaboraciones puntuales de pequeñas instituciones y particulares de las Islas que ofrecen sus fondos a cambio de una copia digital y de la difusión vía JABLE.

Por su parte, la Biblioteca de la Universidad de La Laguna participa activamente con sus fondos en el proyecto de hemeroteca digital del Ministerio de Cultura.

Otro de los proyectos de impacto social que ha llevado a cabo la Biblioteca de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria es Memoria Digital de Canarias (mdC) (ver imagen en la p. 47 del presente artículo). En el año 2000, gracias a la financiación de la Fundación Banco Santander y con el asesoramiento técnico de la biblioteca Miguel de Cervantes se inició mdC con el objetivo prioritario de cubrir la laguna de fondo histórico canario de la colección de la biblioteca (9). Si estas ayudas iniciales fueron importantes, más lo fue el compromiso del equipo rectoral que consolidó la misma cantidad aportada por la Fundación en el presupuesto anual de la biblioteca.

El objetivo de este portal es digitalizar y difundir en Internet y de forma gratuita la documentación producida en Canarias y sobre Canarias, las obras de autores canarios o residentes en Canarias, de cualquier época, inédita o publicada, sin distinción del tipo de soporte en que se encuentre.

El problema principal, como en el caso de la prensa, es que la Biblioteca Universitaria de Las Palmas de Gran Canaria no tiene un fondo antiguo que sirva de base para el proyecto y tiene que buscar la colaboración de otras instituciones o particulares. Como consecuencia, la estructura de mdC es fruto de las colaboraciones conseguidas.

Actualmente mdC está compuesta por 1.448 textos, 4.467 audios y 40.355 imágenes organizados en varias colecciones temáticas que se han ido creando en función de su identidad.

La colección se ve actualmente enriquecida gracias a la firma de un convenio de colaboración con la Biblioteca Nacional que permite la digitalización de los fondos canarios existentes en la misma librería de derechos de autor, teniendo previsto di-

gitalizar unas 550.000 páginas en el plazo de ocho meses. La Biblioteca Universitaria de Las Palmas de Gran Canaria tiene intención de conservar la información digitalizada a lo largo del tiempo cambiando de formato cuando sea preciso. ◀▶

[El presente artículo es una versión ligeramente abreviada del texto presentado en *Septenio Canarias: cultura, ciencia e innovación (La Palma, 2008)*. Ramón Salaberria]

Notas

- (1) Girón, A., Salaberria, R. "Lectura pública gratuita o derecho privado de explotación". En: *Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón: Trea, 2005. p. 181-214.
- (2) García Ejarque, L. *Historia de la lectura pública en España*. Gijón: Trea, 2000.
- (3) Hernández, H. (dir.). *Las bibliotecas públicas en España: dinámicas 2001-2005*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008.
- (4) León, F. "Las Bibliotecas de Tenerife y sus dioses". *Canarias Insurgente*. 19 mayo 2007. http://canariasinsurgente.typepad.com/almacen/2007/05/las_bibliotecas.html
- (5) Committee on Copyright and other Legal Matters (CLM). "La posición de la IFLA frente al derecho de préstamo al público" IFLA. <http://www.ifla.org/III/clm/p1/PublicLendingRights.htm>
- (6) Plataforma contra el préstamo de pago. <http://www.noalprestamodopago.org>
- (7) Lagarde Rodríguez, M. "Peligra el mayor servicio social de las bibliotecas". *Rebelión* <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=49556>
- (8) Jable. Archivo de Prensa Digital. <http://bdigital.ulpgc.es/jable/>
- (9) mdC. Memoria Digital de Canarias. <http://mdc.ulpgc.es>

CanalBib: Las bibliotecas en el Youtube

La Subdirección General de Bibliotecas del Departamento de Cultura y Medios de Comunicación de la Generalitat de Catalunya ha creado un canal propio en Youtube (<http://www.youtube.com/user/canalbib>) donde se recoge una selección de vídeos relacionados con el mundo de las bibliotecas.

CanalBib incluye vídeos actualmente disponibles en el Youtube pero también se mostrarán vídeos incorporados expresamente de diversas fuentes, especialmente los producidos por la Generalitat y sus organismos.

Aunque se hace especial énfasis en los vídeos relacionados con las bibliotecas ca-

talanas, en CanalBib se pueden visualizar vídeos de bibliotecas de todo el mundo, fragmentos de películas o programas de televisión donde la biblioteca es la protagonista, campañas de fomento de la lectura y el libro o vídeos de bibliotecarios y bibliotecarias.

CanalBib se va actualizando a partir de la incorporación de nuevos vídeos que los usuarios de Youtube cuelgan en Internet. Igualmente se puede hacer llegar a la Subdirección recomendaciones de vídeos o documentos propios para su difusión. ◀▶

Subdirecció General de Biblioteques
 Direcció General de Cooperació Cultural
 Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació
 Generalitat de Catalunya
 C/Portaferrissa, 1-3
 08002 Barcelona
 ☎933 162 740
 ☎933 162 781
 ✉[bibiblioteques@gencat.cat](mailto:biblioteques@gencat.cat)
 🌐<http://bibiblioteques.gencat.cat>



Guía Esencial de Lectura en Español para Niños y Jóvenes

Trazos

El ICEX (Instituto Español de Comercio Exterior) y la FGEE (Federación de Gremios de Editores de España), junto con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Asociación de Bibliotecarios Americanos REFORMA, presentó el pasado 28 de Mayo en el Instituto Cervantes de Nueva York, la *Guía Esencial de Lectura en Español para Niños y Jóvenes*.

Esta iniciativa se enmarca dentro del Plan del Libro en Español –puesto en marcha hace cinco años por el Instituto en colaboración con la FGEE– que tiene sus miras puestas en EE. UU. y como objetivos: aumentar las ventas de las ediciones españolas allí, concienciar al sector edito-

rial español de la necesidad de introducirse en este mercado, consolidar la presencia de las editoriales españolas y potenciar el conocimiento de nuestra oferta editorial entre los profesionales y prescriptores de opinión de la industria del libro del país.

Esta publicación contiene una relación de 420 de los más importantes títulos infantiles y juveniles de lengua española (según su criterio) y pretende ser un manual de referencia para todos aquellos profesionales que trabajan en la conformación de colecciones de libros en español para este tipo de usuarios. ◀▶

🌐<http://www.icex.es/>

Anuario de Bibliotecas Españolas 2009

La Fundación Alonso Quijano –editores también de la revista *Mi Biblioteca*– ha publicado recientemente el *Anuario de Bibliotecas Españolas 2009*. La presentación oficial se llevó a cabo durante las XI Jornadas Españolas de Documentación celebradas en Zaragoza el pasado mes de mayo y, en la misma, los responsables de la edición describieron los contenidos de esta obra que, por segundo año consecutivo, recoge información sobre la situación de las bibliotecas en España y recursos de información de interés profesional.

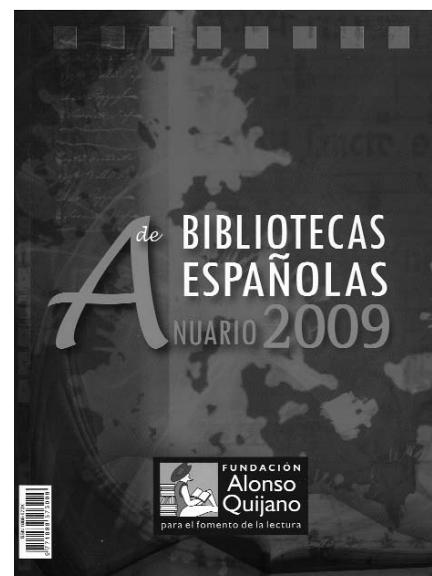
Siguiendo el mismo esquema estructural de la pasada edición, el *Anuario* se divide en dos grandes bloques: Bibliotecas españolas y Recursos para bibliotecarios, bibliotecas y usuarios.

La primera parte es un estado de la cuestión de los diferentes tipos de bibliotecas en nuestro país. Así, hay capítulos dedicados a la Biblioteca Nacional, bibliotecas públicas, escolares, universitarias y científicas, etcétera.

Por su parte, el segundo bloque es una selección de recursos de interés y utilidad para los profesionales del sector: empresas documentales, servicios, herramientas, centros, fuentes de información, etcétera.

La coordinación de todos estos materiales para su posterior publicación, como sucediera también en el 2008, ha recaído de modo particular en Conchi Jiménez –subdirectora de *Mi Biblioteca*– quien ha contado a su vez con un extenso comité científico de apoyo. ◀▶

◻ <http://www.alonsoquijano.org/>



Álbum y cartel poéticos en el CEIP Miguel Servet de Fraga (Huesca)

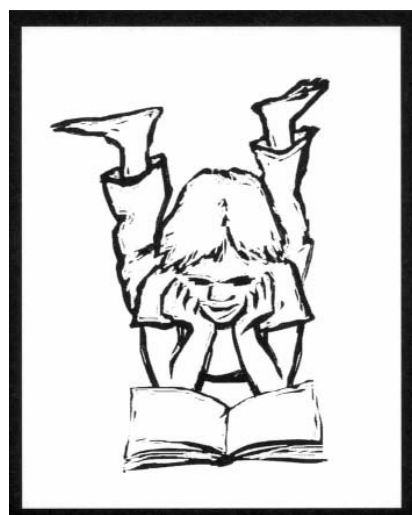
Fruto del desarrollo en el CEIP Miguel Servet de Fraga de la actividad de fomento de la lectura “Una maleta de poesía y de poetas” nos han llegado a la redacción dos materiales de sumo interés.

Se trata de una selección de poemas realizada por el Seminario de Biblioteca y Literatura Infantil titulada *Antología poética y álbum de cromos*. En ella encontramos 24 poemas de diversos autores (Ángel González, García Lorca, Gabriela Mistral, Espronceda, Machado, Benedetti...) así como unos huecos para pegar cromos que a la vez pueden ser coloreados.

El segundo material, para los alumnos más pequeños, es un póster con *Trocitos de poesía... para cada día*. En él además de breves estrofas de poesías y poemas (Gloria Fuertes, Machado, Goytisolo, Jorge Guillén, M^ª Elena Walsh...) hay unos recuadros en los que pegar cromos con ilustraciones relacionadas. ◀▶

CEIP Miguel Servet

Plaza Valencia, s/n
22520 Fraga (Huesca)



Se constituye la Fundación Amigos de la Biblioteca Nacional de España

El pasado 6 de julio tuvo lugar en la sede madrileña de la biblioteca cabecera del sistema bibliotecario español el acto de firma, ante notario, de la escritura pública de constitución de la Fundación Amigos de la Biblioteca Nacional de España.

Esta Fundación privada tiene por objeto “la promoción, estímulo, apoyo y desarrollo de cuantas acciones culturales, educativas y de otra índole tengan relación con la Biblioteca Nacional para ayudar a su misión y actividades, y para incrementar sus colecciones, su conocimiento, su difusión nacional e internacional y su integración en la sociedad”, según el estatuto fundacional. Su principal órgano de gobierno y representación es el Patronato, cuyo número de miembros no podrá ser inferior a 11 ni superior a 25.

Con esta iniciativa, la Biblioteca Nacional pretende que importantes agentes sociales y económicos, así como particulares interesados, puedan involucrarse en el desarrollo de sus fines esenciales: la conservación del patrimonio bibliográfico español y su difusión externa.

Parece que ese apoyo “importante” se ha logrado desde el mismo momento de su creación, ya que entre los miembros fundadores nos encontramos con Ediciones Vicens-Vives, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Fundación REPSOL, Fundación Cajamadrid, Fundación AXA, Fundación Telefónica, Fundación Areces, etcétera. Sin duda, grandes y poderosos “amigos” se ha echado la Biblioteca... ◀▶

<http://www.bne.es/>

Convocado el Premio de Ensayo “Teresa Andrés”

SEDIC ha convocado, por primera vez, con afán de continuidad y gracias a la ayuda de diversos patrocinadores, el Premio de Ensayo “Teresa Andrés”. La convocatoria tiene una doble intención; en primer lugar “contribuir a cubrir un vacío: el de la escasa implicación de las asociaciones profesionales en la creación de pensamiento, imprescindible para delinear un sueño estratégico que nos guíe hacia el futuro; en segundo lugar respaldar el fortalecimiento de la profesión promoviendo el conocimiento de las personas que nos precedieron y que desarrollaron su actividad comprometidos con la sociedad. ‘Nos enterró el olvido’, aquella terrible sentencia expresada por Teresa Andrés en su día, obliga a los profesionales del siglo XXI a rendirles homenaje y resarcir su memoria, de ahí que este premio haya tomado su nombre”.

Podrán participar en este premio personas –o colectivos– de cualquier nacionalidad, que presenten una obra inédita, escrita en castellano y no premiada anteriormente que versen sobre asuntos relacionados con los servicios de información, los profesionales que los atienden y su papel en la sociedad pasada, presente y futura. En particular, las obras deberán estar relacionadas con una (o varias) de las siguientes grandes líneas: la deontología y la ética profesional; la adaptación de pro-

fesionales y servicios a las nuevas realidades y demandas sociales, con acento en los servicios a minorías y sectores desfavorecidos de la sociedad; el papel de los profesionales en el fomento de la lectura, el acceso igualitario a la información y la defensa de una ciudadanía informada en pro de una sociedad más justa y democrática; la labor de los profesionales de la información en la preservación de la memoria de los pueblos y el fomento de la difusión del patrimonio cultural español; el profesional de la información desde una perspectiva histórica; el valor y el impacto socio-económico de los centros de información, archivos y bibliotecas; y, por último, la visión del profesional de la información en sociedad, nuevas tecnologías, nuevas herramientas, nuevos públicos y perspectivas de futuro.

El plazo de presentación de los trabajos tiene como fecha tope el 15 de diciembre de 2009 y el premio consistirá en la publicación de la obra ganadora a cargo de Ediciones Trea, y un importe en metálico de 3.000 euros.. ◀▶

Sedic
C/ Santa Engracia 17, 3º
28010 Madrid
☎915 934 059
☎915 934 128
<http://www.sedic.es>



Teresa Andrés, estudiante en Alemania (1932)

Víctor García de la Concha galardonado con el III Premio Fernando Lázaro Carreter de la FGSR

Este premio, dotado con 25.000 euros y una escultura de Rafael Canogar, reconoce la aportación relevante de una persona en alguno de los ámbitos de trabajo del desaparecido Fernando Lázaro Carreter: la filología, la lingüística, la docencia, la investigación, la creación literaria y el buen uso del idioma español en los medios de comunicación. En su primera convocatoria obtuvo el premio el escritor Mario Vargas Llosa, y en la segunda, el filósofo Emilio Lledó.

El jurado, constituido por el secretario de la Real Academia Española José Manuel Blecuá, como presidente; Carmen Iglesias, historiadora y presidenta del Grupo Unidad Editorial; el académico Ignacio Bosque; Juan Luis Cebrián, consejero delegado del Grupo Prisa; el filósofo Emilio Lledó; los catedráticos Darío Villanueva Fernando y Fernando Lázaro Mora; los escritores César Antonio Molina y Luis

Alberto de Cuenca y Felicidad Orquín, que ha actuado como secretaria en representación de la FGSR, decidió otorgar el premio del año 2009 al profesor, escritor e investigador asturiano Víctor García de la Concha.

En dicha elección, según la consideración unánime del jurado, ha pesado la amplia labor docente universitaria desarrollada por De la Concha, sus investigaciones sobre literatura española de los Siglos de Oro y de la época contemporánea y, especialmente, su trabajo en la dirección de la Real Academia, primero como colaborador del propio Lázaro Carreter durante el mandato de éste como director y, después, como impulsor de la Asociación de Academias de la Lengua Española en una de las etapas más fructíferas de la historia de la Corporación. ▶

http://www.fundaciongsr.es/

La Subdirección General de Bibliotecas de la Generalitat de Catalunya publica la actualización de la guía bibliográfica *De cómic*s

Con motivo de la celebración del Salón del Cómic de Barcelona 2009 (29 mayo-1 junio), la Subdirección General de Bibliotecas de la Generalitat de Catalunya ha dado continuidad a la bibliografía selectiva *De cómic*s con una actualización bibliográfica que contiene los títulos más interesantes aparecidos en el mercado desde el último Salón.

El Salón del Cómic de Barcelona de 2007 acogió la presentación de dicha bibliografía centrada en el mundo de la viñeta y la novela gráfica. La propuesta de lectura formaba parte de un proyecto impulsado por la Dirección General de Cooperación Cultural, a través de la Subdirección General de Bibliotecas destinado a potenciar y orientar la elección de los libros que realizan las bibliotecas públicas en diversos campos temáticos.

Tanto en 2008 como durante este año se ha querido dar continuidad a la pro-

puesta inicial actualizando la bibliografía con las novedades más interesantes aparecidas en el mercado. La elección, como en las ocasiones anteriores, ha sido hecha, básicamente, por miembros del Grupo Biblioteca i Còmic del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya.

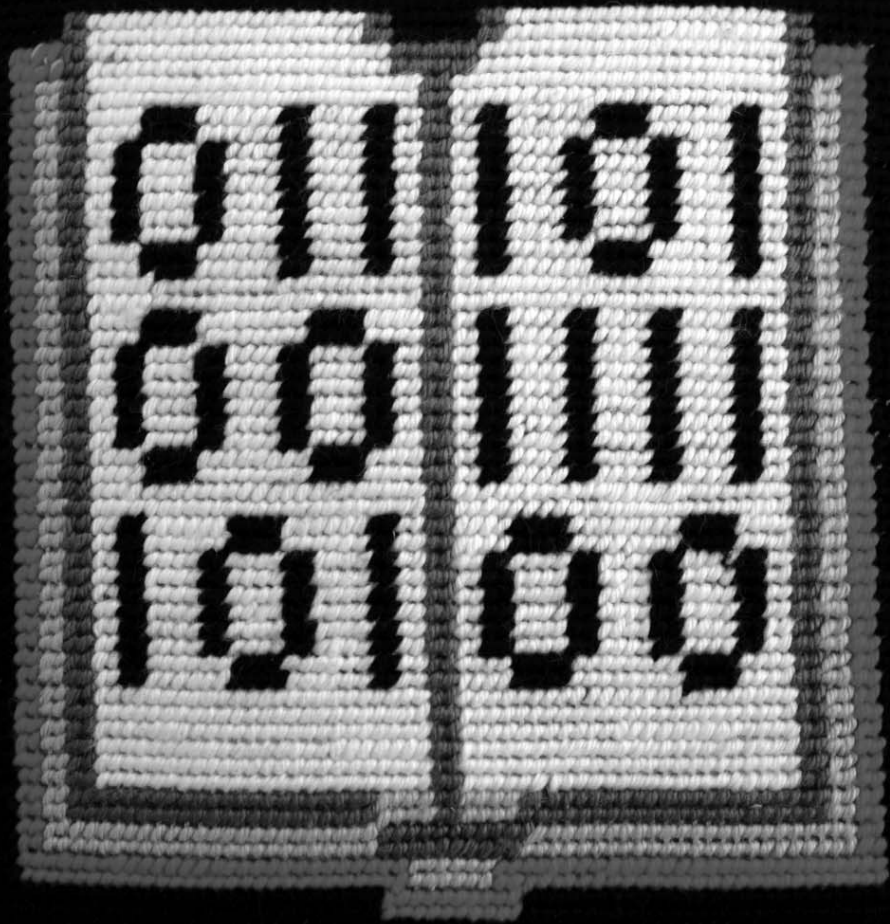
Se trata de una selección básica de 78 títulos, que se puede completar con la información bibliográfica disponible en el SIS, Servicio de Información Selectiva. ◀▶

Subdirecció General de Biblioteques
 Direcció General de Cooperació Cultural
 Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació
 Generalitat de Catalunya
 C/Portaferriassa, 1-3
 08002 Barcelona
 ☎ 933 162 740
 ☎ 933 162 781
 ✉ biblioteques@gencat.cat
 http://biblioteques.gencat.cat



inclusión digital

y bibliotecas



Tratar el tema de la **inclusión digital** es mucho más que dialogar sobre un concepto de moda o debatir un asunto prioritario para las políticas europeas. La propia noción entraña una gran complejidad y adquiere tintes muy diferentes según los contextos y los colectivos implicados.

La **inclusión digital** tiene como objetivo prioritario la inclusión social de todas las personas, especialmente los colectivos marginales, en la Sociedad de la Información. Esto implica no sólo apretar teclas, navegar por Internet y utilizar determinados programas informáticos. La **inclusión digital** verdaderamente integradora se caracteriza por un cambio de actitud que involucra competencias digitales e informacionales, educación, conocimientos, pero también compromiso social. Este tipo de inclusión implica, asimismo, impacto social, una transformación que pretende mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos.

Ahora bien, dentro de la lógica de esta transformación hemos de estar atentos a la dimensión ideológica que entraña la noción misma de cambio. La dimensión ética es inseparable del concepto mismo de **inclusión digital**, que ha de adoptar un enfoque conceptual crítico; este enfoque permitirá contemplar a las personas como sujetos críticos activos y autónomos, no meros consumidores de tecnologías y contenidos digitales:

- ¿Estamos meramente invitando al consumo de las TIC?
- ¿Cómo medimos la utilidad social de la **inclusión digital**?
- ¿A quién beneficia verdaderamente la **inclusión digital**?
- ¿Cómo hacer sostenible la **inclusión digital**?
- ¿Cómo se implican las instituciones en el tema?

El tema es complejo; el análisis, necesario. A estas y otras preguntas responden en profundidad y con rigor las personas que han colaborado en este dossier defendiendo el protagonismo de las bibliotecas como factor clave de **inclusión digital**. ◀▶

CON LA COLABORACIÓN ESPECIAL DE:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CULTURA

DIRECCIÓN GENERAL
DEL LIBRO, ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

SUBDIRECCIÓN GENERAL
DE COORDINACIÓN BIBLIOTECARIA

Emir Suaiden y Cecilia Leite Oliveira

Emir Suaiden es Director del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT) y profesor titular de la Universidad de Brasilia. Autor de varias monografías y más de cuarenta artículos científicos publicados dentro y fuera de su país, Brasil. Es Coordinador del Programa Nacional del Incentivo a la Lectura y representante de Brasil en el Centro de Fomento de la Lectura en América Latina y el Caribe, ha impartido cursos y conferencias por toda Iberoamérica. En los últimos años su interés se centra en el tema de la *inclusión digital* procurando acercar las Tecnologías de la Información y Comunicación a sectores marginados en Brasil.

Cecilia Leite Oliveira es Coordinadora General del Instituto Brasileño de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) y Coordinadora del Proyecto de IBICT de la Fundación Biblioteca Nacional de Brasilia. Su experiencia investigadora se centra en el área de Ciencias de la información, con énfasis en Biblioteconomía actuando principalmente en temas de Información documentación e inclusión digital.

El acceso y la comprensión de la información como factores básicos para la inclusión social

Las nuevas formas de comunicación han dado origen a la llamada Sociedad de la Información cuyo advenimiento ocasionó profundos cambios en las relaciones políticas, sociales, culturales y económicas. Mientras tanto, al mismo tiempo que provocó interacciones e intercambios entre diferentes grupos humanos, en una dimensión y a una velocidad jamás imaginadas, también acentuó y volvió más visibles las desigualdades e injusticias sociales.

La extensión y la fuerza de los puentes informacionales construidos, permiten que Occidente y Oriente se encuentren, conversen y compartan diferentes experiencias culturales en tiempo real y a larga distancia. La información científica y tecnológica constituye un recurso estratégico, indispensable para el desarrollo social, económico y cultural de las sociedades contemporáneas. El advenimiento de la sociedad de la información exige una profunda adaptación de los individuos y de las organizaciones en busca de nuevos patrones de desempeño, de producción y de prestación de servicios adecuados basados predominantemente en insumos baratos de información derivados del avance de la tecnología en microelectrónica y telecomunicaciones. Las posibilidades tecnológicas ya existentes, potencialmente descentralizadas, nos permiten actuar sobre la información, maximizando las oportunidades de desarrollo económico y social para grandes parcelas de población.

En este escenario tecnológico es posible afrontar de manera innovadora y creativa las demandas sociales, así como

maximizar las oportunidades existentes a través de la articulación de redes de información.

El tema de la información, sus instrumentos, ventajas y desafíos, forman ya parte del día a día de los ciudadanos. La información, como nos alerta Castells (1999), "es una parte integral de toda actividad humana, todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva están directamente moldeados por el nuevo medio tecnológico".

Ante esta realidad, el IBICT está actuando como facilitador de oportunidades de redes de información en pro de la superación de las barreras socioeconómicas y culturales, y de la inserción de parcelas aún excluidas o parcialmente incluidas en la sociedad informacional y digital. Hay un empeño en contribuir a la mejora de la calidad de vida, expresión de valores culturales, inclusión en las dinámicas políticas y de más posibilidades de uso ciudadano de las tecnologías de información y comunicación.

Hasta que la educación para la apropiación de tecnologías de información y comunicación sea lo suficientemente amplia y profunda para desarrollar habilidades que interfieran en los procesos de construcción social, será necesaria una elaboración de estrategias integradas e indisolubles de universalización en el acceso, educación continua y uso de las mismas con una perspectiva incluyente.

Hay muchos ángulos y posibilidades desde los que analizar y actuar en la sociedad de la información pero como ór-

gano nacional de información científica y tecnológica dedicado al servicio público, nuestra orientación está centrada en el desarrollo de estrategias que faciliten a la sociedad brasileña el acceso universal a la información por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Bases del programa de inclusión social del IBICT

El contexto para el desarrollo humano es siempre una cultura, nunca una tecnología aislada. En presencia de los ordenadores las culturas pueden cambiar y con ellas la manera en que las personas aprenden a pensar. Pero si queremos entender (o influir sobre) el cambio, necesitamos centrar la atención sobre la cultura, no sobre el ordenador. El uso de la tecnología en sí también es moldeado por el contexto social.

La tecnología no puede existir fuera de un contexto social. Los coches no son nada sin calles en las que conducir, los teléfonos son inútiles sin una red de usuarios, y hasta la lámpara tiene poca utilidad sin un abastecimiento de energía. Incluso las tecnologías más comunes no existen entre los individuos que las producen o poseen: son compartidas entre toda la sociedad. La tecnología está completamente imbricada en la sociedad, y no puede ser separada de este contexto.

En particular, el uso de ordenadores representa un esfuerzo para aumentar la participación de Brasil en la economía de la información. En este contexto, ordenadores e Internet se convertirán en piezas casi indispensables para una mayoría de personas. En Internet encontramos una vasta fuente de información sobre los más variados asuntos, de cualquier lugar del mundo.

Tras estudios preliminares identificamos las áreas prioritarias de inclusión social, cuyas demandas son significativas para la ampliación de la base material de la sociedad de la información en Brasil. También se propusieron tres líneas de acción que pueden validar un recorrido productivo y cualitativo para un contexto mudable y de extrema complejidad, lo que cualquier plan en esa área necesitará contemplar.

El quid de la cuestión de la inclusión social en Brasil se encuentra en el proceso educativo, y solamente un trabajo integrado con las escuelas públicas puede producir resultados significativos a medio y largo plazo. Hay necesidad de democrati-

The screenshot shows the website for Biblioteca Nacional de Brasília. At the top, there is a search bar and a 'Tamanho do Texto' (Text Size) control. Below the header, a navigation menu includes 'INÍCIO', 'A BIBLIOTECA', 'ESPAÇOS', 'PRODUTOS', 'SERVIÇOS', and 'CADASTRE-SE'. The main content area features a large image of a modern library interior. To the right, there are sections for 'Atendimento' (Hours: 9h a 21h - 2ª a 6ª, 9h a 18h - Sáb/Dom) and 'Contato' (Envie sua mensagem, Faça seu Cadastro Aqui). Below this, there is a 'Notícias' (News) section with two items: 'Espaço do Pesquisador será implantado na BNB' (dated 08/07/2009) and 'Software inédito para ensino de música a cegos será lançado na BNB' (dated 06/07/2009). To the right of the news is a 'Ciclo de Conferências na BNB' section with details for an event on 'Ciclo de Conferências em Biblioteconomia, Ciências da Informação e Comunicação' on 28/07/2009, featuring Dr. Eduardo Lycurgo Leite as the speaker.

zar y simplificar, para los medios educativos y de formación, los instrumentos, metodologías y herramientas de las tecnologías de información y comunicación, los cuales sin la debida traducción no alcanzarán las parcelas excluidas de la población.

La cuestión informacional en el terreno educativo debe tener en cuenta la carencia de elementos de infraestructura en informática, entre ellos hardware, software, conexión en red, etcétera. Las soluciones necesarias podrán ser alcanzadas si logramos ampliar las oportunidades de actuación coordinada de las instancias gubernamentales.

Y, finalmente, es relevante que haya un trabajo de planificación de indicadores de impacto social que permitan el control y la realización de estudios prospectivos para la implantación de políticas públicas en el área. A estos puntos se suma la visión de que Brasil, como decimocuarta potencia económica mundial, líder de producción en América Latina, necesita expandir, rápidamente, la inserción de grandes parcelas de su población en el paradigma de la sociedad de la información, para promover su desarrollo económico y social.

Los elementos identificados para la implantación del plano de inclusión social del IBICT tuvieron como objetivos estratégicos contribuir socialmente para ampliar la base material de la sociedad de la información en Brasil a las poblaciones excluidas e

identificar mecanismos y procesos de integración institucional y tecnológica indispensables para la inclusión digital y social.

Entendemos como fines de este programa de trabajo que el concepto de aprendizaje informacional es central, pues permite todos los procesos de interacción humana, las relaciones productivas, culturales y sociales. El aprendizaje informacional como un proceso de construcción y desarrollo de habilidades y competencias individuales y colectivas constituye un camino que lleva a la inclusión digital y social y promueve la autonomía y creatividad requeridas por los sistemas sociales vigentes. Acompañando la centralidad del concepto de aprendizaje informacional optamos inicialmente por el desarrollo de tres acciones que en la práctica pueden transcurrir concomitantemente y cuya implementación puede garantizar resultados a medio y largo plazo: programa de aprendizaje informacional, programa de software libre y programa de indicadores de impacto social. Estos programas constituyen el plano de inclusión social del IBICT y garantizan una atención rápida y flexible en diferentes esferas del gobierno. Como resultado de estos programas se espera el desarrollo de una metodología de indicadores de uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de acceso comunitario para el control de los estadios de evolución de la sociedad de la información en Brasil.

Proyectos de inclusión social y digital

El programa de inclusión está inserto en el ámbito de coordinación general de investigación y desarrollo de nuevos productos, que desarrolla otros proyectos, productos y servicios. El programa crea nuevas acciones y se integra en otras en curso, como fue el caso del Servicio Brasileño de Respuestas Técnicas (SBRT) y el Ciclo de Vida de Productos (ACV). Fueron implantados: el Mapa de Inclusión Digital en Brasil (MIDI), el Proyecto Corredor Digital, que contempla comunidades indígenas y rurales, el Centro Nacional de Referencia en Inclusión Digital (CENRID), que identifica grupos de investigación y metodologías desarrolladas para dar soporte a programas de inclusión digital, así como la utilización de la metodología de aprendizaje informacional en los proyectos de inclusión digital, con énfasis en el trabajo desarrollado en la Biblioteca Nacional de Brasilia (BNB).

Proyectos desarrollados en el Programa de Inclusión Social: a continuación presentaremos algunos de los proyectos desarrollados en el ámbito del Programa de Inclusión Social del IBICT.

1. Mapa de inclusión digital en Brasil

El mapa de inclusión digital (MID) del IBICT realizó dos investigaciones sobre puntos de inclusión digital (PID) en el período de 2007 a 2008. La primera, concebida para ser respondida de forma espontánea por los PID registrados en el MID, y la segunda realizada de puerta a puerta, un censo georreferenciado de inclusión digital en el estado de Maranhão. El IBCT lideró ambas iniciativas, la primera en relación con la Asociación Brasileña de Centros de Inclusión Digital, y la segunda en colaboración con la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Gobierno del Estado de Maranhão; la fundación Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) apoyó la elaboración del cuestionario de la investigación. Los resultados contemplan cuestiones de infraestructura de usuarios y de uso de TICs, enlazando hacia cuestiones más amplias de políticas públicas en sus diferentes ámbitos.

Las investigaciones realizadas en el ámbito del MID/IBCT en el periodo 2007-2008 representan grandes avances en relación a la trayectoria del MID, cuyo registro se configuró inicialmente a partir de listados de organizaciones contempladas por programas de inclusión digital de carácter público federal, estatal y municipal, con datos complementarios e innumerables tipologías inspiradas en el sistema de apoyo al MID (SISMID), involucrando posteriormente un gran trabajo de eliminación de registros duplicados.

Específicamente, los avances se traducen en dos frentes; la primera investigación se refiere a la inclusión de Lan Houses y cibercafé en el MID, bien como conocimiento de las especificidades de su infraestructura de funcionamiento, hecho el patrocinio por la colaboración establecida con la Asociación Brasileña de Centros de Inclusión Digital, que movilizó a sus asociados a través de "Orkut" para dar respuesta al cuestionario de investigación sobre características y usos en los PID. La segunda investigación involucra el censo realizado de puerta a puerta en el estado de Maranhão, iniciativa pionera y ejemplar al establecer una metodología de validación de los datos registrados del MID para ser posteriormente traspasada a cada unidad federativa representada en el MID.

La primera investigación-MID/online comenzó a finales de 2007, y fue concebida para ser respondida on line y de



forma espontánea por los PID a partir de correos electrónicos registrados en SIS-MID. Inicialmente, esos PID recibieron un enlace para registrarse en el sistema y validar sus datos registrales ya existentes en el SIS-MID como respuestas a otras preguntas. Tras la validación de los datos, el encuestado era conducido a la segunda parte de la investigación, referente a los datos de la infraestructura, perfil de usuario, usos y servicios ofrecidos, entre otros. La investigación fue finalizada en diciembre de 2008.

Con la inclusión de los PID privados (Lan houses y cibercafés) la definición de PID en el ámbito del MID pasa a ser la siguiente: “Locales dotados de ordenadores para acceso gratuito o de pago y conectados, o no, a Internet. Proporcionan desarrollo de habilidades cognitivas por medio de acceso a las TICs, creación de contenidos, entretenimiento y comunicación con otras personas”.

Los PID se presentan divididos en dos grandes categorías: públicos y privados. Esa distinción no da importancia a la presencia de ONGs en la muestra, ciertamente presentes en ambas categorías, porque son un tipo de colaborador cuya relación con el gobierno se encuentra consolidada, a diferencia de los cibercafés y de las Lan houses, cuya colaboración puede representar considerables avances en la inclusión digital de población todavía marginal.

Los MID se han convertido en referencia para diversos programas de inclusión por hacer disponible información sobre los centros de inclusión digital del país y sus actuaciones. De esa forma, el IBCT

realiza su función de órgano de información del gobierno federal.

2. Centro de referencia en inclusión digital (CENRID)

El concepto de inclusión digital propuesto por el CENRID comprende la inserción social del ciudadano, sea alfabetizado digitalmente o no, dándole oportunidad de acceso al conocimiento, a la información, a la cultura y a los datos compartidos, así como a la producción de contenidos digitales. Creado para integrar y dar visibilidad a los diferentes proyectos de ID existentes en el país, es un órgano que fomenta la inclusión digital perteneciente al IBICT, y, en consecuencia, de carácter federal implantado en la Biblioteca Nacional de Brasilia.

Tiene como objetivo desarrollar un espacio físico y virtual que integre y dé visibilidad a las diversas iniciativas nacionales e internacionales de inclusión digital, disponible en múltiples plataformas, incluso la digital, facilitando el acceso a investigación y a producción de contenidos que involucren tecnologías de información y comunicación y la inclusión digital como forma de inclusión social. Utiliza sistemas colaborativos, con acceso abierto disponible para los programas GNU-Linux y Microsoft a partir de proyectos que contemplan usabilidad y accesibilidad, de acuerdo a políticas públicas desarrolladas por el gobierno federal. Atiende a diferentes públicos, de acuerdo con la dimensión de las actividades propuestas (locales, nacionales e internacionales) y con la especialidad necesaria, presencial (directamente en Brasilia), semipresencial o virtual.

3. Biblioteca Nacional de Brasilia

En la Biblioteca Nacional de Brasilia (BNB) el IBICT tiene tres líneas de investigación que generan dos proyectos de inclusión digital y un programa de preservación, diseminación y divulgación de ciencia y tecnología. El proyecto de inclusión que comprende un telecentro denominado "espacio click" está abierto al público general con 51 ordenadores, accesibilidad, banda ancha e Internet y los más importantes periódicos impresos de todas las capitales brasileñas para lectura en sala.

Un aula para cursos programados y por demanda con quince ordenadores personales, proyector multimedia y pantalla. Una sala reservada para niños de 4 a 10 años denominada "espacio infantil", diez ordenadores, doce pufs, cuatro de ellos con "tablet PC" para los menores, proyección en el techo para los pequeños, proyección en tela de vidrio para los mayores, libros infantiles y mesas y sillas adecuadas a las edades de los niños. Para este espacio se hace una programación mensual de una hora de duración. Las escuelas organizan visitas tres días a la semana y fines de semana, y los demás días se atiende al público en general.

Un centro multimedia con diez zonas de edición y todo el software necesario para manipulación de imagen y sonido. La coordinación de este espacio pertenece al CENRID, y puede ser solicitado por cualquier ciudadano que tenga el conocimiento necesario para usar los equipos.

El Programa de Preservación, Diseminación y Divulgación de la Ciencia y la Tecnología denominado "Espacio del Investigador" contiene un acervo representativo de la ciencia y la tecnología del país, y terminales con documentación digital de instituciones de investigación. Una estructura para atender las necesidades de los investigadores que utilizan el espacio, además de actividades de diseminación y divulgación del conocimiento científico y tecnológico.

4. Corredor Digital Indígena

El proyecto tiene como objetivo capacitar profesores de escuelas indígenas en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Consta de cursos presenciales con seguimiento a distancia para la evaluación de los resultados. Se realiza en una sala con diez ordenadores, acceso a Internet, proyector multimedia, impresora y material fungible. La duración es de doce meses. Los participantes adquieren nociones de informática básica y diseño de ac-

tividades didácticas con los programas aprendidos en el curso. Se implantaron tres laboratorios en las aldeas Balaio, Paricachoeira y Taracúa, en Alto Río Negro en Amazonía para la etnia Tukano.

Esta iniciativa ha sido una referencia para que otras instituciones lleven hasta el extremo norte del país, la Amazonía, el acceso al mundo digital. Para los participantes que van a Brasilia para la formación, es una oportunidad para conocer y convivir con una realidad absolutamente distante de aquella en la que viven. Los resultados han sido altamente positivos y estamos en fase de extensión del proyecto.

5. Corredor Digital Rural

De la misma forma que el Corredor Digital Indígena, el Rural lleva la tecnología al hombre del campo. En colaboración con la Secretaria de Educación del distrito federal y la Secretaría de Inclusión Social del Ministerio de Ciencia y Tecnología el proyecto se implantó en diez escuelas del área rural. Consta de una sala con diez ordenadores, proyector multimedia, TV LCD de 42 pulgadas, DVD y pantallas. Además de formación, seguimiento y evaluación de los resultados.

Con este trabajo se espera que los profesores de las escuelas participantes se capaciten y utilicen con autonomía las nuevas tecnologías, a la búsqueda de información que conduzca al avance del conocimiento y el pensamiento crítico, consolidando el proceso de inclusión digital por medio de una gestión emprendedora y participativa para traspassarla a sus alumnos. Se espera que las comunidades atendidas puedan ser efectivamente beneficiadas por la presencia del proyecto y que se observe impacto social positivo, personal y colectivo a partir de su implantación.

6. Servicio Brasileño de Respuestas Técnicas (SBRT)

Servicio de información tecnológica en la web destinado a atender demandas tecnológicas de pequeñas y medianas empresas y de emprendedores de todo el país. El SBRT presentó algunas mejoras importantes en el período 2006-2009. Forma parte de esta oferta la puesta a disposición en septiembre de 2007 de una nueva versión del sistema de información, en una plataforma tecnológica moderna y de gestión descentralizada; colabora con SEBRAE para la formación de captadores de ofertas de información tecnológica por medio de ventanillas de atención al cliente. Para atender la demanda se incorporaron dos nuevas instituciones, Senai-SP y

Senai-AM. El SBRT cuenta hoy con más 54.000 clientes registrados. De éstos, 34.300 solicitaron los servicios. Para estas solicitudes fueron generadas 15.300 respuestas técnicas y 300 dossiers publicados en el banco de datos.

7. Red de Tecnología Social (RTS)

Se trata de una red virtual de instituciones que desarrollan tecnologías de baja complejidad que sean reutilizables. Entre las mejores experiencias está la implantación de cisternas en el nordeste brasileño que permite el abastecimiento de agua potable a coste mínimo para poblaciones pobres. Esa tecnología ya alcanzó más de un millón de réplicas y ha sido referencia para otras regiones y países.

Actualmente RTS es mantenida por varios órganos de gobierno e instituciones privadas, y cuenta con más de cuatrocientos asociados. Anualmente se hace un encuentro nacional que reúne un gran número de participantes, en el que se discute los avances y necesidades para los próximos doce meses.

La inclusión digital para la inclusión social ha sido el lema de trabajo del IBICT. Los productos y servicios creados en los últimos años están permitiendo que parte de la población brasileña sea incluida en la sociedad de la información. Fue necesario primero diagnosticar el estado del arte de los puntos de inclusión digital existentes en Brasil para poder implementar un plan estratégico seleccionando las mejores prácticas.

En ese sentido, y utilizando metodologías de ciencias de la información como mediación de información, alfabetización en información y alfabetización digital, ha sido de gran importancia para la formación de una competencia informacional que busca el equilibrio entre la necesidad de información y la comprensión y validación de la misma.

Esos productos y servicios tienen como meta principal generar oportunidades de empleo y renta que contribuyan a la cualificación de los trabajadores con los nuevos preceptos de la revolución tecnológica.

Aún queda mucho por hacer, pero el camino está siendo pavimentado y demuestra que para un órgano de investigación como el IBICT la cuestión de la divulgación de la ciencia y la tecnología, el acceso y comprensión de la información y la prioridad para atender informacionalmente a las poblaciones marginadas y pobres, son de extrema importancia en la viabilidad de la sociedad de la información y del conocimiento en Brasil. ◀▶

Inclusión digital: de la conectividad al desarrollo de competencias

Joaquín Pinto Escribano y Cristóbal Suárez Guerrero

Joaquín Pinto Escribano dirige el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas para el Medio Rural (CITA) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Coordina y dirige proyectos como la biblioteca escolar digital, www.bibliotecaescolardigital.com, *desarrollos de formación en línea*, www.campusvirtual.com y equipos de investigación sobre *lectura en pantalla*, *tecnología en las aulas de educación infantil*, *la pizarra digital*. Colaborador en varias publicaciones electrónicas además de tutor y profesor en los Master de temática tecnológica de la Universidad Carlos III, la Universidad de Salamanca y la Universidad Complutense de Alcalá de Henares.

Cristóbal Suárez Guerrero es coordinador del Observatorio de Formación en Red (SCOPEO) y se ha desempeñado como consultor del Ministerio de Educación del Perú/BM en educación a distancia, ha sido responsable de Gestión Pedagógica Virtual de la Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola. Es profesor de Post Grado en de la UNMSM en el área de educación y nuevas tecnologías y profesor de cursos *online* de la USAL. Autor de diversas publicaciones científicas en el área de *e-learning*, mediación tecnológica, aprendizaje cooperativo e investigación educativa. Observatorio de Formación en Red, SCOPEO.

Durante la última década del siglo pasado y los primeros años de la presente centuria, la necesaria implantación y progresión de la Sociedad en Red se centró, como primer y lógico paso, en la extensión y desarrollo de un mapa de infraestructuras que permitiera al mayor número posible de ciudadanos, ser parte de este nuevo paradigma social. Cuando el paso del tiempo nos demostró que llegar a la igualdad planteada como la ecuación “un ciudadano una conexión” sería imposible, utópica si se quiere, bautizamos a este fenómeno con el nombre de brecha digital.

Si en un principio el significado del concepto brecha digital, más o menos, pudo referirse a la ausencia de infraestructuras, al amparo del avance inexorable de la Sociedad Red en aquellas geografías mundiales económicamente mejor dotadas y cognoscitivamente mejor preparadas, fueron apareciendo nuevas acepciones y matices al ya citado problema. Así fuimos identificando una taxonomía de brechas que contraponían a los viejos con los jóvenes, a los ricos con los pobres, a los hombres con las mujeres, al hemisferio norte con el sur, a los modernos con los tradicionales. Pues bien, cada una de ellas ponía en evidencia las diferentes barreras y dificultades que la sociedad tiene que derribar y resolver para incorporar de forma integral a su tradicional sistema de prácticas y valores, un nuevo modo de estructurar, comprender e intervenir en la creación de la realidad.

Observada la dinámica de la Sociedad de la Información y la Comunicación a nivel mundial, se hace palmariamente evi-

dente que todavía existen grandes regiones sin posibilidades de acceso y que en aquellos lugares en los que este problema está resuelto, todavía existen grandes masas de población que aun teniendo posibilidades de acceso a las herramientas y servicios, no lo hacen porque carecen de las habilidades básicas para utilizarlas con éxito.

Lo expresado con anterioridad nos obliga a pensar que si uno de los principales valores de nuestra sociedad es el dinamismo en la creación y transformación del conocimiento, uno de nuestros principales problemas a encarar será la atención de las diversas bolsas de exclusión que vayan surgiendo. Por esta razón, los autores de este pequeño artículo compartimos la idea de que la exclusión digital será una constante social, ya que a cualquier movimiento de avance tecnológico, como actualmente es el caso, le corresponderá la aparición de una determinada y característica exclusión social –cuya figura y valor tendrá un peso cuantitativo o cualitativo, de infraestructura o de habilidades cognitivas–, diferente en función del estadio de consolidación tecnológica en la que una determinada sociedad se encuentre. La renovación de las técnicas lleva consigo –como causa y efecto– una renovación social y cognitiva de uso, de ahí la necesidad perpetua de estar atentos a las diversas brechas emergentes.

Aceptando lo anterior, se hace imperativo tomar medidas y desarrollar políticas cuyo objetivo final sea la reducción al mínimo de las desigualdades en materia de incorporación social y apropiación ciuda-

dana de la tecnológica. A este marco de medidas lo llamaremos políticas de inclusión, y parten del reconocimiento de que tener conexión es condición necesaria pero no suficiente para aprovechar las potenciales ventajas que ofrece Internet, arquetipo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la construcción del desarrollo de las naciones.

El valor de futuro de la Sociedad Red, que si bien es cierto se configura sobre una infraestructura tecnológica, estriba en el despliegue de una serie de competencias asociadas a su uso. Por ello, más allá del análisis cuantitativo, mensurable en razón de quienes pueden tener acceso o no a la tecnología, esto es, la forma tradicional de entender la brecha digital como exclusión tecnológica, asumimos que existe una dimensión cualitativa de análisis que debe ser potenciada cuando el acceso no es el impedimento principal, y que consistiría en enriquecer el uso significativo de la Red a nivel personal para obtener un mayor provecho a nivel social. Bajo este marco la inclusión digital se identificaría como un proceso sociocultural caracterizado por el aprendizaje de formas de uso, de comprensión del fenómeno y de un saber hacer, más que insistir en la mirada del simple acceso a la tecnología como rasgo inequívoco de exclusión e inclusión digital. La inclusión digital efectiva implica, pues, una dimensión formativa de uso.

Estar o no estar. Las brechas digitales

En términos de acceso, posesión de ordenadores con conexión a Internet, la llamada Sociedad de la Información es una sociedad compuesta por casi mil seiscientos millones de personas (1). Esto significa que un 23,8% de la población mundial dispone de la infraestructura necesaria para estar alojada, y potencialmente operativa, en la Sociedad Red. Este indicador cuantitativo, planteado como acceso a la herramienta, es el primer estadio de lo que se entiende por brecha digital que revela una realidad social dividida entre conectados y no conectados a Internet.

No obstante, bajo el parámetro de acceso a Internet, la gruesa cifra esconde una serie de altibajos. Uno de ellos se hace visible al hablar del grado de penetración de Internet por regiones mundiales. Para mostrar este desajuste en la sociedad conectada, se puede hablar de cuatro casos: Asia, la población más grande en términos absolutos, representa el 41,2% de la

población mundialmente conectada, no obstante tiene un porcentaje de penetración bajo, de un 17,4% respecto a su población; África, la segunda población más grande, representa apenas el 3,4% de la población mundialmente conectada, y mantiene además el valor más bajo de penetración en su sociedad, un 5,6%. Por otro lado, Europa, que es la tercera población más grande a nivel mundial, representa el 24,9% de la población conectada, pero mantiene a casi la mitad de su población, un 48,9%, con acceso a Internet; Norteamérica, la quinta población mundial, representa el 15,7% de la población conectada, pero ostenta un 74,4% de penetración entre su población, siendo la sociedad, en términos de acceso a Internet, mejor conectada del mundo. A pesar de las grandes diferencias puestas de manifiesto por estas cifras, el avance en materia de acceso mundial a Internet, es un proceso que no se detiene ya que su crecimiento global, en materia de acceso, revela un crecimiento de un 342% anual.

Para algunas sociedades, la Sociedad Red, sin duda, no deja de ser una metáfora con la que se representa una posibilidad tecnosocial que aún no madura, mientras que para otras es la gran herramienta para mejorar su dinámica social, cultural y económica (2). Pero es aquí, en la sociedad conectada, donde también se pueden observar una serie de desajustes que, sin quitar en ningún momento la necesidad de mejorar el acceso a la Red a nivel global como condición tecnológica, nos permite reconocer que hablar de la brecha digital no es sólo un asunto de posesión de conexión a Internet, de infraestructura, sino simple y llanamente de conocimiento o mejor dicho de desconocimiento e infratilización de las posibilidades que la Red nos ofrece.

Si entramos en detalle en la sociedad tecnológicamente conectada podemos distinguir una serie de brechas en torno a lo digital que poseen muchos rostros, enfoques diversos y, por ello, necesidades concretas de inclusión social. No es lo mismo hablar del uso generacional de Internet, entre lo que se viene reconociendo como nativos e inmigrantes digitales; el uso de la Red planteado desde el enfoque de género, entre hombres y mujeres; de las diferencias existentes por la ubicación geográfica, entre la población urbana y rural; en términos del uso de Internet por estrato social, entre pobres y ricos; en razón del idioma, donde el inglés sigue siendo aún la *lingua franca*, o del enfoque puesto en la población con algún grado de discapacidad, una percepción de inclusión que “pone un énfasis especial en

el diseño universal, la accesibilidad y la eliminación de obstáculos como instrumento de inserción, integración, inclusión y normalización” (3). Todos requieren diversas dimensiones de atención para superar las barreras que puedan impedirles el uso de internet como factor de empoderamiento (4).

Con todo, existe un factor transversal de exclusión digital común a todos estos casos que está más allá del acceso a la herramienta y que alude a las diferencias entre los que son competentes o no en su uso. Frente a todas estas formas de e-exclusión, el “factor decisivo de inclusión digital son las habilidades de la persona para utilizar los ordenadores e Internet, para realizar un uso acorde con sus necesidades y deseos de estudio, profesionales o privados” (5). Esta precisión nos lleva a reconocer la emergencia de un enfoque, y con ello de un conjunto de acciones, orientado a atender la inclusión digital como desarrollo de competencias de uso, percepción que hay que distinguirla nítidamente del enfoque que delimita la exclusión digital sólo como el acceso o no a la herramienta.

Brecha digital, más allá del acceso tecnológico

Según lo anterior, el enfoque con que se entienda la brecha digital motivará soluciones diversas de inclusión digital. Por ejemplo, las políticas sobre la Sociedad de la Información de varios países han puesto su acento en entender la brecha digital como un tema exclusivo de posesión de herramientas. A esto se refiere Woolgar cuando hace alusión al fracaso de “anteriores políticas gubernamentales sobre acceso a las tecnologías de Internet que se centraron únicamente en la provisión de equipos, lo que originó problemas” (6) en la experiencia británica de inclusión digital. Por otro lado, bajo un enfoque diferente, delineado también por la visión de la Sociedad del Bienestar, Finlandia (7) entendió la inclusión digital de otra forma y, desde 1995, asumió una política nacional orientada a la interconexión física, al uso de la tecnología informacional en la educación (que incluyó una universidad virtual experimental), a la implantación de procesos de alfabetización digital con carácter universal y a la utilización de estas tecnologías por los ancianos. Las consecuencias de haber aplicado este creativo enfoque son hoy tan patentes que poco más puede decirse sobre esta materia.

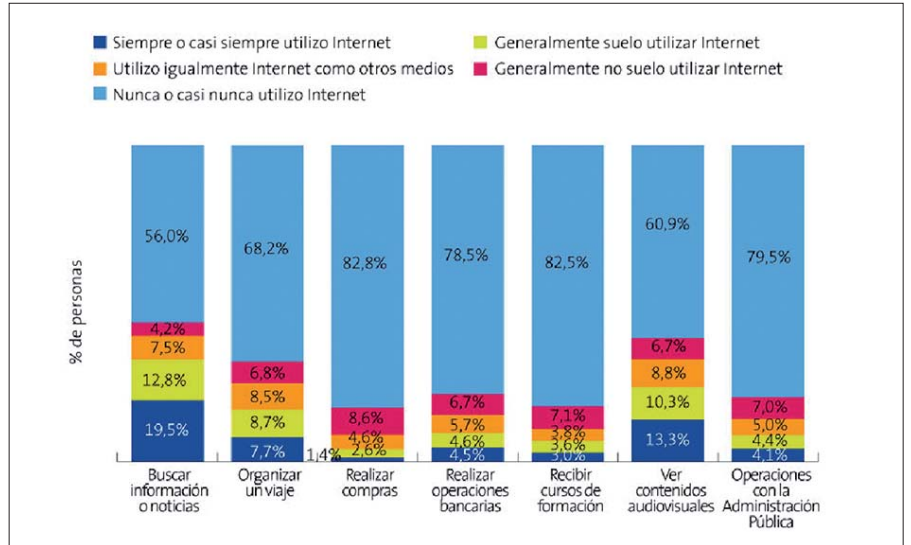


Gráfico 1: Grado de digitalización de actividades (España)
Fuente: Telefónica, septiembre 2008

Desde un punto de vista sociocultural, la barrera digital más difícil de superar para los individuos que viven en una sociedad tecnológicamente conectada, proceso concreto y cuantitativamente expresable, se sitúa en el uso eficiente y apropiado de la misma, evento más complejo y de orden cualitativo, cuyo desconocimiento implica un desaprovechamiento funcional del potencial tecnológico. Esto es, la brecha digital está habitualmente circunscrita, sobre todo cuando se está técnicamente conectado, a un desaprovechamiento en razón del uso más que por el acceso mismo.

Pero ¿por qué es tan importante identificar la inclusión digital en razón de su uso? No todos los procesos de inclusión tecnológica requieren de las mismas habilidades de uso. Por ejemplo, no es lo mismo hablar de los procesos de penetración y uso de la televisión (8), la radio o la telefonía en la sociedad y en la escuela, relativamente más fáciles de usar e integrar, que el proceso de integración técnica y simbólica que supone Internet. De la misma forma que contar con una red de bibliotecas no asegura la lectura, ya que ésta supone una alfabetización previa y una serie de factores relativos a su práctica, tener acceso a Internet no asegura, per se, su aprovechamiento; su real provecho consiste en una apropiación simbólica, o cognitiva si se quiere. Hace falta, por tanto, una preparación para poder encarar con propiedad el amplio abanico de lenguajes, procesos, representaciones y acciones que nos sugiere la Red de redes. Este valor añadido necesario para el uso de Internet se cifra como competencia digital.

Visto así, para aprovechar con ventaja Internet no basta con tener la herramienta, hace falta desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes y destrezas, que toman el nombre genérico de competencia digital: “La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (9).

A nivel internacional, así como en el marco de la educación básica en España, que ya reconoce la competencia denominada Tratamiento de la Información y Competencia Digital (10) (TICD) que sigue el concepto anterior, se está empezando a asumir esta otra mirada sobre la inclusión digital. Esta mirada está impulsando además una serie de exigencias escolares mínimas, caso del Proyecto NETS (11) en EE. UU., para reconocer e impulsar el uso competente de las TIC en general y de Internet en particular en la sociedad conectada.

De tener a saber usar

Como se ve, saber usar Internet requiere de un plus de aprendizaje que permita obtener de esta tecnología el máximo provecho. Al respecto, existen algunos datos que nos pueden dar una idea sobre este proceso de inclusión digital competente en la Sociedad de la información en España (12). A nivel global y en el último año, la sociedad española ha experimentado un crecimiento de usuarios de internet de un 11,3%, la población entre dieciséis y setenta y cuatro años que ha utilizado Internet en los tres últimos meses (primer trimestre 2008) asciende a un 56,7%, de este grueso, los usuarios frecuentes –los que se conectan a la red a diario o al menos una vez por semana– constituyen el 86,7% del total de internautas, el 49,2% de la población. Por otro lado (13), los hogares españoles que cuentan con Internet ascienden al 51%, los que cuentan con telefonía fija representan el 81,3%, la población posee un 92% de teléfonos móviles, la conexión a Internet con banda ancha asciende a un 97%, las empresas –de diez o más empleados– que tienen conexión a Internet están en un 94,3 %, los servicios públicos básicos de la Administración Pública están disponibles en la Red en un 70%, existe un ordenador

por cada siete alumnos en el sistema educativo no universitario, entre otros datos.

Cifras más o cifras menos, y dentro de la indefinición que caracteriza a las magnitudes estadísticas, este panorama nos da la imagen de un país que posee infraestructura, conectado si se quiere, y en pleno despegue del aprovechamiento eficiente de Internet en la generación de conocimiento. Sin embargo, si miramos con rigurosidad algunos de los muchos estudios existentes en este país acerca del uso tecnológico, otros datos pueden darnos una imagen distinta sobre el tipo de utilización que se está dando a esta tecnología en la sociedad red española.

El uso de Internet en diversas actividades no parece reflejar la ventaja tecnológica, en términos de infraestructura, sobre la que se apoya. Si se aprecia el Gráfico 1 de la página anterior, se puede notar que la población conectada, salvo para las actividades de búsqueda de información o ver contenidos audiovisuales, con un 19,5% y un 13,3% respectivamente, la usa con relativa ventaja. No obstante para actividades como organizar un viaje, realizar compras, movimientos bancarios, recibir formación y realizar operaciones en la Administración Pública, esto es, para procesos más complejos, no es significativa aún. ¿La razón? Es posible encontrarla no en el acceso, sin duda, sino en la ausencia de predisposición y en la falta de competencia digital para realizar estas acciones.

Si se aprecia el Gráfico 2 de la página siguiente, las razones por las que la población española no usa Internet, es decir, por las que se excluyen digitalmente, no están fuertemente ligadas al acceso tecnológico. Entre los motivos por los que la población no hace uso de Internet se aducen, como primera opción, razones de acceso a la tecnología un 14,8% de la población, y de coste económico en un 4,2%. El resto remiten a razones tanto de orden actitudinal como de conocimiento para no usarlas: no me interesa/no me gusta, no me resulta útil, Internet es muy complicado, no tengo tiempo o no sé muy bien qué es. Para nosotros, este conjunto de últimas razones, más del 80%, van más allá del acceso tecnológico y se revelan como motivos, ligadas a la falta del desarrollo de una competencia digital. Este aspecto simbólico, no de acceso a la herramienta, es el matiz que redefine la brecha digital más allá del acceso a la tecnología pura y dura.

Sin duda, la vida de los españoles se digitaliza cada vez más a medida que la infraestructura avanza pero, con ello, también se multiplican sus necesidades formativas de cara a un uso provechoso. Hace falta, por ello, intervenir en los pro-

cesos formativos para desarrollar plenamente la competencia digital, aspecto medular en la que realmente se apoyaría la auténtica inclusión digital de la sociedad.

Diez prácticas de inclusión digital funcional

Además de las macropolíticas sociales en torno al desarrollo de la Sociedad de la Información, existe una serie de prácticas que buscan añadir a la capacidad tecnológica instalada en la sociedad conectada, el componente simbólico necesario para el uso eficaz de las TIC en general. Entre estas prácticas se pueden señalar experiencias de e-inclusión digital en la Unión Europea (14) que buscan a través de nuevos modelos y métodos de aprendizaje a lo largo de toda la vida, atender las necesidades de inclusión digital en la población mayor, reducir la brecha en alfabetización digital en grupos de riesgo y población media o experiencias apoyadas en las TIC que intentan reducir la discriminación entre los alumnos. Además de estos proyectos, existen también instituciones que reciben el nombre de “Centros de Tecnología Comunitaria” que además de ofrecer el acceso a las nuevas tecnologías –especialmente a sectores de renta baja– se empeñan en ofrecer programas de formación, asistencia, recreación y capacitación, caso de EE. UU. por ejemplo (15), sobre cómo y por qué las herramientas TIC pueden resultar útiles para la vida de las personas.

Como parte de este último grupo de instituciones emergentes en la Sociedad Red, se pueden caracterizar las funciones del Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Peñaranda de Bracamonte. El CITA (16), identificando los diversos matices en que se manifiesta la brecha digital en su contexto social y cultural más inmediato, así como asumiendo una mirada consciente sobre los nuevos requerimientos formativos en torno al uso competente de la tecnología, se ha planteado ser un nodo local de la red global de alternativas de cara al desarrollo de una inclusión digital real. Del total de iniciativas, en este espacio se reseñan brevemente diez proyectos agrupados en las dos grandes áreas donde la institución trabaja estos procesos de inclusión digital, a saber, el desarrollo de la competencia digital a nivel social y el desarrollo de la competencia digital a nivel educativo.

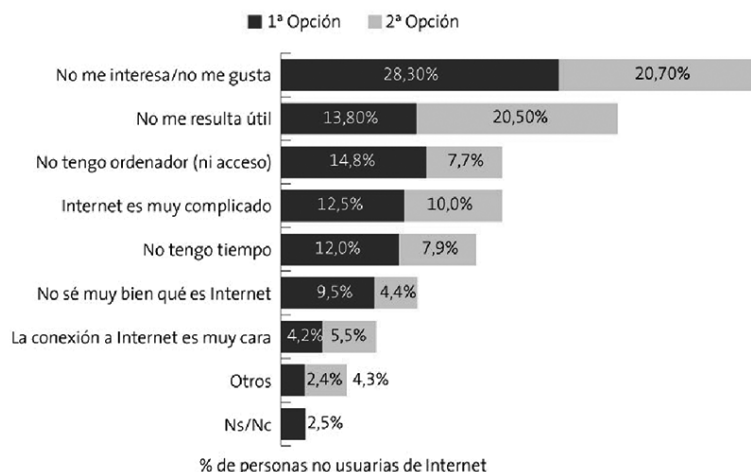


Gráfico 2: Razones por las que no se utiliza Internet (España)
Fuente: Barómetro CIS, nº 2754, febrero 2008 (elaboración Telefónica)

La inclusión social de las TIC

Conjunto de acciones formativas y de ocio orientadas a atender la necesidad de desarrollo de la competencia digital en la población de la comarca de Peñaranda de Bracamonte, así como en otros municipios de la provincia de Salamanca. Entre los proyectos más destacados tenemos:

- “Proyecto Eclipsa”: si las personas no van a las aulas, las aulas van hacia ellos. Es una iniciativa que, en colaboración con la Excelentísima Diputación de Salamanca, viene promoviendo desde el 2007 la inclusión digital en distintas localidades de la provincia de Salamanca. Para ello se ofrece un programa itinerante de formación a través de Aulas Móviles que busca acercar las nuevas tecnologías a la población rural y a los colectivos menos integrados tecnológicamente. En esta tarea, de seiscientas horas al año, participan seis expertos en informática, y se cuenta con cuatro aulas móviles, dotadas de equipos informáticos de última generación, pizarras digitales electrónicas, redes wif fi y conexiones a Internet vía satélite para posibilitar la navegación real, allí donde la ausencia de infraestructura es parte de la brecha digital.
- “Proyecto de dinamización empresarial”, abriendo las fronteras al desarrollo económico. Luego de finalizar en el 2007 el portal empresarial Tierra de Peñaranda, se viene desarrollando una serie de acciones formativas dirigidas a este sector con el fin de facilitar a los empresarios su incorporación a la dinámica económica en la Sociedad Red.

- Este programa de formación tecnológica, por ello, busca dotar al empresario de autonomía para actualizar y optimizar el sitio web de acuerdo a las necesidades de su empresa. Afianzar el uso económico de esta herramienta por las asociaciones de empresarios de la zona, así como con aquellas pymes que no estén asociadas, es la meta de este proyecto formativo.
- “El poder de la Robótica en tus manos”, una ventana lúdica a la tecnología y la ciencia. Desde que el CITA en 2007 adquirió 4 kits de robótica, se han empezado a desarrollar diversos talleres destinados a niños y adultos con el fin de que aprendan a programar sus máquinas y dotarlas de “vida”. Dada la aceptación que ha tenido este proyecto de formación, se han creado diversos niveles de especialización que, como jugando, vienen estimulando la creatividad y la imaginación en torno a varias disciplinas científicas como la electrónica, la mecánica, la física, la informática y la neumática necesarias para desarrollar los robots.
 - “Fotografía digital”, o cómo convertir un *hobby* en una especialización. Este proyecto, desde el 2007, se ha propuesto afianzar los conocimientos teóricos y técnicos sobre fotografía digital que muchos ciudadanos tienen por afición. Pero no sólo se trata de conocer el potencial de la cámara, sino también de desarrollar todos los elementos asociados a ella, como los programas de edición para optimizar los resultados, procesar las imágenes a través de trucos y consejos para mejorar los trabajos y afianzar esta alternativa tecnológica de ocio en los ciudadanos.
 - “Las videoconsolas son para los sábados”, y para todas y todos. Este proyecto, desarrollado todos los sábados desde el 2007, busca ofrecer en las instalaciones del CITA la oportunidad para que todos los niños y jóvenes de la zona puedan divertirse, independientemente del nivel social al que pertenezcan, con las videoconsolas más actuales. No obstante de desarrollar las competencias asociadas al uso de las videoconsolas más modernas (Play Station, Wii o Nintendo DS) y crear, con ello, un espacio de diversión lúdico fuera de la escuela, este proyecto tiene un carácter marcadamente educativo pues los juegos que se ponen a disposición, desarrollan contenidos relacionados con la cultura.
 - “Telecentros: espacios dinámicos”, más cerca que lejos. Conjunto de acciones destinadas a dinamizar los 12 telecentros de Peñaranda de Bracamonte, im-

pulsados por la Diputación de Salamanca, a través de la formación de sus responsables. No se trata sólo de formar en TIC, sino ver cómo estos responsables, como gestores sociales del conocimiento, pueden conseguir que toda la sociedad entienda que el uso de la tecnología es un componente estratégico para favorecer el desarrollo económico y social. Esta actividad de formación se realiza durante todo el año, con una periodicidad bimensual, con lo que se busca afianzar, a largo plazo, un ámbito de actuación TIC para que los ciudadanos de las comarcas puedan disfrutar de las mismas posibilidades de acceso que en las ciudades.

Inclusión didáctica de las TIC

Se trata de favorecer la construcción de la competencia didáctica de las TIC en profesores y estudiantes para el uso creativo y significativo en los procesos de enseñanza y el aprendizaje escolar. Entre los proyectos pueden destacar:

- “El rincón del ratón”, espacio para la creación. Proyecto que busca la inclusión de las TIC como espacio educativo que mejore las condiciones para el desarrollo de distintas capacidades y contenidos curriculares en la educación infantil. Para ello se busca fortalecer creativamente la competencia pedagógica y tecnológica de los docentes para mejorar con las TIC el proceso de enseñanza y favorecer el aprendizaje. Además de aprender a usar el ordenador, en este proyecto es fundamental pensar su uso desde un punto de vista didáctico. En principio atendió a los centros de la localidad y comarca, pero desde enero de 2008 abarca otros centros educativos de España.
- “Videoconferencias ConCiencia”: ciencia en y a través de la Red. Programa que busca abrir los centros educativos a una dimensión digital, explorando críticamente, de la mano de expertos en diferentes disciplinas científicas, los temas que ocupan la agenda científica actual. Gracias a la integración de las diversas prestaciones que tienen las videoconferencias y los respectivos foros en la Zona de Debate CITA, los alumnos, los profesores y los expertos podrán completar de manera amplia y fructífera la educación presencial de sus respectivos Centros Escolares. Además de los contenidos desarrollados de valor transversal al currículo, los alumnos

aprenden a usar e incorporar la sincronía y asincronía como parte de sus actividades escolares.

- “Proyecto de Formación en Centros”: las pizarras cobran vida. Busca favorecer el uso de las TIC en general y de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en particular como herramienta de trabajo, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, como para el trabajo docente. A través de sus dos módulos (Alfabetización digital y Pizarra Digital) validados para todos los niveles y áreas curriculares en los dos cursos pasados, el proyecto se ha planteado para el curso 2008-2009, afinar aún más el reto de trabajar diversos modelos de enseñanza para incorporar la tecnología de las PDI en las aulas. Con todo, se busca también impulsar la comunicación y los intercambios con otros centros y localidades de la Comarca de Peñaranda de Bracamonte.
- “Tecnologías que ayudan a aprender”, más allá del uso convencional. Se trata de un programa formativo, iniciado en 2007, destinado a desarrollar en los alumnos de todos los Centros Escolares de Peñaranda, competencias necesarias para un uso educativo de las TIC. Previa coordinación con los Centros Escolares de la comarca, los alumnos acuden a las instalaciones del CITA un día a la semana durante todo el periodo escolar para conocer, crear y compartir diversos recursos multimedia y aplicaciones educativas en Internet, teniendo en cuenta sus edades y nivel de estudios. La gran tarea es que los estudiantes pasen del uso convencional de las TIC y las valoren como un recurso para su propia educación.
- “Una CITA en el aula: el éxito al alcance de un clic”: pensar los modelos de acción. Proyecto interdisciplinar que busca desarrollar un plan de formación integral en tecnologías aplicadas en el aula en todas las áreas curriculares y ciclos formativos. Esto es, para encarar con éxito la integración en el aula, se busca la formación del profesorado en el uso de las TIC, afianzar sus conocimientos sobre programas educativos e incluir didácticamente los nuevos recursos en sus programaciones curriculares. Este proceso implica la generación de espacios de reflexión, comunicación y colaboración entre los profesores de materias afines para identificar modelos pedagógicos para usar diversas herramientas como los tablet Pc, la pizarra digital y diversas aplicaciones Web 2.0.

La revolución interna

Visto el panorama anterior, debemos anotar que, a pesar del proceso de tecnificación sostenido que experimenta la sociedad, las brechas digitales existen. No obstante, los temas de inclusión y exclusión digital merecen, por lo menos en las sociedades conectadas, un enfoque que vaya más allá de la consideración del problema de inclusión como un asunto de acceso tecnológico, a otra que considere que la auténtica oportunidad tecnológica depende de su uso competente. Una forma de cerrar las diferencias, esto es, de inclusión de los diversos matices en que se manifiestan las brechas digitales en la sociedad conectada, es atender el déficit formativo que impide a algunos sectores de nuestra sociedad ampliar sus repertorios de uso en sentido pleno. La revolución tecnológica está en marcha, querámoslo o no, lo que hace falta ahora es intervenir e incentivar la revolución interna, es decir, el cambio hacia una inclusión digital competente. ◀▶

Notas

- (1) Datos de marzo de 2009. Consultado (01/05/09) en: <http://www.internetworldstats.com/>
- (2) GALPERÍN, H. “Brecha digital y desarrollo: mitos y realidades”. En: *Nota Enter*, nº 124, 2009. Consultado (28/04/09) en: <http://www.enter.es/enter/mybox/cms/10890.pdf>
- (3) TECNONEET (2004). *Retos de la Inclusión Digital. Conclusiones del III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad*. Murcia, 23, 24 y 25 de septiembre de 2004. Consultado (02/05/09) en: <http://www.tecnoneet.org/docs/conclu04.pdf>
- (4) WALKER, L. & LOGAN, A. *Using digital technologies to promote inclusive practices in education*. Futurelab handbook (2009). Consultado (30/04/09) en: <http://www.futurelab.org.uk/handbooks>
- (5) CASTAÑO, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra, p. 24.
- (6) WOOLGAR, S. “¿Un Internet reflexivo? La experiencia británica de las nuevas tecnologías electrónicas”. En: CASTELLS, M. (ed.). *La Sociedad Red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006, p. 183.
- (7) CASTELLS, M. e HIMANEN, P. *El Estado del bienestar y la sociedad de la información: el modelo finlandés*. Madrid: Alianza, 2002.
- (8) TUBELLA, I.; TABERNERO, C. y DWYER, V. *Internet y televisión: La guerra de las pantallas*. Barcelona: Ariel/UOC, 2008.
- (9) UE. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (2006/962/CE). Consultado (03/05/09) en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- (10) VIVANCOS, J. *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- (11) ISTE (2009). National Educational Technology Standards. Consultado (04/05/09) en: <http://www.iste.org/AM/Template.cfm?Section= NETS>
- (12) FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2008). *La sociedad de la información en España 2008*. Consultado (01/05/09) en: http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie.html
- (13) Datos España de 2008: <http://observatorio.red.es/indicadores2/indicadores2/areas/index.html>
- (14) CULLEN, J. & CARNEIRO, R. (2007). E-inclusión y e-learning. *eLearning Papers*, nº 6. Consultado (06/05/09) en: <http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=home&vol=6>
- (15) SERVON, L & PINKETT, R. “Estrechando la brecha digital: potencial y límites del movimiento de tecnología comunitaria norteamericano”. En: CASTELLS, M. (ed.) *La Sociedad Red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006.
- (16) CITA: <http://www.fundaciongsr.es/cita/>

Joaquín Selgas Gutiérrez

Ha trabajado en el ámbito de las bibliotecas especializadas, escolares y universitarias, aunque desde 1996 se centra en las bibliotecas públicas. Ha sido Director Gerente de la Biblioteca regional de Castilla-La Mancha y en la actualidad es Jefe del Área de Planificación Bibliotecaria, en la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria del Ministerio de Cultura. Es Profesor Asociado de Biblioteconomía y Documentación en la Facultad de Humanidades de Toledo de la Universidad de Castilla-La Mancha y, miembro electo de la Junta de Gobierno de IFLA

Inclusión digital y alfabetización informacional en la biblioteca pública

Algunas consideraciones desde el punto de vista de la gestión

Planteamiento y objetivos

En las sociedades contemporáneas se plantea un reto caracterizado en muchas ocasiones como la necesidad de salvar la denominada “brecha digital”. Esta sería la situación de desventaja en que se sitúan individuos y grupos que no pueden hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), frente a quienes sí pueden. Para salvar esas diferencias es para lo que se pondrían en marcha las medidas de “inclusión digital”, todas aquellas que tiendan a establecer una situación teórica en la que todo ciudadano, y en igualdad de condiciones, tiene acceso a las TIC y es capaz de aprovecharlas.

Frente a este panorama que, gracias a la capacidad globalizadora de las TIC, se plantea en todas las sociedades independientemente de su nivel de desarrollo socio-económico, se diseñan estrategias y acciones desde múltiples puntos de vista y a través de diversas metodologías. Uno de esos ámbitos es el de las bibliotecas, organizaciones tradicionalmente dedicadas al almacenamiento y gestión de la información, así como a las actividades formativas relacionadas con ella.

En este artículo trataremos de hacer una revisión de las cuestiones que deben tenerse en cuenta para plantear iniciativas o programas de inclusión digital desde las bibliotecas públicas. Aunque se haga una pequeña incursión en el terreno de la dis-

cusión conceptual para centrar adecuadamente el tema, las consideraciones posteriores parten del terreno de la práctica y no se referirán tanto a los contenidos y programas específicos como a los procesos de gestión implicados. Se trata en fin de repasar cómo debe plantearse la biblioteca como organización, su papel y posibilidades en el ámbito de la inclusión digital.

Centrando el tema: ¿de qué estamos hablando?

El uso del adjetivo “digital” para referirse tanto a la situación problemática (la brecha) como al objetivo a alcanzar (la inclusión) es bastante generalizado, pero no por ello debemos despreocuparnos de su significado. Y ello porque, como ha señalado Pasadas (1), “en la sociedad actual el calificativo ‘digital’ aplicado acríticamente a casi cualquier cosa, sirve para otorgar marchamo de modernidad y excelencia”. Sin duda la utilización de términos como etiquetas será un elemento positivo de cualquier campaña de marketing, pero el uso indiscriminado de los mismos puede hacernos perder fácilmente el norte. Y el problema es que en muchas ocasiones el uso del término “digital”, está enmascarando una clara tendencia a situar el quid de la cuestión en el factor tecnológico. Desde este punto de vista el nacimiento y

desarrollo de las nuevas herramientas de comunicación, almacenamiento y gestión de la información desarrolladas gracias a las TIC, constituiría el núcleo de la nueva situación problemática y, por tanto, el objeto principal de atención para plantear las posibles soluciones.

Podemos estar de acuerdo en que las nuevas herramientas digitales suponen un reto para todos los ciudadanos, pues sin su uso difícilmente se concibe ya un desarrollo personal, social y profesional pleno. Así pues, todos los ciudadanos deben poder manejar esas herramientas, en tanto que resultan necesarias para desarrollar gran parte de la actividad ciudadana en las sociedades contemporáneas y para poder aprovecharse de todas las ventajas y posibilidades a nuestro alcance. Pero esto no supone, de manera alguna, que sean esas herramientas el único elemento, ni tampoco el más importante, para poder alcanzar esa situación de inclusión digital. Porque las herramientas tecnológicas no dejan de ser eso, meras herramientas que precisan de un trasfondo más profundo, de una mente racional, capaz de ponerlas al servicio de las necesidades del ser humano.

En las sociedades actuales las herramientas tecnológicas se revelan como útiles imprescindibles. Pero en su carácter utilitario no suponen en sí mismas ninguna revolución con respecto a las herramientas que se manejaban antes de su aparición. En los dos últimos siglos de la historia mundial la necesidad de una población capaz de leer y escribir fue creciendo como consecuencia de desarrollos económicos y sociales. Y de esa manera se fue extendiendo la alfabetización básica entre la mayor parte de las poblaciones de las sociedades en desarrollo. El saber leer y escribir era la herramienta necesaria para que una persona pudiera desarrollar una actividad normal en la sociedad industrial. En nuestros días, el saber manejar las tecnologías tiene ese mismo carácter de herramienta necesaria. De hecho se ha superpuesto como una necesidad adicional a aquella, pues evidentemente además de manejar un ordenador e Internet, sigue siendo preciso saber leer y escribir. La única novedad real en este punto es el hecho de que se haya añadido a la necesidad de que de todos los individuos de las sociedades modernas sepan leer y escribir, la necesidad de que sepan manejar las herramientas de la información electrónica o digital.

Pero ahora, con esta nueva necesidad se ha repetido un fenómeno que ya estuvo presente cuando lo que se planteaba era la extensión de la alfabetización básica: la

sustitución del fin por el medio, de lo esencial por lo necesario pero, en el fondo, accesorio. Porque entonces como ahora, lo fundamental no es el aprendizaje de las herramientas (aunque sea necesario), sino el de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los individuos obtener, manejar y crear la información que puedan necesitar para su desarrollo personal y en comunidad. Las herramientas para el manejo de la información han ido cambiando desde siempre a lo largo de la historia de la humanidad, aunque es cierto que a un ritmo mucho más elevado en los últimos decenios. Si en los años 90 tuvimos que aprender a manejar el correo electrónico y los navegadores de Internet, en la presente década hemos tenido que incorporar nuevas herramientas más móviles y participativas y, sin duda, tendremos que aprender a manejar nuevas herramientas y utilidades de forma continua y permanente.

Hace ya casi cuarenta años que la limitación de la alfabetización tradicional hizo surgir el concepto de "alfabetización funcional" (2), al darse cuenta los estudiosos de que la simple mecánica lecto-escritora no implicaba por sí sola un aprovechamiento mayor de las oportunidades ofrecidas o una capacidad de actuación mayor para los individuos. Si entonces el concepto de alfabetización funcional supuso un enfoque global centrado en la adquisición de habilidades y conocimientos y en su aplicación en función de los contextos y necesidades de los individuos, en la actualidad debemos hacer un ejercicio semejante para superar definitivamente la limitación que subyace al término digital. Ahora, como entonces, lo importante es que las personas puedan desarrollar de forma plena sus capacidades en la sociedad y puedan aprovechar, según su conveniencia, las oportunidades que se les ofrecen. En el fondo, los códigos, los soportes y los modos de registro y transmisión de la información no pueden ser el centro de nuestra preocupación, por encima de los mensajes y los contenidos, de su uso y aprovechamiento crítico.

Por eso nos parecen más correctos los planteamientos más globalizadores, como ha recogido Pasadas (3), que contemplan la necesidad de múltiples niveles de aprendizaje, que incluirán el uso de las técnicas y las herramientas (leer y escribir, manejar un ordenador, etcétera), pero también de los procesos de identificación y representación de la información, búsqueda y evaluación de la misma, así como su uso eficaz y responsable. Se trata de integrar, en suma, las necesarias destrezas digitales dentro de un panorama más amplio de

multialfabetismos, cuyo dominio permitiría al individuo conocer y manejar todas las herramientas a su alcance para obtener y crear información y desarrollar comportamientos y actitudes socialmente responsables en relación con aquélla.

La reducción de la brecha digital es un asunto que debe interesar a toda la sociedad y en la que deberían estar implicados todos los agentes con incidencia sobre el establecimiento de políticas y programas, sobre la extensión de infraestructuras tecnológicas de acceso, sobre la educación formal, no formal e informal, etcétera. Las bibliotecas públicas, como centros de acceso a la información, deben buscar también su papel en esta tarea que afecta al conjunto de la sociedad.

Y ahora en la práctica

a) La función educativa en la misión de las bibliotecas públicas

Desde hace ya veinte años, se viene hablando en el mundo de las bibliotecas del concepto de alfabetización informacional (en adelante Alfin) para referirse a las actividades de formación en competencias para el acceso, uso y producción de la información más relevante para cada problema o situación a afrontar en la vida personal, familiar, profesional o social. Igualmente se ha señalado en numerosas ocasiones cómo la Biblioteca Pública era la institución más apropiada y evidente para promocionar la extensión de estas competencias entre la comunidad en general, más allá de colectivos como los estudiantes. Pero también es cierto que, al contrario que en el caso de las bibliotecas universitarias y las bibliotecas escolares, en el ámbito de las bibliotecas públicas y su relación con la Alfin existe un escaso desarrollo en cuanto a literatura científica e investigación (4).

Quizá lo primero que debería hacer el personal de una biblioteca pública que esté pensando en actuar de alguna manera en el campo de la Alfin es preguntarse por su propia posición respecto a ella. ¿Se considera la Alfin como parte integrante de la misión de la biblioteca? Si no es así, los esfuerzos ulteriores serán vanos y difícilmente podrán contribuir a mejorar las competencias de los ciudadanos.

Aunque la función educativa ha estado desde sus orígenes presente en las bibliotecas públicas, la importancia que se le concede o la interpretación que se hace de esa función, varía considerablemente. Como ha señalado José A. Gómez Her-

nández (5), “la biblioteca pública surgió para apoyar la alfabetización y a través de ella el acceso al conocimiento, y eso es lo que hoy sigue haciendo, aunque la alfabetización incluya hoy nuevas competencias, necesarias para que las personas participen en los procesos comunicativos y cognitivos, independientemente de los soportes, lenguajes y medios disponibles”.

Esta concepción nos llevaría a afirmar que cualquier biblioteca pública debería asumir esta función de tipo educativo e incardinarla con sus planteamientos y objetivos de servicio. Pero este postulado teórico parece no corresponderse en gran medida con la realidad. Por el contrario, podemos detectar la existencia de, al menos, dos factores que resultan contrarios a esa asunción.

Por un lado, tenemos la concepción latente en muchos profesionales de que las tareas educativas no son propias de las bibliotecas públicas. En un reciente estudio acerca de las actividades formativas en las bibliotecas públicas españolas (6) se ha señalado la falta de consenso entre la comunidad bibliotecaria acerca de la función educativa de los bibliotecarios. En muchos casos se sigue planteando la disyuntiva entre la función informativa y la función formativa, como si fueran incompatibles una con otra. Hay que señalar que esta falta de asunción de las actividades formativas como parte de la misión de la biblioteca pública y de las tareas de los profesionales no es exclusiva de nuestro país. En el caso de las bibliotecas públicas canadienses (7) se ha constatado cómo una gran parte del personal de estos centros no se siente especialmente cómodo con estas tareas, generando en determinados casos sensaciones de “crisis de identidad” acerca de la función principal de la biblioteca pública. Esta misma situación de duda acerca del papel del bibliotecario de cara a la Alfin es la que subyace a la expresión de J. Thorhauge cuando decía que “aquellos bibliotecarios que escogieron su profesión porque no querían enseñar, pueden haber tomado una mala decisión” (8). También habría que considerar que la propia conceptualización de la Alfin es, en muchos casos, deficiente por parte de los profesionales, llevando a planteamientos claramente erróneos. Si en el ámbito internacional se ha constatado la frecuente confusión entre Alfin y formación de usuarios (o instrucción bibliográfica) (9), en nuestro ámbito más cercano no deja de ser llamativo que en la respuesta a una encuesta sobre estas actividades, algunas bibliotecas públicas españolas han incluido desde actividades de animación a la lectura a cursos de catalogación (10).

Pero además de esta cierta incertidumbre interna, también contamos con un factor externo que actúa dificultando la plena incorporación de esta función a la misión de la biblioteca pública. Y es la propia imagen social de estas organizaciones, la percepción que tiene el público acerca de lo que hace la biblioteca y lo que se puede esperar de ella. En el mismo estudio canadiense que hemos citado más arriba se observó, a través de cuestionarios y entrevistas directas con usuarios de bibliotecas públicas, un elevado nivel de autoconfianza en las competencias para el acceso y uso de la información que necesitaban; consecuencia lógica de ello fue que ningún usuario mencionaba haber tenido que recurrir a la ayuda de los bibliotecarios (11). Esto contrasta fuertemente con la percepción demostrada por el personal de las bibliotecas acerca de su importante labor en actividades de aprendizaje informales sobre Alfin. En España no disponemos por el momento de estudios amplios y científicos que nos permitan apreciar los conocimientos y actitudes de los usuarios de bibliotecas públicas en relación con las competencias en materia de información (sin duda un importante reto que podría ayudar a mejorar el enfoque de los planes y programas formativos), pero podríamos aventurar que la mayor parte del público al que se dirige la biblioteca pública no es consciente de que la formación forma parte de la misión y de las funciones habituales de una biblioteca pública. No se trata ya de que no se demande por parte del público este servicio, sino que ni tan siquiera probablemente se espera, lo que puede suponer una importante barrera cuando cualquier biblioteca pública intente poner en marcha actividades de Alfin. Aunque los expertos en marketing nos puedan hablar acerca del valor de la “calidad no esperada” (es decir, de la capacidad de sorprender y atraer a través de aquello que el cliente no espera recibir), es de temer que esta cuestión suponga más un obstáculo que una ventaja competitiva para las bibliotecas públicas.

Aunque la realidad de las bibliotecas públicas en España ha cambiado a mejor de forma evidente en los últimos quince o veinte años, también es cierto que el porcentaje de población usuaria de estos servicios en nuestro país no es muy elevado (sólo un 24% de la población está inscrita como usuaria en alguna biblioteca pública según datos de 2006) (12). Mucho se ha avanzado en la prestación de servicios, en la adecuación a las necesidades de los ciudadanos, en la profesionalización de las bibliotecas, en la renovación e incre-

mento de sus recursos e infraestructuras, etcétera, por no hablar de la evidente transformación que ha supuesto la incorporación de las TIC a la gestión y los servicios, pero el cambio en la percepción social de las bibliotecas públicas no parece haber seguido este mismo ritmo; en ello podría influir sin duda el escaso peso de la población usuaria de bibliotecas públicas y las carencias y desigualdades que quedan por cubrir. En este sentido, si el estereotipo dominante ve la biblioteca pública como un centro asociado únicamente a la cultura impresa y la promoción de la lectura (13), es difícil que asigne a este servicio un papel preponderante en el desarrollo de las competencias en información para toda la comunidad.

Estos dos factores, la visión de la biblioteca respecto a su misión y la percepción social de la misma son, como decimos, elementos que actúan de forma claramente negativa. Es fundamental que cada biblioteca sea consciente de los factores positivos y negativos que influyen en su quehacer. El análisis de estos factores, tanto en el ámbito interno como en sus relaciones con el entorno, debe hacerse de forma individual, pero también podemos aprovechar la experiencia ajena a la hora de detectar posibles factores de influencia. De cara a planificar actividades Alfin, una biblioteca pública puede encontrarse con otros factores de influencia negativa como los siguientes:

- Falta de competencias relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el personal de la biblioteca.
- Ausencia de normas y estándares para Alfin en bibliotecas públicas.
- Escasez de experiencias reales de aplicación de Alfin en bibliotecas públicas.
- Los posibles destinatarios forman un público no cautivo y de gran heterogeneidad en competencias e intereses.
- La relación del público con la biblioteca suele ser más esporádica, lo que puede hacer difícil establecer un programa formativo con la suficiente continuidad o profundidad como se requeriría.
- En muchos casos, los usuarios de la biblioteca pública esperan recibir servicios, no formación.

Muchos de estos factores establecen importantes diferencias entre la biblioteca pública y otras instituciones documentales implicadas en la Alfin, notablemente las bibliotecas de instituciones de enseñanza, lo que sin duda ayuda a explicar el retraso que sufren aquéllas con respecto a éstas en la implantación de programas Alfin.

Pero también hay factores positivos que la biblioteca pública debe aprovechar

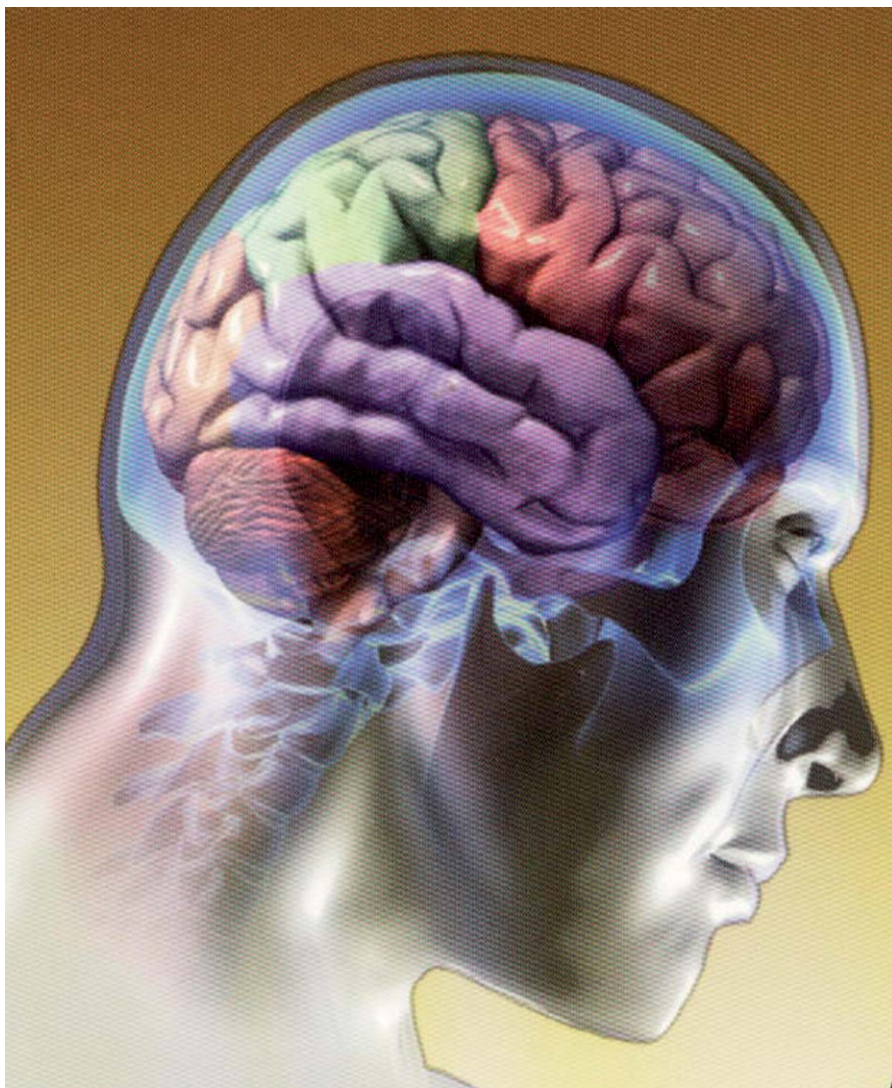
y potenciar. Entre estos podemos destacar los siguientes:

- La biblioteca es un centro abierto a toda la comunidad, en funcionamiento y sostenible, capaz de incorporar nuevos servicios o prestaciones de forma más eficiente que si creara un centro nuevo.
- El personal conoce los gustos del público y puede dirigir el aprendizaje hacia áreas de su interés.
- La biblioteca tiene un tradición “alfabetizadora” y de formación de usuarios.
- El interés del público por el uso de Internet puede ser aprovechado para promover el interés por la Alfin.
- Existe una conciencia social cada vez más extendida sobre la necesidad de un uso crítico de Internet.
- La percepción generalizada del problema que presenta la “brecha digital” puede ser aprovechada para situar a la biblioteca como agente de inclusión digital.

b) Planificación de actividades Alfin: ¿a quién nos dirigimos?

Si una biblioteca tiene asumida su función de cara a la inclusión digital y la Alfin, puede empezar a plantearse cómo desarrollar su papel, es decir, cómo llevar la teoría a la práctica. Y para ello quizá el segundo paso a dar es establecer a quién nos queremos dirigir con nuestras actividades Alfin. Es un hecho generalmente aceptado que el desarrollo de competencias en información debe descansar sobre una concepción constructivista y, por tanto, otorgar el papel principal en este proceso al sujeto del aprendizaje. Este punto de vista nos lleva a sostener que serán las necesidades y el contexto de los destinatarios de estas actividades Alfin los factores fundamentales a la hora de diseñar los programas y planes formativos.

¿Cómo puede la biblioteca pública establecer los destinatarios de sus actividades? Desde un punto de vista teórico nos podíamos plantear que la biblioteca pública debe atender a las necesidades de todo su público potencial, es decir, de la comunidad entera a la que sirve. Pero esto nos llevaría probablemente a una situación sin salida. Es cierto que por definición la biblioteca pública debe procurar atender a todos los miembros de su comunidad. ¿Pero esto quiere decir que haya que atenderlos por igual? Durante mucho tiempo se ha tendido a organizar servicios estandarizados que pudieran atender de igual manera a los públicos tan diferenciados que acuden a la biblioteca pública. Pero en el caso de la Alfin esto se revela poco menos que imposible, pues estaríamos prescindiendo casi



por completo de las necesidades y contexto específico de los individuos.

Así pues se hace preciso segmentar el mercado y establecer prioridades. En primer término se trataría de definir qué posibles grupos de destinatarios podemos encontrar en la biblioteca pública; partimos del supuesto de que se pretende diseñar e implementar planes o programas formativos que van más allá de la atención personalizada y la orientación, que se pueden ofrecer en cualquier servicio de información. No será tarea sencilla de realizar, pero tampoco imposible. El elemento crucial será la elección de los criterios que nos llevarán a definir estos grupos, con el fin de conformar sectores objetivos con algunas dosis de homogeneidad.

Una primera consideración acerca del público objetivo para actividades de Alfin desde la biblioteca pública nos llevaría a identificar claramente a aquellos sectores de la población que no están enmarcados en el ámbito de actuación de ningún otro agente de inclusión digital. Estos sectores estarían

formados por los adultos no inmersos en ningún proceso formal de aprendizaje. Si las escuelas y universidades pueden facilitar el desarrollo de competencias durante los años de la educación formal de los ciudadanos, no hay mejor institución para mantener esas competencias a lo largo de toda la vida (como se ha reconocido en numerosas ocasiones) que las bibliotecas públicas (14). Pero debemos afinar mucho más la selección de criterios para poder establecer grupos más homogéneos.

Lógicamente si estamos pensando en favorecer la inclusión digital e informacional a través de la Alfin, debemos pensar en personas que tengan carencias en estas competencias. Pero esta cuestión no es de tan fácil resolución. Disponemos de múltiples estudios de ámbito regional y nacional acerca del nivel de penetración de las TIC (15) en un determinado territorio, pero, como hemos señalado, apenas tenemos estudios o datos que nos puedan acercar a la realidad del nivel de competencias en el manejo de la información.



Hay que tener en cuenta que la brecha digital, en muchas ocasiones es un reflejo de una brecha social de más amplio alcance, de manera que los grupos socialmente desfavorecidos suelen estar también en peores condiciones para el acceso y manejo de la información que la media de la comunidad. Así pues, dirigir la atención hacia aquellos grupos que experimenten más limitaciones en el acceso y uso privado de la información en todos sus medios y canales puede ayudar a establecer estrategias efectivas que posicionen además a la biblioteca como un agente activo de inclusión social (16).

Entre estos grupos en riesgo se ha señalado (17) a:

- las personas de edad,
- las escasamente cualificadas,
- las que no ejercen ninguna actividad económica y
- las que no han adquirido los conocimientos digitales necesarios para desarrollar plenamente sus capacidades digitales en su vida laboral.

Estos grupos especialmente desfavorecidos podrían ser los prioritarios a la hora de establecer programas o planes de Alfin en una biblioteca pública, aunque tampoco tienen por qué ser los únicos. Recientes estudios sobre sectores sociales que supuestamente no deberían tener dificultades en el manejo de la información, han revelado que incluso entre éstos el aprovechamiento de los recursos disponibles es altamente susceptible de mejora (18). El análisis de las necesidades y de la realidad del entorno social de cada biblioteca pública es el elemento de valoración

que dará las claves para poner mayor o menor énfasis en una u otra orientación.

c) Diseño de programas y entornos formativos: ¿cómo?

La ausencia de un marco establecido y aceptado para el diseño e implementación de programas de Alfin en las bibliotecas públicas es, sin duda, uno de los mayores obstáculos para su implantación. Al contrario de lo que sucede en el caso de las bibliotecas universitarias y escolares, para las que se han establecido diversos juegos de estándares y objetivos, no se encuentra este tipo de pautas u orientaciones para las bibliotecas públicas entre la literatura profesional (19). Esto tiene graves consecuencias pues, en muchos casos, ante la ausencia de referentes claros, las iniciativas puestas en marcha adolecen de graves defectos de partida.

En España se ha comprobado, a través del estudio ya mencionado sobre la realidad de la Alfin en nuestras bibliotecas públicas, que la falta de sistematización es una de las carencias de la mayor parte de las iniciativas formativas desarrolladas. En muchas de ellas se prescinde de la formulación de objetivos de aprendizaje, concretos y mensurables, que, como mucho, se ven reemplazados por objetivos muy generales tomados casi siempre de formulaciones del concepto de Alfin. También se ha constatado como rasgo bastante extendido, con escasas excepciones, una preponderancia de actividades aisladas no enmarcadas en planes estables y más amplios. Probablemente no sea éste un rasgo específico de las actividades

Alfin, sino más bien una característica general de nuestras bibliotecas públicas, muchas de las cuales siguen operando, por diferentes razones (que en otro momento se deberían investigar) con modelos de gestión poco profesionalizados. Es de esperar que los ejemplos aislados de actividades más programadas, que suponen la incorporación de procesos explícitos de planificación, se vayan extendiendo en el futuro (20).

El diseño e implementación de programas formativos en una biblioteca pública puede adoptar formas muy diferentes. Prescindiendo de las tipologías teóricas acerca de los posibles modelos y métodos, podemos aventurar al menos dos escenarios, dos supuestos, a través de los cuales la BP puede ejercer esa labor de inclusión digital que reclamamos para ella.

En primer lugar debemos referirnos al escenario más obvio, quizá por asimilación al desarrollo de otras acciones formativas. Se trataría del diseño y puesta en marcha de programas de actividades presenciales dirigidos a grupos de usuarios y conducidos por un miembro del personal de la biblioteca. En este caso las tareas de organización son cuantiosas y muy importantes: desde la conformación del grupo o grupos que van a participar, pasando por el diseño del itinerario de aprendizaje, la elaboración de materiales didácticos, el aseguramiento de la infraestructura necesaria (espacios, equipos y otros recursos), la difusión y marketing y la ejecución hasta la evaluación.

Este tipo de programas consumen gran cantidad de recursos de todo tipo, lo que puede explicar en parte las dificultades para su extensión. Para paliar en parte este problema es por lo que se insiste desde hace tiempo en la importancia de desarrollar herramientas más o menos estandarizadas que pudieran ser aplicadas por múltiples bibliotecas en las actividades dirigidas a sus grupos de usuarios (21). Aunque las dificultades para desarrollar este tipo de herramientas son evidentes (selección de contenidos y de contextos relevantes y de interés para amplios sectores de la población, flexibilidad para adaptarse a diversos niveles de competencia, etcétera) sus ventajas serían indudables y permitirían a las bibliotecas públicas posicionarse con fuerza como agentes activos de inclusión digital. El interés por parte de diversas autoridades públicas por el desarrollo en nuestro país de semejantes herramientas es un signo esperanzador (22).

Los materiales diseñados para la formación directa y presencial a grupos, se pueden transformar sin excesivas compli-

caciones, para conformar materiales de autoformación que las bibliotecas pueden ofrecer tanto a sus usuarios presenciales como a distancia a través de Internet. Este camino, poco iniciado todavía en las bibliotecas públicas españolas (23), ha de ser otro de los pilares de la actuación de las bibliotecas, aprovechando para ello, de forma mucho más profunda y extensa, todos los recursos de la Web 2.0 como elemento de atracción y visibilidad, a la vez que como contenido y recurso de aprendizaje (24).

Pero además de este escenario de actividades presenciales o no, guiadas o auto-guiadas, debemos llamar la atención sobre otro aspecto quizá no tan tenido en cuenta hasta ahora en el caso de las bibliotecas públicas. Estamos hablando de la propia configuración de la biblioteca como centro favorecedor del aprendizaje. La biblioteca pública por su propia definición y por el público al que se dirige, está en las mejores condiciones para convertirse en el referente del aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Si efectivamente asume esta función como propia, la biblioteca pública debería replantearse su forma de trabajar y su organización, para tratar de convertirse o, mejor dicho, de crear en su seno, un “entorno de aprendizaje continuo” variado, atractivo y significativo. El ejemplo de las bibliotecas universitarias y su renovación como Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), puede servir sin duda como inspiración para hacer un replanteamiento de la configuración de la biblioteca pública.

¿En qué puede consistir este entorno de aprendizaje? No es fácil definirlo, pero se pueden apuntar algunos rasgos y algunas ideas desarrolladas en forma de proyectos más o menos estables (25). Evidentemente debe incluir la oferta de una infraestructura y equipamiento que permita a los usuarios un trabajo adecuado con las fuentes y recursos de información. Conexiones de banda ancha, oferta de puestos de trabajo informatizados con todos los equipos y periféricos que puedan ser de utilidad, capacidad de conexión inalámbrica para los equipos propios de los usuarios, deberían ser elementos ya imprescindibles en cualquier biblioteca pública. Pero además de esto, la propia configuración de los espacios debe permitir y fomentar determinados usos. Si la biblioteca debe ser un lugar de aprendizaje, debe incluir espacios donde se puedan desarrollar actividades colectivas guiadas, pero donde también puedan encontrar acomodo las personas que quieren seguir procesos individuales de aprendizaje. Lógicamente estos espacios deben estar di-

ferenciados de aquellas partes de la biblioteca pública de uso más social, es decir, donde prima la relación entre las personas. La inclusión de salas flexibles, con diferentes capacidades y con toda la infraestructura necesaria, que puedan permitir la realización de sesiones de formación colectiva, el trabajo individual o el trabajo en grupo, complementará los espacios abiertos dedicados a la interrelación entre los fondos y los usuarios que suelen constituir el grueso del espacio en las bibliotecas públicas.

Igualmente será necesario replantearse la formación de las colecciones que se ponen a disposición del público, para incluir, en una proporción adecuada a la importancia de la función educativa de la que estamos hablando, todos aquellos tipos de materiales que puedan ser de interés. Materiales y cursos de autoaprendizaje, de todo tipo de materias y con todo tipo de aplicaciones prácticas, deben ganar un espacio propio en las colecciones y probablemente incluso en la forma de organizarlas y presentarlas al público.

d) Y al final los recursos: ¿con qué?

La biblioteca debe poder contar con unos recursos variados y suficientes para poder desarrollar esta función de forma adecuada. Pero la realidad muestra de forma generalizada que no se suele disponer de los recursos precisos (26). Ya hemos comentado la necesidad de dotar a las bibliotecas públicas de las infraestructuras tecnológicas precisas. La extensión de la conexión de banda ancha, ya sea por medios terrestres o aéreos, es uno de los programas clásicos de la mayor parte de las autoridades públicas, lo cual favorecerá sin duda que poco a poco deje de ser un problema. La dotación de equipos informáticos tampoco suele ser ya en nuestro entorno un problema irresoluble, aunque sí se detectan todavía bastantes disfunciones en cuanto al mantenimiento y renovación de los equipos. Las colecciones de las bibliotecas públicas siguen necesitando una fuerte renovación y actualización, a pesar de las mejoras experimentadas en los últimos años.

Mucho más importante puede ser el factor humano, los recursos de personal en una doble perspectiva. Por un lado sigue habiendo un problema de dotación suficiente: pensemos que el gran sector de las bibliotecas que atienden a núcleos medianos y pequeños de población son las que presentan peores datos de personal. En estos casos, el escaso personal de las bibliotecas públicas apenas puede hacerse cargo de todas las funciones y servicios

que se prestan en la actualidad. Probablemente sería este grupo de bibliotecas las más beneficiadas por el desarrollo de esas herramientas más o menos estandarizadas que comentábamos más arriba, pues permitiría a su escaso personal poder centrarse en la prestación de servicios directos al público sin tener que dedicar tiempo y esfuerzo a tareas de diseño y elaboración de materiales y programas.

La segunda vertiente del problema de personal es la capacitación del mismo para hacer frente a la función educativa de la biblioteca pública. La falta de formación adecuada para este fin no es un rasgo exclusivo de los profesionales españoles, sino compartido con la mayor parte de los países desarrollados. El problema genérico que implica esta falta de formación no podrá ser atajado más que a través de actuaciones en los sistemas de enseñanza universitaria y en los procesos de acceso de los puestos de trabajo. Pero, además de esta actuación general que pudiera incidir sobre una futura generación de profesionales, es preciso atender a las necesidades de formación permanente de quienes ya desempeñan sus funciones en las bibliotecas públicas. En este sentido, los programas de formación continua de las administraciones públicas y de las asociaciones profesionales son un elemento fundamental para favorecer el desarrollo de esas competencias. Es necesario extender de forma amplia y decidida las actividades de formación que faciliten a los profesionales la asunción de la función educativa de las bibliotecas públicas, de su papel como mediadores de aprendizaje y, por supuesto, las competencias necesarias para desempeñarlo.

e) ¿Y qué más?: Evaluación

La biblioteca pública que ha iniciado el camino para la implantación y extensión, tal como requieren las circunstancias de hoy en día, de su función educativa, no se puede quedar a mitad de camino. Es preciso concluir el itinerario y alcanzar, desde una doble perspectiva, la etapa de la evaluación. Como cualquier otro servicio o área de actividad, los programas formativos deben ser evaluados, para discernir su grado de eficacia y eficiencia y su nivel de calidad, para lo cual habrá que invertir los recursos necesarios. Si los programas están bien planteados, con objetivos medibles, la evaluación no se constituirá, como tantas veces sucede, en una rutina pesada y a la que no se adivina utilidad alguna. Por el contrario, un programa formativo que permita apreciar los aprendizajes desarrollados por los sujetos de la formación, será la mejor carta de

presentación no sólo para los gestores de la biblioteca y sus responsables políticos, sino que incluso puede ser de mucha utilidad e interés para el propio ciudadano. Las iniciativas que contemplan la certificación de competencias deberían ser tenidas muy en cuenta como un factor de indudable utilidad social, que ayudaría a que la biblioteca pública fuera reconocida como una institución no sólo dedicada a la "lectura de libros".

Desde un punto de vista interno, la evaluación debe afectar a los procesos de gestión desarrollados para diseñar e implementar los programas formativos, de manera que permitan optimizar el uso de los recursos y alcanzar mayores grados de éxito.

En suma, convertir a la biblioteca pública en una institución realmente clave de cara a las necesidades educativas y de inclusión digital de las sociedades contemporáneas no es una tarea imposible. Tenemos la idea y el concepto; tenemos la tradición, pero también la capacidad de innovación para adaptarnos a las nuevas realidades; tenemos profesionales formados y con vocación de servicio y tenemos, incluso, un determinado nivel de recursos y un cierto grado de implantación social. Si tenemos claro dónde queremos llegar, lo que tenemos que hacer es buscar nuestras oportunidades, mejorar en lo que sea necesario todavía esos recursos y, sobre todo, organizarlos de forma que nos ayuden a alcanzar nuestras metas. Y esto, desde luego, no será posible si no nos preocupamos mínimamente por enfocar bien nuestra actividad, con objetivos claros y ambiciosos, por potenciar nuestros recursos y buscar todo el apoyo externo que podamos encontrar. Y para ello sería muy conveniente, si no queremos naufragar en el intento, echar mano de las herramientas y técnicas que ayudan a gestionar los recursos en las organizaciones. ▶

Notas

- (1) PASADAS UREÑA, Cristóbal. "Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca". En: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; Antonio CALDERÓN REHECHO y José Antonio MAGÁN WALS (coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, 2008, p. 70. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf>
- (2) *La alfabetización funcional: cómo y por qué*. París: UNESCO, 1970. COM.70/II.31/S.
- (3) PASADAS, p. 63 y ss.
- (4) HARDING, Jane. Information Literacy and the Public Library. *Australasian Public Libraries And Information Services (APLIS)*, nº 21 (vol. 4), December 2008, pp. 157-158.
- (5) GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio. "La acción social de las bibliotecas. Alfabetización e inclusión como servicio bibliotecario". En: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; Antonio CALDERÓN REHECHO y José Antonio MAGÁN WALS (coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, 2008, p. 37. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf>
- (6) *Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas españolas: Informe del grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional*. Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2009, p. 44. Disponible en: http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/GruposTrabajo/GT_Alfabetizacion/ALFIN_en_BP_2009.pdf
- (7) JULIEN, Heidi and Cameron HOFFMAN. "Information Literacy Training In Canada's Public Libraries". En: *Library Quarterly*, vol. 78, nº 1, p. 21.
- (8) THORHAUGE, Jens. "Information literacy: old wine on new bottles or a new field for librarians?". En: *SPLQ*, 2003, v. 36, nº 1.
- (9) HARDING, p. 157.
- (10) *Hacia la alfabetización informacional...*, p. 35.
- (11) JULIEN, p. 39.
- (12) Datos de las estadísticas de bibliotecas públicas españolas. Ministerio de Cultura, Disponible en: <http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/EBP/index.html>.
- (13) PASADAS, p. 78.
- (14) HARDING, p. 160.
- (15) Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información *La sociedad en red 2007: informe anual*. Madrid: Red.es, 2008.
- (16) GÓMEZ HERNÁNDEZ, p.32.
- (17) Unión Europea. Comité de las Regiones. Dictamen del Comité de las Regiones: "La inclusión digital". (2008/C 172/03). En: *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 172, 5.7.2008, p. 14.
- (18) "Informe CIBER: comportamiento informacional del investigador del futuro". British Library y JISC. En: *Anales de Documentación*, nº 11, 2008, pp. 235-258.
- (19) HARDING, p. 162.
- (20) *Hacia la alfabetización informacional...*, p. 35-36.
- (21) PASADAS UREÑA, Cristóbal. "El Certificado Internacional de Alfabetización en Información: ¿un reto profesional global?". En: *Presentation for the Open Session in the International Information Literacy Certificate held in Berlin, August 2003, during the 69th IFLA Council and General Conference*. Disponible en: www.ifla.org/IV/ifla69/papers/202s-Pasadas_Urena.pdf
- (22) Véase el proyecto DAMI, "Diploma Andaluz de Manejo de la Información". En: GÓMEZ GÓMEZ, Antonio Agustín. "Proyectos y servicios innovadores en la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía". En: *El profesional de la información*, vol. 17, nº 2, (marzo-abril 2008), pp. 175-182.
- (23) *Hacia la alfabetización informacional...*, p. 43.
- (24) PASADAS, *Multialfabetismo...*, p. 80.
- (25) Véanse los planteamientos teóricos en los documentos del Proyecto PULLS: *Directrices sobre los Centros de Aprendizaje Abierto en las bibliotecas públicas en Europa y Modelo PULLS para un Centro de Aprendizaje Abierto*. Disponibles en: http://www.diba.cat/biblioteques/treballenxarxa/quefem/xarxabiblioteques/projectepulls_resultats.asp Y el ejemplo práctico de los Idea Stores en Londres: <http://www.ideastore.co.uk>
- (26) *Hacia la alfabetización informacional...*, p. 45. HARDING, p. 162 y JULIEN, p. 40.

Políticas institucionales y prácticas de Alfin en Andalucía

Estado de la cuestión

Javier Álvarez

Es actualmente director de la Biblioteca de Andalucía. Durante su trayectoria profesional ha ocupado los puestos de Bibliotecario Municipal, Director de la Biblioteca Provincial y Profesor Asociado en el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada, durante 18 años, impartiendo Biblioteconomía, Diseño y Gestión de Unidades de Información y Aplicaciones Microinformáticas. Ha publicado sobre Clasificación, Lenguajes Documentales y Automatización de Bibliotecas

El reciente y controvertido artículo de la revista *Consumer Eroski* (1), sobre determinados aspectos relativos a la prestación del servicio bibliotecario, de discutible rigor científico en cuanto a metodología, pero significativo respecto a los resultados desde el punto de vista comparativo, situaba la valoración de los aspectos analizados en las bibliotecas andaluzas por encima de la media estatal, de forma notable en los casos de Córdoba o Granada. Hace unos años, hubiera sido impensable que bibliotecas públicas andaluzas, o el Sistema en su conjunto, destacasen en aspectos como “digitalización” o “conectividad Wifi”, antes, por ejemplo, de la implantación de la primera y mayor red automatizada de bibliotecas públicas, de la extensión del programa “Internet en Bibliotecas” o de los planes generales y sectoriales sobre la materia, puestos en marcha por la Administración andaluza.

Planes vigentes en materia de Bibliotecas y Centros de Documentación en Andalucía. Inclusión Digital y Alfin

Al amparo de la Ley 16/2003, del SABCD (2), cuyo Art. 15.2 h) atribuye a la Red de Bibliotecas Públicas como objetivo “el fomento de la Sociedad de la Informa-

ción y del Conocimiento y la alfabetización digital”, la política sectorial sobre Libro y Bibliotecas en Andalucía está incardinada dentro del Plan Estratégico de la Cultura en Andalucía (PECA) y en estrecha relación en cuanto a coincidencia de líneas de actuación con los diferentes Planes:

- Plan Integral de Impulso a la Lectura en Andalucía.
- II Plan de Sistemas de Información (Consejería de Cultura).
- II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.
- Programa Operativo Integrado de Andalucía 2000-2006.
- Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información 2006-2010.
- I Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía 2003-2006.
- Plan Lectura y Biblioteca.
- I Plan de Servicios Bibliotecarios.

En el PECA (3), dentro de los objetivos generales, hay también coincidencia en cuanto a enmarcar acciones formativas, divulgativas y participativas del tipo de las actuaciones de alfabetización informacional para usuarios y formación de profesionales para convertirse en expertos a diferentes niveles en cuanto a aplicación de la filosofía y las técnicas de Alfin:

- Una cultura al servicio de todos: políticas culturales e inclusividad democrática. Se trata, fundamentalmente, de promover, a tenor de la consideración de la “cultura como derecho”, en primer lugar, “una cultura para todos”, entendiendo por tal una cultura

potenciada políticamente con criterios democráticos que propicien que efectivamente todos puedan acceder a los bienes de cultura, en consonancia también en este terreno con la lógica inclusiva de la democracia; y de conseguir, en segundo lugar, un uso óptimo de la “cultura como recurso”, con las miras puestas en ese desarrollo sostenible del que va a depender además que en el futuro seamos consecuentes con el mismo derecho a la cultura que políticamente nos hemos obligado a defender.

- Una cultura puesta al día: incorporación de las TICs a la producción cultural. Se trata de potenciar las relaciones de la cultura, en sus diversas manifestaciones, con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), analizando las consecuencias de la revolución informacional en curso, que inciden en las dinámicas culturales. La digitalización permite hablar de una nueva “cultura digital”. Ésta no se queda en algo periférico y por ello ni siquiera vale quedarse en la consideración de cómo aplicar las TICs a la cultura, habida cuenta de que lo que está ocurriendo es que la producción cultural ya se está dando de otra manera. Así sucede en las artes, en el tratamiento del patrimonio, en las actividades de difusión, y debe ser también en la gestión de lo cultural. La Consejería de Cultura y la administración andaluza no deben quedar ajenas a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, las cuales han de incorporarse a la modernización de los servicios que se ofrecen a la ciudadanía, bien es verdad que haciéndolo desde el mismo espíritu crítico que las analiza para no incurrir en ninguna clase de fetichismo tecnológico.

El Plan Estratégico, de carácter general, sin embargo concreta para el “área del Libro y Bibliotecas”, entre otras, medidas como las ayudas para la generación de contenidos digitales de las bibliotecas y centros de documentación; la accesibilidad a recursos digitales y servicios electrónicos de las bibliotecas y centros de documentación a través de la Red y un programa integral de formación del personal bibliotecario, que incluya la realización de cursos y jornadas para la formación bibliotecaria, la colaboración con instituciones públicas y asociaciones profesionales del sector y la implantación de una plataforma de teleformación.

Por su parte, el “Plan Integral para el impulso de la lectura en Andalucía (2005)”, junto a medidas transversales y

otras destinadas al fomento del sector del libro y campañas de animación lectora, apuntaba ya, entre sus principales objetivos, convertir a las bibliotecas andaluzas en puertas de acceso a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, fomentando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para toda la ciudadanía, o garantizar a todos los ciudadanos el acceso igualitario a los recursos culturales y de información. Dentro del Plan de Impulso, de una forma clarividente entonces, y vigente en la actualidad, se incluyó, dentro del objetivo de lograr “Bibliotecas para el Siglo XXI”, con vocación de serlo y medios suficientes, y la idea de convertir cada una de ellas y su conjunto como un “espacio público del conocimiento” (4):

“La globalización informativa propiciada por las modernas tecnologías lleva aparejado el peligro real de incrementar la distinción entre usuarios ‘info-ricos’ e ‘info-pobres’, acentuando la llamada brecha digital. Las bibliotecas públicas andaluzas, incorporando los recursos tecnológicos y unificando las fuentes informativas, cualquiera que sea su soporte o modo de transmisión, se constituyen también como elemento nivelador en cuanto a las posibilidades, no sólo de acceso, sino de creación e intercambio de conocimiento. Conscientes de esas posibilidades, los bibliotecarios deben continuar haciendo esfuerzos para desempeñar eficazmente su papel de formadores, mediadores y difusores de información, así como para dotar a sus centros de medios que permitan el acceso a todas las manifestaciones del conocimiento, desde las más tradicionales hasta las más innovadoras”.

Especial énfasis haremos en el I Plan de Servicios Bibliotecarios de Andalucía (5), elaborado por imperativo de la mencionada Ley 16/2003, el cual, no perdiendo la perspectiva de potenciar la coordinación interadministrativa para extender el servicio bibliotecario al 100% del territorio, incide de forma constante, dentro de los objetivos, líneas prioritarias de actuación y acciones, sobre Inclusión Digital y Alfin. Además de incorporar la colaboración de profesionales no sólo de la Consejería de Cultura, sino de Centros y Bibliotecas de todo el Sistema, hay que recordar que en la elaboración del Plan se contó como consultor técnico con el experto Cristóbal Pasadas.

Por seguir un orden, entre los objetivos estratégicos del Plan, con el número 1 figura el de “Convertir al SABCD en el portal de acceso de los ciudadanos de Andalucía a los recursos y servicios de la

sociedad de la información y del conocimiento” y, con ese punto de partida, todos los demás se hallan impregnados de tal filosofía, en algunos casos muy explícitamente, como en la Línea prioritaria de actuación 3 (e-administración), Acción A8: “Demostrar el valor de las bibliotecas para creación de contenidos valiosos para la comunidad”, que se correlaciona estrechamente con las variables de Alfin de creación de contenidos y comunicación a públicos específicos; o en los demás objetivos, como el OE4 (Avances en planificación del SABCD y en coordinación interinstitucional), LPA11, coordinación de diversas Consejerías con responsabilidades en el aprendizaje permanente, en acciones concretas, como la A32 “Programa piloto de formación en multialfabetismo coordinado entre bibliotecas públicas municipales, centros escolares y centros Guadalinfo”, o A33, “Programas conjuntos de formación en el acceso y uso de la información (alfabetización informacional) orientados a las familias”.

La política de personal, además de propugnar los artículos legales que instan a que se completen las plantillas para garantizar la existencia de profesionales suficientes en número y con la formación académica específica exigible, para el reciclaje y formación permanente, incide en el OE6 (Personal del SABCD), LPA 19 (Ofertas formativas), Acción A 53 “Formación específica de todo el personal del SABCD en técnicas de ayuda al aprendizaje permanente y a la autoformación en competencias básicas y en alfabetización informacional de la ciudadanía”.

Finalmente, el objetivo estratégico 8 se consagra en su redacción y contenidos al tema en cuestión, de forma que no puede ser más explícita: ampliación y mejora de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía como puntos centrales de acceso de la población general de Andalucía a las oportunidades de aprendizaje permanente, inclusión social y desarrollo comunitario ofrecidas por las unidades del SABCD. Por primera vez en una Plan de este tipo, se contempla una Línea de Actuación, la LPA 28, “Asegurar que las bibliotecas públicas se gestionan de acuerdo con las necesidades de los usuarios”, la acción que consiste en la puesta en marcha de programas de formación en el acceso y uso de la información (alfabetización informacional) para diferentes sectores de la población”. Además, a pesar de haber sido elaborado el Plan con posterioridad al hecho consumado de la instalación de los Centros Guadalinfo en municipios pequeños y medianos de la Comunidad, al menos recoge aspectos de cooperación,

actuando sobre la coordinación de los centros culturales (“instituciones de la memoria”) bibliotecas, archivos y museos en sus políticas de formación de usuarios y de aprovechamiento de los recursos para el aprendizaje permanente. Junto a la necesaria cooperación entre distintas Consejerías de la Junta con responsabilidades en el apoyo del aprendizaje permanente de los ciudadanos, el Plan contempla Acciones como un programa de apoyo en alfabetización informacional orientado a las familias y un programa piloto de actuaciones coordinadas entre bibliotecas públicas municipales, centros escolares y centros Guadalinfo.

Se puede afirmar, por tanto, que la inclusión social y la alfabetización informacional aparecen planteadas en estrecha conexión a todo lo largo y ancho del IPSBA, justamente en aplicación de la evidencia que nos dice que la mera disponibilidad de unos recursos disponibles no nos asegura su mayor y mejor uso en beneficio de la población, por lo que hay que asegurarse de que la información de su existencia llega a los destinatarios y de que se los forma para que sepan sacar el máximo rendimiento. Por tanto, un plan que no hubiera contemplado la faceta de formación de usuarios y de formación en alfabetización informacional y multialfabetismo no habría merecido el nombre de tal.

Programa “Internet en las bibliotecas”

A pesar del avance de las bibliotecas públicas andaluzas, partiendo en primer lugar de su propia existencia en todos los municipios mayores de cinco mil habitantes, sus dotaciones en infraestructuras y fondos, horarios, personal, etcétera, en el aspecto de infraestructura informática y su uso a favor de los usuarios, las cifras en 2004, según la estadística oficial, mostraban un panorama poco alentador, evidenciando que alrededor del 30% de bibliotecas carecían de un solo ordenador, o cifras incluso menores en cuanto a impresoras, escáneres y otros equipamientos. Esta situación fue paliada, a partir de 2005, por el programa “Internet en las bibliotecas” que permitió la instalación, ya en aquel primer año, en quinientas cincuenta y seis bibliotecas públicas municipales, tanto de ordenadores con reproductor de CD y lector de DVD como de equipos multifunción, reuniendo en un solo aparato impresora, escáner, fotocopidora y fax. Incluso, y no menos impor-

tante, se instalaron línea de voz y teléfono fijo en ciento treinta y nueve bibliotecas públicas que hasta carecían de este medio. Por otra parte, coincidiendo con la extensión de Guadalinfo, es conocido que precisamente gracias al programa Internet en las bibliotecas, ciudadanos de muchos pequeños municipios pudieron acceder por primera vez a líneas de datos de banda ancha.

Obviamente, se trataba de un primer paso imprescindible para garantizar la automatización de las bibliotecas y su conexión en Red, así como para proveer a los usuarios de servicios como el acceso público a Internet desde sus instalaciones. El programa fue el fruto de un Convenio Bilateral de Colaboración suscrito entre la Entidad Pública Empresarial Red.es y la Junta de Andalucía, que junto a los objetivos generales a nivel del Estado, se compaginaba perfectamente con el Decreto 72/2003, de 18 de marzo de 2003, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía (“Segunda modernización” de Andalucía), que contemplaba en su artículo 29 la colaboración de la Administración de la Junta de Andalucía con las Entidades Locales para que todas las bibliotecas públicas municipales estén equipadas y conectadas en banda ancha a Internet, fomentando así el acceso de los ciudadanos andaluces a las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La selección de bibliotecas municipales para su participación en el programa Internet en las bibliotecas se reguló mediante varias órdenes donde se establecieron como criterios de prioridad en la valoración de las solicitudes de las bibliotecas los siguientes:

- Carencia de equipamiento informático.
- Pertenencia de la biblioteca a municipios de población inferior a diez mil habitantes.
- Equipamiento informático inadecuado.

El número de bibliotecas beneficiarias asciende a 662, de las cuales 60 se encuentran en Almería, 58 en Cádiz, 81 en Córdoba, 101 en Granada, 64 en Huelva, 72 en Jaén, 121 en Málaga y 105 en Sevilla. En total estas bibliotecas suponen aproximadamente el 80% de las Bibliotecas Públicas Municipales andaluzas y atienden a una población de casi cinco millones de ciudadanos.

A las bibliotecas participantes se les ha dotado con la infraestructura, el equipamiento informático y el soporte necesario para cumplir el objetivo del programa:

- Conexión a Internet de banda ancha por medio de las tecnologías ADSL (a través de línea telefónica), LMDS (re-

cepción de ondas de radio a través de antena) o VSAT (vía satélite), según su disponibilidad en la biblioteca, incluyendo router y punto de acceso inalámbrico. La tecnología más comúnmente utilizada es ADSL, reservándose LMDS y VSAT para aquellas bibliotecas situadas en zonas rurales aisladas donde no es posible la conexión ADSL. Los gastos de instalación de líneas y las cuotas de conexión a Internet son gratuitos para los municipios. En total se instalaron inicialmente cuatrocientas ochenta y tres conexiones a Internet de tipo ADSL, ciento dos LMDS y setenta y siete VSAT, cifras que han sufrido modificaciones para la mejora de las prestaciones hasta las actuales de quinientas cuarenta y seis, noventa y cuatro y veintidós respectivamente.

- Ordenadores personales multimedia, incluyendo equipos multifunción (impresora, escáner, fax, fotocopidora), auriculares, cámaras web y lector de códigos de barras. El total asciende a más de dos mil doscientos equipos.
- Software: versión del sistema operativo Guadalinux, la distribución de Linux desarrollada por la Junta de Andalucía, adaptada al Programa.
- Red de área local inalámbrica para la interconexión de los ordenadores, incluyendo tarjetas WLAN para la conexión de ordenadores portátiles. De esta forma la biblioteca se convierte en una fuente de conexión a Internet para aquellos usuarios que acudan con sus propios equipos.

El número de equipos informáticos y el ancho de banda instalados inicialmente en las bibliotecas varían en función de la población atendida por las mismas, desde un mínimo de un ordenador para el uso del personal bibliotecario y dos para el uso del público, con un ancho de banda mínimo de 256 Kb para las bibliotecas de poblaciones inferiores a diez mil habitantes, hasta ocho ordenadores y ancho de 512 Kb para bibliotecas mayores.

El programa incluye también servicios de soporte y mantenimiento, que se realizan a través de un Centro de Atención a Usuarios (CAU), con el que las bibliotecas pueden ponerse en contacto en caso de dudas o incidencias en el uso de los equipos.

La ampliación del Convenio Bilateral para el año 2006 permitió acoger a un mayor número de centros (unos cien aproximadamente) bajo este programa, a una serie de bibliotecas que no habían participado en el mismo por diversos motivos, extendiendo la conexión a Internet de banda ancha a la gran mayoría de las bi-

Tamaño Población Atendida	Conexión banda ancha (≥256Kbps)			Conexión banda estrecha (<256Kbps)			Sin conexión			Nº Bibliot. con Red de Área Local
	Nº Bibliot.	Terminales consulta de uso público	Terminales gestión	Nº Bibliot.	Terminales consulta de uso público	Terminales gestión	Nº Bibliot.	Terminales consulta de uso público	Terminales gestión	
Menos de 2.000 hab.	1	3	1	17	28	10	88	6	32	6
2.000 a 5.000 hab.	11	22	11	37	61	41	123	21	56	15
5.000 a 20.000 hab.	65	99	71	26	40	40	99	55	61	29
20.000 a 50.000 hab.	28	53	47	9	24	12	16	6	15	22
>50.000 hab.	47	70	83	17	48	75	50	13	30	30
TOTAL	152	247	212	106	200	180	376	101	194	101

Tabla 1

CONECTIVIDAD – EQUIPAMIENTO	Al inicio del programa	Al final del programa
Número de bibliotecas con conexión a Internet de banda ancha	152	725
Número de bibliotecas con conexión a Internet de banda estrecha o sin conexión	482	0
Número de bibliotecas con Red de Área Local	101	725
Número total de terminales de consulta de uso público en las bibliotecas	548	3.024
Número total de terminales de consulta de uso público en las bibliotecas con conexión a Internet de banda ancha	247	3.024
Número total de terminales de consulta de uso interno en las bibliotecas		1.554

Tabla 2

bibliotecas públicas de la Comunidad Autónoma. Con ello, nos acercamos al objetivo marcado por el Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía, de conseguir que el 100% de los puntos de servicio bibliotecario de nuestra Comunidad dispongan y ofrezcan acceso a la Red.

Al firmarse el convenio, es decir, en el año 2003, los datos de las bibliotecas en cuanto a conectividad, número de terminales y redes de área local, desagregados según tamaños de municipios, eran los indicados en la tabla 1.

Dependiendo de los presupuestos que se pudieran ir asignando a programa por parte de la Comunidad Autónoma, en cuanto a conectividad y equipamiento, los objetivos a alcanzar suponían un importante salto cuantitativo (tabla 2)

Actualmente (mayo de 2009), el número de bibliotecas públicas abiertas en la Comunidad es de ochocientos siete centros. En setecientos veinticinco de ellos (89% del total) se proporciona ya acceso a Internet para los usuarios, seiscientos sesenta y dos de ellos (91% del total) adscritos al Programa y careciendo por el momento de conexión ochenta y dos centros. Hay que recordar que la ampliación del Programa fue dirigida prioritariamente a centros con estas carencias, primándose como criterios a la hora de la selección la

carencia de equipamiento informático y de conexión a Internet.

Guadalinfo

Guadalinfo es un programa surgido contra la “brecha digital” (6) ya desde sus inicios, no como un programa aislado, sino formando parte de la estrategia global de la Junta de Andalucía ante el reto de que la Comunidad se integrase plenamente en la nueva Sociedad de la Información. Se trataba del plan I@landalus, Iniciativas Estratégicas para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Andalucía, plan bajo el que se pusieron en marcha un conjunto de proyectos agrupados en ocho grandes iniciativas, distribuidas en veinticuatro actuaciones, con ciento setenta y tres proyectos: Infraestructuras, Soporte para la Sociedad de la Información, Contenidos Digitales Andaluces, Presencia Andaluza en Internet, Servicios Públicos Electrónicos, Aprendizaje a Distancia, Nuevas Tecnologías en Gestión Administrativa y Alfabetización Digital, y el propio Programa Guadalinfo.

Los centros Guadalinfo son espacios públicos, ubicados en localidades andaluzas de menos de diez mil habitantes, de libre ac-

ceso y dotados de equipamiento informático y acceso a Internet en banda ancha, para que la ciudadanía y las organizaciones sociales, económicas y culturales de estas localidades aprendan, conozcan, experimenten y promuevan las oportunidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación les ofrecen. En estos espacios, los usuarios realizan actividades para su entrenamiento tecnológico de una forma lúdica y participativa).

Sus objetivos, por tanto, coinciden en gran medida con los de las bibliotecas públicas municipales ubicadas en estos pequeños municipios. En la argumentación del IPSB, de esta convergencia hacia fines comunes, pueden y deben surgir prometedoras posibilidades de cooperación entre ambas instituciones centradas en:

- Atraer a centros y bibliotecas a quienes desconocen las TICs.
- Promover el acceso democrático de todos los ciudadanos de los municipios a las nuevas tecnologías.
- Realizar un uso óptimo y eficiente de los recursos disponibles en ambas instituciones.

- Fomentar la implicación de los ciudadanos de los municipios en la difusión de la cultura local y regional a través de Internet para reforzar la identidad colectiva. Por otra parte, los centros escolares de enseñanza no universitaria se hallan comprometidos en la tarea de impulsar tanto la creación de hábitos lectores entre el alumnado de dichos centros como su capacitación en el acceso y uso de la información. Son, por tanto, un elemento clave a tener en cuenta dentro de la coordinación deseable a desarrollar en el marco de cooperación local.

En la actualidad, basándose en los datos del portal Guadalinfo (7), presidido por el evocador lema “la ciudad virtual más grande de Andalucía”, es posible comprobar cómo el programa ha evolucionado hacia una “red social”, gracias al esfuerzo de dinamizadores y usuarios por emplear mecanismos innovadores de participación ciudadana a través de las TIC. Se valora y se incentiva especialmente la colaboración entre centros, la participación en redes, la mejora de la calidad de vida de la comunidad y la colaboración con el Ayuntamiento. En este último apartado habría que englobar las actuaciones de cooperación con las bibliotecas ya que, como muchos hubiéramos deseado en su momento, no pudo ser que la cooperación de inicio consistiera, de forma generalizada, igual que en alguna comunidad (País Vasco) en la ubicación de los telecentros en las instalaciones de la biblioteca pública. En esa línea se sitúan las medidas

propugnadas en el Plan de Servicios Bibliotecarios, con mayor facilidad para actuaciones conjuntas en aquellos casos en los que existe sede compartida o contigua, como Nueva Carteya o Encinas Reales en Córdoba, Cúllar Vega en Granada o Alcaucín en Málaga.

Las cifras muestran seiscientos treinta y seis centros Guadalinfo en municipios de menos de diez mil habitantes, cuarenta y dos CAPI o Centros de Acceso Público a Internet, y cincuenta y seis nuevos centros en municipios de entre diez mil y veinte mil habitantes, adheridos al proyecto en noviembre de 2008, tras recibir subvenciones con criterios, recursos y metodologías alineados con el Plan Andalucía Sociedad de la Información (“Plan ASI”) 2007-2010. Con objeto de mejorar la cualificación y competencias de los dinamizadores, realizan talleres prácticos con la herramienta “Evaluación de desempeño”, proporcionada por el Consorcio Fernando de los Ríos, como órgano gestor de la Red de centros Guadalinfo.

Son ya casi setecientos centros funcionando con medio millón de usuarios registrados, de los cuales el 50,48% son mujeres, como red social para la población andaluza, referente de dinamización social y de innovación municipal, y el objetivo declarado de eliminar barreras de comunicación entre los miembros de esa red social de personas que pueden residir o no en Andalucía. Además, el espíritu 2.0 de la Red permite a los usuarios, no ya sólo acceder y leer la web, sino escribirla y contribuir aportando contenidos a la misma.

Facilitado por la misma Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, el repositorio Edukanda (8), como herramienta de

diversos contenidos formativos para usuarios registrados, mediatizada por administradores en principio, pero con vocación de ser íntegramente 2.0, gestionada por los propios usuarios en el futuro, permite la participación activa, aportando o visitando recursos, además de presentar de forma conjunta los diversos proyectos de la Consejería, como lugar de referencia para la búsqueda de recursos e información.

Taller UNESCO de Formación de Formadores en Alfabetización Informacional

Con este apartado se inicia un bloque de presentación de experiencias y buenas prácticas que se hayan llevado a cabo recientemente o estén en marcha en la actualidad en Andalucía. Este taller UNESCO se enmarcaba en el Programa de Información para Todos, IFAP, de la UNESCO, que patrocinaba una serie de talleres para capacitar a los formadores en Alfabetización informacional. En el marco del proyecto se organizaron diez talleres en 2008, en diversas instituciones de educación superior u otras, cubriendo a todas las regiones del mundo.

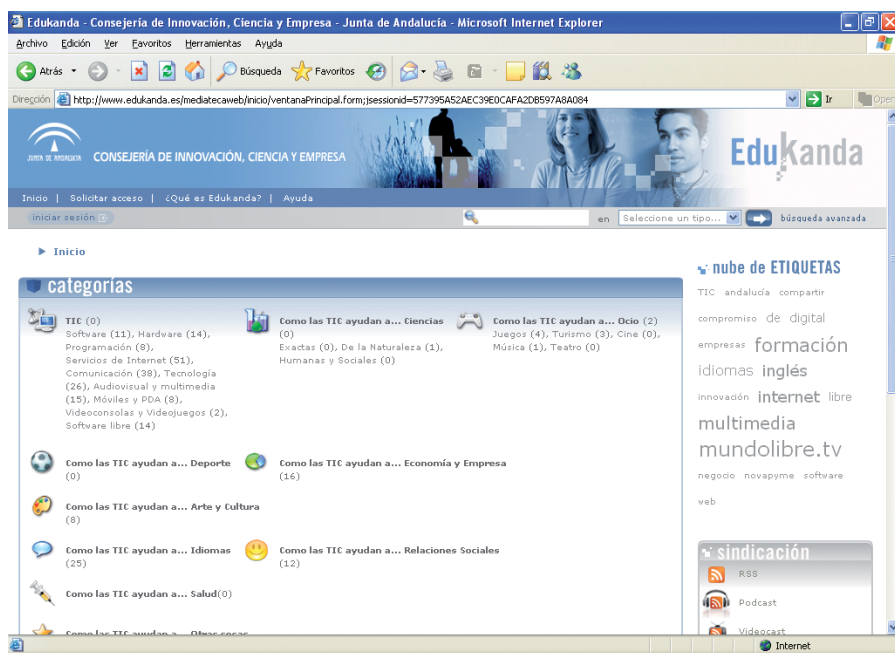
Los colectivos de destinatarios que deberían recibir formación en Alfin por parte de los participantes en estos talleres serían mujeres; jóvenes, incluyendo los que estuvieran fuera de la escolarización; adultos en desempleo o en subempleo; inmigrantes y

refugiados; personas con discapacidad; poblaciones rurales y aisladas; grupos minoritarios dentro de culturas mayoritarias; y otros grupos en desventaja. Los expertos encargados de la formación fueron profesionales reconocidos y experimentados en el campo de la Alfin a nivel nacional, regional o internacional, y se encargaron tanto de presentar los contenidos de formación del Taller como de facilitar las discusiones entre los participantes.

Los talleres presenciales tuvieron lugar en diferentes países de los cinco continentes al objeto de cubrir todos los ámbitos geográficos y llegar al máximo posible de destinatarios en todo el mundo. Andalucía tuvo el honor de acoger este evento celebrado paralelamente en Malaysia, China, India, Sudáfrica, Canadá, Perú, Egipto, Jamaica, Estonia y Turquía (9). Los solicitantes debían estar en posesión de algún título académico, preferiblemente titulado universitario y demostrar un conocimiento e interés a largo plazo en el ámbito de la Alfin. Se esperaba que los solicitantes pertenecieran a alguno de los siguientes grupos: profesores universitarios, bibliotecarios y otros profesionales de la información y de la educación en ejercicio, así como bibliotecarios o maestros responsables de centros de recursos educativos, y formadores de recursos humanos en empresas, organizaciones, agencias gubernamentales y ONGs, así como cualesquiera otros profesionales cualificados que hubieran demostrado su interés/actividad en el campo de la Alfin.

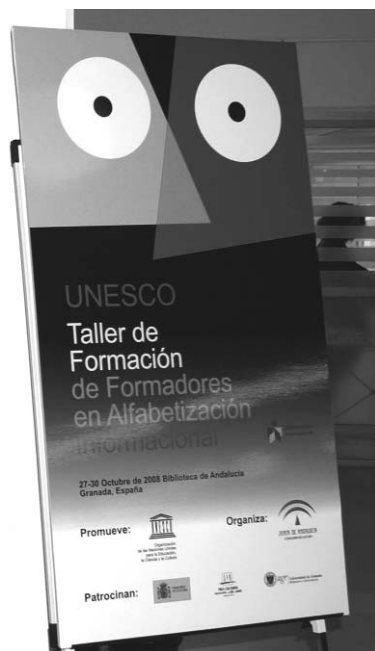
Tal como estaba previsto, el taller organizado por la Biblioteca de Andalucía, con el patrocinio de la Universidad de Granada, el Ministerio de Cultura y la Fundación Tres Culturas del Mediterráneo, en su fase presencial, tuvo lugar durante los días 27 al 30 de octubre de 2008 en la Biblioteca de Andalucía, en Granada, y en la Fundación Tres Culturas, en Sevilla (10).

Coordinado en su vertiente académica por Cristóbal Pasadas, la selección de los temas principales y de las metodologías para cubrirlos se realizó de común acuerdo entre los ponentes/facilitadores del taller y los participantes seleccionados a través de la comunidad virtual “Taller UNESCO de formación de formadores en Alfin” creada en la plataforma Moodle de la Biblioteca de la Universidad de Granada (11). Además, los inscritos participaron activamente a través de la comunidad virtual en el desarrollo de materiales y ejercicios de acuerdo con la programación que fue establecida colectivamente desde el mismo momento de la creación de la comunidad virtual, recibiendo por ello un certificado de aprovechamiento. En las sesiones pre-



senciales se llevaron a cabo presentaciones teóricas sobre los temas acordados colectivamente, discusión de trabajos previos realizados y difundidos a través de la comunidad virtual y puesta en común, elaboración y análisis de nuevos materiales diseñados para grupos específicos de población destinatarios según experiencia y práctica profesional de los participantes (bibliotecas públicas, bibliotecas universitarias, bibliotecas escolares, etcétera). La participación en la fase presencial fue la más alta posible según las instrucciones de UNESCO, es decir, cincuenta personas, procedentes de diez países distintos, desde Iberoamérica a las dos riberas del Mediterráneo.

Ante la gran demanda de inscripción, y como experiencia novedosa en los talleres ITT, "Training-the-Trainers in Information Literacy", la organización decidió ofrecer al resto de solicitantes no admitidos la posibilidad de participar y seguir el taller en la plataforma virtual puesta en marcha por la Universidad de Granada, a la que se acogieron hasta ciento veintiséis participantes, procedentes de dieciséis países diferentes. En función de los intereses y procedencia de los participantes se organizaron los siguientes grupos de trabajo: bibliotecas públicas, enseñanza superior, enseñanza primaria y media, entornos profesionales. Igualmente se realizaron intervenciones que presentaban la situación de la Alfin en diferentes escenarios geográficos como Latinoamérica, Marruecos, Italia, España y Portugal, además de contar con la presencia de la señora Misako Ito, de la División de la Sociedad de la Información.



DAMI (Diploma andaluz de habilidades en manejo de la información)

Los planes político-administrativos mencionados, dejan abierta la posibilidad de invertir recursos públicos en actividades de inclusión digital y alfabetización informacional en bibliotecas. No obstante, en la práctica, ejemplos como la planificación conjunta entre Consejería de Cultura y Federación Andaluza Municipios y Provincias de Andalucía para celebrar cursos de formación de formadores de Alfin en todas las provincias para bibliotecarios municipales a lo largo del año 2008, son prueba evidente de que las consideraciones del IPSBA sobre la búsqueda de la máxima eficacia social de los recursos financieros aportados por todas las instituciones, empiezan a surtir los efectos deseados, al menos en la planificación conjunta y coordinada. Resulta evidente, por lo demás, que las actividades de Alfin en las distintas bibliotecas del SABCD no dependen en su mayor parte de necesidades presupuestarias especiales aportadas por el Plan, sino de reasignaciones presupuestarias normales y, sobre todo, de determinación de prioridades de actuación en cuanto al uso de recursos de tiempo, de personas y de equipamientos ya disponibles. En la fase de desarrollo en la que se encuentran la mayoría de las bibliotecas públicas de Andalucía en relación con la Alfabetización Informacional, lo que más se echa en falta es la existencia de materiales de formación en Alfin adaptados a las necesidades de la población general, a la que tienen que atender y, por tanto, mucho menos materiales específicos adaptados a poblaciones inmigrantes.

Por estas razones, desde hace un par de años se ha venido trabajando en la traducción y adaptación de los materiales diseñados y desarrollados en Escocia bajo las siglas IHS (Information Handling Skills = Habilidades para el manejo de información), gracias a la colaboración entre la Fundación para la Enseñanza Abierta en Andalucía "Fernando de los Ríos", la Biblioteca de Andalucía y la Biblioteca Universitaria de Granada. El fruto de este trabajo desinteresado de traducción y adaptación está a disposición de todas las personas e instituciones que con fines formativos quieran utilizarlo en lengua castellana, bien desde la plataforma descrita (11) o solicitándolo a los traductores. Asimismo, está abierto a la posibilidad de me-

jas tecnológicas, ya que se desarrolló mediante especificaciones técnicas heredadas del IHS escocés, y utiliza LRN 3.0Toolkit de Microsoft, con módulos de aprendizaje en XML, cumpliendo con el IMS (<http://www.imsglobal.org>) y los escenarios en HTML. Aunque puede ser importado por las versiones de VLEs (Entornos virtuales de Aprendizaje), Blackboard 6.0, Learnwise 2.0, Teknical Virtual Campus 4.0, WebCT Campus Edition 4.0, no es menos cierto que necesita adecuarse a las nuevas plataformas de enseñanza e incluso a las versiones recientes de los navegadores, especialmente los basados en fuentes de código abierto.



Desarrollado inicialmente en Escocia y adaptado a la realidad de España y Andalucía, se basó en una investigación exhaustiva para encontrar materiales de aprendizaje que sirvan como muestra de la gama de competencias necesarias para una sociedad rica en información. El material inicial se adaptó y finalmente ha quedado compuesto por:

"5 Escenarios/temas" – se trata de actividades de aprendizaje interactivo en torno a una familia que se encuentra en vuelta individual y colectivamente en la necesidad de encontrar información sobre Empleo, Ocio, Investigación, Compras y Viaje. Cada escenario incluye enlaces con diferentes módulos de aprendizaje que explican, refuerzan y ayudan a guiar al estudiante por una serie de actividades prácticas.

"23 módulos de aprendizaje" – pequeñas piezas para el aprendizaje interactivo sobre cómo:

- utilizar y recuperar información de una gran variedad de fuentes (libros, periódicos, revistas, por citar sólo algunos);
- utilizar competencias y técnicas como planificación, búsqueda de información, encontrar y usar la información, y evaluar esa información para asegurarse de que cubre las necesidades del alumno.

Dentro del material hay una serie de actividades a desarrollar, enlaces a sitios web, términos del glosario y algunos ejercicios en línea para repasar y para comprobar los conocimientos y habilidades. También hay más fuentes de información a investi-

gar para quienes deseen aprender más sobre el tema.

Obviamente, se trata de un material en constante evolución y necesidad de actualización, por lo que, respondiendo a la filosofía del software libre y al “benevolente” espíritu bibliotecario, se espera que sea adoptado por desarrolladores Alfin para ser utilizado colectivamente como material de formación y aprendizaje permanente, trascendiendo lógicamente los límites geográficos de la comunidad autónoma andaluza.

Experiencias y buenas prácticas

En un terreno muy abierto, difícilmente “institucionalizable”, sólo mediante el talento tan especial de los profesionales involucrados, con un alto nivel de compromiso e implicación, es posible que el apoyo institucional o académico ofrezca los resultados esperados, en forma de acciones reales que afecten a la población general o a grupos sectoriales. En este sentido, en Andalucía están proliferando, a veces de forma entrecruzada, iniciativas “alfineras” o actuaciones sobre la web, que plasman el “espíritu 2.0”. Evidentemente, los ejemplos mostrados a continuación, en modo alguno pretenden conformar una lista exhaustiva, son simplemente exponentes, junto a los proyectos más o menos oficiales ya expuestos, de la pléyade de buenas prácticas que se llevan a cabo en Andalucía.

La Fundación Tres Culturas del Mediterráneo, por su ámbito de actividad y por la fuerte iniciativa de su biblioteca especializada, fue una de las instituciones elegidas para desarrollar proyectos en el ámbito del Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008, declarado por la Comisión Europea. De esta forma, la Fundación, teniendo en cuenta el papel de la lectura, libro y bibliotecas para favorecer el diálogo y entendimiento entre culturas, desarrolló el proyecto “Biblio-Diálogo en Europa”, con la colaboración, entre otros, del Instituto Cervantes en Berlín. De esa forma, mediante encuentros en Sevilla y Berlín, se abordaron temas como Interculturalidad y Bibliotecas, la utilización de las nuevas tecnologías en las bibliotecas actuales y, especialmente, sobre cómo aprovechar estas innovaciones como medios para atraer a la juventud.

A finales de 2008 se celebró el encuentro *Bibliotecas Interculturales, Nuevas Tecnologías y Juventud*, en el marco de Biblio-Diálogo en Europa. En su trans-

curso, se desarrolló la mesa redonda y taller de trabajo “Alfabetización Informacional (Alfin)”, con la participación de Claudia Lux, presidenta de la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA), Kay Raseroka, directora de la Biblioteca de la Universidad de Bostwana, presidenta de IFLA 2003-2005, Joaquín Selgas, Profesor de la Facultad de Humanidades de la UCLM en Toledo, miembro de la Junta de Gobierno de IFLA y María Pinto, Catedrática de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada, moderada por el Director de la Biblioteca de Andalucía.

Junto con la suscripción de las Declaraciones de Praga (2003), Alejandría (2005) y Toledo (2006) sobre definición, alcance y contenidos de la Alfabetización Informacional, y la adopción explícita del recién publicado Logo internacional de Alfin patrocinado por IFLA/UNESCO, diseñado por Edgar Luy Pérez, disponible en Infolit, para la identificación de todas las prácticas, la complicidad implícita de los formadores y la visualización social y académica de todas las actividades relacionadas con Alfabetización Informacional, se concluyó que los jóvenes son destinatarios fundamentales de los programas de Alfabetización Informacional. Incluso en áreas desarrolladas, con acceso a la educación formal y a todas las formas de comunicación, el uso de herramientas, la selección y evaluación de fuentes informativas y la aplicación al aprendizaje, pueden ser por ello todavía más necesarios para este sector de la población.

Así mismo, en sintonía con las directrices de IFLA, se estimó necesario que, en Andalucía, las bibliotecas públicas de municipios pequeños o puntos de servicio en áreas rurales tuvieran a su disposición herramientas para la formación de formadores, cursos en línea y programas prácticos de alfabetización informacional para sus usuarios, por lo que sería competencia de los entes administrativos que les coordinan, la elaboración, difusión y distribución de tales herramientas. Por otra parte, en la enseñanza media y superior, se recomendó la inclusión de los cursos de Alfin como parte del diseño curricular, materia transversal con validez académica a todos los efectos.

Por su parte, el Instituto Andaluz del Deporte, a iniciativa de la documentalista M^a José Sánchez, ha creado una herramienta en línea para difundir el manejo y adquisición de las habilidades informático-tecnológicas para la búsqueda y análisis de la información obtenida a partir de múltiples fuentes, destinada a profesionales del ámbito deportivo. La herramienta pre-

tende enseñar a reconocer la necesidad de información y los métodos más eficaces para obtenerla, procesarla y gestionarla con vistas a la elaboración posterior de un nuevo conocimiento denominado “Alfabetización Digital”. La ya mencionada catedrática de Documentación de la Universidad de Granada, María Pinto Molina (13), ha sido la encargada de impartir la acción formativa.

También María Pinto es una de las personas que lideran la participación andaluza en la Red de Universidades Lectoras, encargándose, por ejemplo, del mantenimiento y reforma de la página web de la Red. En Andalucía también, concretamente en la Universidad de Almería, se celebró el Congreso Internacional Cuentos Contados y I Seminario Universidades Lectoras, coordinado por los profesores Gabriel Núñez y Mar Campos, además de los proyectos de la Universidad de Sevilla, “Sevilla se lee”, “Y no te irás” o las lecturas de voluntarios en el Hospital “A la salud por la lectura”.

Sin salir del ámbito universitario, destaca la labor de la profesora Ana Pérez López, pionera desde hace años en la investigación y en la puesta en práctica de programas de Alfin, en el desarrollo curricular y también en defensa de las bibliotecas escolares. Ha sido promotora y artífice del proyecto de innovación docente Interap (14), junto con un grupo de profesores de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada, que investiga sobre los procesos interactivos de enseñanza/aprendizaje en educación superior y su observación mediante indicadores que conduzcan a las buenas prácticas. Se trata de una herramienta de calidad para el aprendizaje colaborativo y para el autoaprendizaje en Tecnología de la Información y Comunicación, siguiendo un modelo que mezcla presencialidad y virtualidad, en este caso utilizando la plataforma Moodle.

Por su parte, y añadido el prestigio individual de Nieves González, a favor de la Web Social, la Biblioteca Universitaria de Sevilla es representativa en cuanto al uso de herramientas y la provisión de servicios avanzados de formación participativa de usuarios, además de proporcionar un servicio de referencia virtual que ha utilizado diferentes programas de chat, hasta llegar a LibraryH3lp, incluso dentro del catálogo FAMA, como experiencia en vivo con los usuarios. El uso de todas las herramientas de la Web Social para la formación y aprendizaje (Alfin 2.0), en el caso de esta Universidad, está sustentado sobre el propio Plan estratégico de la Biblioteca (15). Son significativos su Objetivo Estratégico

1.3, “Desarrollar y fomentar la utilización de las nuevas tecnologías de la web social (Web 2.0), como instrumento de comunicación y participación interactiva con la comunidad universitaria”, o el Operacional 1.3.4, Implementar en el OPAC Fama las herramientas de la web social, o el objetivo 1.4, “Implementar las acciones formativas correspondientes al Programa ALFIN, que permitan adquirir las habilidades informacionales necesarias para gestionar de manera eficaz la información científica y técnica”, implantando un programa informático para la gestión de la formación de usuarios, como Program Registration, además de elaborar un plan de acción para el desarrollo del Programa ALFIN.

Ejemplos de buenas prácticas en Andalucía los constituyen también la incorporación de la Biblioteca Provincial de Málaga y la Biblioteca de Andalucía al programa de chat, dentro del programa “Pregunta: las bibliotecas responden”, tradicionalmente enfocado a respuestas diferidas por correo-e, que ofrece con esta modalidad un servicio de referencia virtual en línea en determinados horarios, permitiendo comunicarse a tiempo real con un bibliotecario especialista, explorar conjuntamente páginas web y recursos electrónicos, recibir la transcripción de la conversación por correo electrónico y consultar una base de datos global de conocimiento, como dos de las nueve bibliotecas participantes a escala estatal; la elaboración por la Biblioteca Provincial de Huelva de un tutorial para la utilización del Opac por parte de los usuarios de toda la Red de Bibliotecas Públicas; el paradigmático ejemplo ofrecido en el municipio de Fernán Núñez (Córdoba) de cooperación entre profesores, biblioteca escolar y biblioteca pública, impulsado por Miguel Calvillo, con un uso inteligente y creativo de las herramientas comunicativas en Web y sus blogs Nosololibros (16), “bibliotecario virtual” BiblioRíos y su Club de Bibliotecarios, magnífico blog de los Bibliotecarios, Profesores y Mediadores de Fernán Núñez. Más dentro del ámbito literario, en Jaén, Fernando R. Ortega, abogado, empresario y escritor, mantiene desde 2004 el editor literario digital Publicatuslibros.com, funda en septiembre de 2005 “Íttakus, sociedad para la información” y posteriormente la revista digital *Comunicando*, contribuyendo de esta forma a la participación social en la creación literaria, además de participar muy activamente en la vida cultural de su ciudad.

Finalmente, como colofón quedaría hablar del proyecto Cordobapedia y su extensión Wikanda. Cordobapedia (17) es la enciclopedia libre de la ciudad y provincia de Córdoba, cuyos colaboradores han generado desde 2005 casi 10.000 artículos y 5.600 imágenes, con la declarada intención de alcanzar 50.000 artículos en el año 2016.

Por su parte, Wikanda (18), por el momento mayoritariamente compuesta por artículos sobre Córdoba, pero con un creciente aumento del resto de provincias (ej. Jaenpedia, con 2.677 artículos), aspira a generar, basándose en el concepto wiki, la mayor fuente de contenidos sobre el saber popular de Andalucía, con una arquitectura de la información centrada en la creación de una plataforma de contenido basada en el sistema Mediawiki, que permita alojar por una parte, proyectos de creación de wikis provinciales (8 locapedias centradas en las provincias de la comunidad andaluza) y por otra parte, un wiki genérico para temas transversales o comunes de Andalucía: Wikanda.

El proyecto, puesto en marcha por iniciativa pública, de la Junta de Andalucía, dentro del mencionado Plan Andalucía Sociedad de la Información 2008-2010, funciona sin embargo como una enciclopedia independiente y autoorganizada y es además un proyecto en permanente proceso de creación y de discusión de forma que, una vez creada, la Junta de Andalucía no mantiene ningún control editorial sobre Wikanda ni sobre sus contenidos, siendo por tanto un espacio de total libertad cuyo destino lo decide en un debate abierto y democrático la propia comunidad wikandista.

Existen ya proyectos de colaboración que se espera fructifiquen próximamente, con bibliotecas gestionadas por la Junta de Andalucía para contribuir a desarrollar Wikanda, en la misma línea que la Administración gestora (19), mediante la aportación de recursos que ayuden a la ciudadanía que se incorpora al proyecto y que desconoce cómo se utiliza un wiki, de manera que estos recursos faciliten la construcción de la propia enciclopedia de manera libre e independiente. ▶

Notas

- (1) Una de cada cuatro bibliotecas suspende en calidad, debido a carencias en los servicios ofrecidos y en la seguridad. Disponible en: http://revista.consumer.es/web/es/20090201/actualidad/tema_de_portada/ (Consultado el 25 de abril de 2009)

- (2) Ley 16/2003, de 22 de diciembre, del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2003/251/d/4.html> (Consultado el 1 de mayo de 2009)
- (3) *Plan Estratégico para la Cultura en Andalucía (PECA)*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/peca/publico/index.jsp> (Consultado el 25 de abril de 2009)
- (4) *Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/servlet/download?up=12876>
- (5) *I Plan de Servicios Bibliotecarios de Andalucía (2008-2011)*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/servlet/download?up=29363> (Consultado el 26 de abril de 2009)
- (6) RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, J. M. “Guadalinfo, un Programa contra la ‘brecha digital’”. En: *Boletín económico de Andalucía*, nº 33-34, 2003, pp. 387-402.
- (7) <http://www.guadalinfo.es/>
- (8) <http://www.edukanda.es>
- (9) Training-the-Trainers in Information Literacy. Disponible en: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=25623&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consultado el 26 de abril de 2009)
- (10) <http://medina-psicologia.ugr.es/~alfinunesco/index.htm>
- (11) <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/course/view.php?id=3>
- (12) <http://medina-psicologia.ugr.es/dami/damiunesco.zip>
- (13) <http://www.mariapinto.es/>
- (14) <http://nemea.ugr.es/interafp/>
- (15) *Plan Estratégico de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla: esquema 2008-2010*. Disponible en: http://bib.us.es/sobre_la_biblioteca/gestion_y_organizacion/common/plan_estrategico_2008.pdf (Consultado el 10 de mayo de 2009)
- (16) <http://bibliorios.blogspot.com/>
- (17) <http://wikanda.cordobapedia.es/wiki/Portada>
- (18) <http://www.wikanda.es>
- (19) http://www.wikanda.es/wiki/Wikanda:Acerca_de

Acciones para el impulso de la formación digital a través de las bibliotecas en Cataluña

Josep Vives i Gràcia

Actualmente es jefe del Servicio del Sistema Bibliotecario de Catalunya de la Subdirección General de Bibliotecas de la Generalitat de Catalunya. Ha trabajado en la biblioteca del Centre Excursionista de Catalunya, la Mediateca del Centre de Promoció de la Cultura Popular y Tradicional Catalana y el Servicio de Bibliotecas de la Universitat Politècnica de Catalunya (Terrassa y Vilanova y la Geltrú). Ha publicado diversos trabajos relacionados con la deontología profesional, los derechos de autor en las bibliotecas y alfabetización informacional, temas de los que ha impartido diferentes cursos

En el momento de escribir este artículo Europa se encuentra inmersa en la que seguramente sea una de sus peores crisis económicas. En España, el “colchón” del limitado pero existente “estado del bienestar” está amortiguando el impacto de esta crisis. Afortunadamente no estamos ni en los Estados Unidos de América ni en 1929. No habrá suicidios ni hambre generalizada.

Una de las consecuencias que, sin embargo, sí que ha tenido y tendrá la actual crisis, es la necesidad de plantearnos qué tipo de sociedad queremos, cuáles deben ser nuestros valores, a qué modelo social, educativo y económico queremos llegar.

Las voces que reclamaban el fin de una economía basada en la “cultura” del ladrillo, la especulación, el pelotazo o el famoseo parece que empiezan a ser oídas. Al menos formalmente, no nos cansamos de escuchar que el futuro de nuestro progreso pasa por desarrollar la economía del conocimiento, impulsar la I+D+I y ganar competitividad (es decir, eficiencia y eficacia).

Es ahora cuando parece que por fin se ha asumido –aunque sea por el descarte de la otra opción– que nuestro futuro está ligado al desarrollo de la sociedad de la información, sociedad a la que, según nuestro parecer, llegamos más cojos de lo que sería conveniente.

La educación como eje de las políticas de inclusión social

Como muestra: en el debate del estado de la nación, el presidente del gobierno español prometió un ordenador portátil para todos los estudiantes a partir de quinto de primaria, justamente para ayudar a desarrollar la sociedad de la información. No haremos objeción alguna a la propuesta, aunque deberíamos preguntarnos si los responsables del desarrollo de las políticas públicas relacionadas con la sociedad de la información están identificando adecuadamente el modelo y si están proponiendo las soluciones necesarias.

La educación y la sociedad de la información parece que son las dos únicas bazas que nos pueden sacar del actual atolladero. Pero educar “en” la sociedad de la información no es lo mismo que educar “para” la sociedad de la información.

Se nos antoja que hasta ahora, la sociedad de la información ha sido más bien un entorno, un horizonte que estaba allí, no aquí. Los indicadores básicos que hasta el momento se han utilizado para medir la “informacionalización” de nuestras sociedades se basaban en el número de ordenadores y de conexiones a Internet por habitante. Qué uso se hacía de ellos, cuántos



Fotografía tomada de Flickr en la url: <http://www.flickr.com/photos/kyz/3031518495/>

les eran nuestros conocimientos sobre la cuestión o qué actitudes teníamos son cuestiones todas ellas pendientes de estudio y sobre las que no se han propuesto todavía estrategias globales. Mientras tanto, la brecha digital se ha ido definiendo y agrandando, de norte a sur del planeta, por la diferencia en la disponibilidad de ordenadores y en conectividad a la Red. En los países donde, internamente, estas diferencias se han ido suavizando, ha aparecido una nueva brecha digital, si cabe menos obvia: la que separa aquellos que tienen las competencias necesarias para desarrollarse en el entorno digital y los que no las tienen (1).

Puede sorprender que en España existan todavía ciudadanos que vivan ajenos a la Red. Seguramente, la falta de recursos económicos actúa como barrera en muchos casos. En muchos otros también, la barrera es el desinterés o una visión empobrecida de lo que supone, o puede suponer la red, llegándose al extremo de que muchas familias vean más útil una consola de juegos que un ordenador. En algunas empresas, el ordenador no deja de ser una calculadora eficiente y el web, si lo tienen, un escaparate más.

¿Alguien se atreve a afirmar taxativamente que hemos reorientado nuestra manera de desarrollarnos en el mundo, asumiendo la sociedad de la información? Para una minoría ilustrada –minorías que siempre han existido–, quizás sí: Internet ha sido –es– realmente un revulsivo y una oportunidad de crecimiento personal, profesional o social. El trabajo en Red, la innovación, el análisis de información, la inmediatez, etcétera, son rasgos de la era digital que una pequeña parte de la sociedad ha asumido, pero no así la sociedad en su conjunto.

A principios de esta década hizo fortuna una frase en relación al sistema educativo: “a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI” (2).

No debemos, sin embargo, caer en el error de señalar la escuela como la principal causa de esta situación. La educación es un instrumento, uno más, en manos de una sociedad que se configura a partir de sus valores y necesidades. La escuela solamente imparte aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que socialmente se han aceptado. Una rápida ojeada a la televisión y los medios de comunicación, nos permitirá captar qué es lo que socialmente se premia y qué es lo relevante. Todos somos conscientes de que se valora mucho más a un jugador de fútbol que a un cirujano. Se influye más siendo tertuliano que sabio. Mientras la cosa vaya bien

se jalea el pelotazo y se disculpa la corrupción pública. Actualmente parece ser más útil un buen cuerpo –sea masculino o femenino– que una cabeza debidamente ordenada.

De pronto, el cuento de la lechera se ha venido abajo. ¿Y ahora qué? No parece que todos podamos triunfar como futbolistas, modelos o famosos –por muchas “operaciones” en las que participemos. Es más, la mayoría nunca seremos nada de eso y cabe, pues, preguntarse qué futuro podemos dar a las nuevas generaciones.

Como no se puede dar marcha atrás, y el camino que habíamos emprendido desemboca en una grave crisis económica –otra forma más de crisis social–, seguramente deberemos tomar “otro” camino.

Todos los expertos coinciden en señalar el fin de un sueño y en mantener que sólo la creación de valor añadido en nuestras actividades diarias puede marcar el punto de inflexión.

A partir de aquí, cabe afirmar que la educación para la sociedad de la información debe ser la punta de lanza de toda política pública de futuro.

No es tarea fácil. Hace ya tiempo que estamos inmersos en la sociedad de la información y cuanto más nos adentramos en ella, más problemas parece que tengamos.

Pongamos, como ejemplo, el modelo educativo. El 25% de los estudiantes catalanes de primaria no tienen los conocimientos suficientes para pasar a ESO. Conocimientos, ¿qué conocimientos? ¿Sobre qué conocimientos se ha preguntado? ¿Conocimientos para la sociedad agrícola, para la sociedad industrial o para la sociedad del conocimiento?

La biblioteca como agente formador

Si aceptamos la tesis de que la educación debe ser la palanca para el progreso, todos los agentes sociales –y las bibliotecas, lo son– deberían reconsiderar su papel y dirigir sus esfuerzos a sumarse a las políticas educativas.

Replantear servicios, replantear objetivos y replantear edificios. Pese a los riesgos que entraña cualquier generalización, se puede afirmar que las bibliotecas no siempre se han volcado en esta labor educativa. Primero fueron las vetustas bibliotecas universitarias patrimoniales que de poco –o nada– servían a la docencia y mucho menos a la investigación. Luego ha sido el momento de las bibliotecas públi-

cas que muchas veces se confunden como meros espacios de ocio gratuito (*malgré lui?*).

La biblioteca –como el museo o el archivo–, en tanto que institución pública, debe servir básicamente para la educación ciudadana. Entendemos que ese es su objetivo principal.

Tenemos algunos buenos ejemplos en España de cómo es posible mutar un perfil hasta ponerse totalmente al servicio de la educación. Seguramente el modelo más claro es el de la biblioteca universitaria entendida como CRAI. Una biblioteca que diseña un nuevo edificio, que se adapta a la nueva forma de aprender –salas de trabajo en grupo, salas de estudio individual, etcétera–, que diseña nuevos servicios (3) –formación en alfabetización informacional, etcétera–, una biblioteca que, si cabe, sobrevivirá aunque ya no realice ningún préstamo porque todo esté en la red.

Del otro extremo, las bibliotecas escolares que nunca han conseguido despegar. No culpabilicemos la eterna falta de recursos, que la hubo y la hay, de esta situación. Todos sabemos que la asignación de recursos públicos, sobre todo si escasean, se prioriza según la demanda y la presión social. En una escuela con currículos cerrados, alumnos bien provistos de libros de textos y un programa basado en la mera adquisición de conocimientos memorísticos, la biblioteca es prescindible. La discusión de la nueva Ley de Educación de Catalunya ha provocado al menos dos huelgas en el sector de la educación catalana. De todo lo que se ha dicho, nada sobre las bibliotecas escolares.

Hablemos ya de la biblioteca pública, la que tiene mayor complejidad para ejercer este papel educativo: Usuarios muy heterogéneos, profesionales no formados específicamente para el rol educativo y sin la posibilidad de poder ofrecer formación reglada. A ello cabe añadir la aprensión inherente de estas bibliotecas a convertirse en meras sustitutas de las bibliotecas escolares y de las bibliotecas universitarias. La conjunción de las palabras “biblioteca” y “sala de estudio” aterra a una gran parte de sus bibliotecarios. Sin embargo, la biblioteca pública debe ser también una sala de estudio. Si el problema principal en nuestro país es la educación, la pregunta es cómo puede contribuir la biblioteca pública a paliar la situación, a mejorarla. Resulta difícil de entender por qué resulta más “propio” un usuario que va a leer el periódico, cada tarde, o uno que saca una película en préstamo, que aquel usuario que está preparando un examen, la selectividad o una oposición. Y si debemos priorizar, y si sabemos que la educación es

el mayor problema al que nos enfrentamos, ¿cuál debería ser la actitud más lógica, eficiente y con mayor rédito social? Esta es la actitud de las, cada vez más frecuentes, bibliotecas que habilitan espacios y aumentan sus horarios para dar satisfacción a esta necesidad real. Asumamos pues, el reto, sin complejos.

Pero disponer de salas de estudio no es la única función educativa de la biblioteca pública ni seguramente la que específicamente mejor podemos desarrollar. El ciudadano ya no se educa solamente en los ciclos reglados, sino que necesita de una formación permanente: formar en información, educación sexual, educación sanitaria, educación en consumo, educación económica, educación laboral son todos campos vírgenes que entendemos que debemos explorar y desarrollar.

Es desde esta perspectiva y desde la oportunidad que se brinda a todas las bibliotecas que presentamos aquí algunos proyectos que se están llevando a cabo desde la Subdirección General de Bibliotecas de la Generalitat.

La acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación (ACTIC)

La Secretaría General de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información de la Generalitat de Catalunya es la responsable de impulsar las políticas del gobierno catalán referidas al desarrollo de Internet. En paralelo a la necesidad de disponer de una buena red de telecomunicación se viene planteando, desde hace tiempo, la necesidad de avanzar en otros aspectos, igualmente necesarios: los contenidos digitales y la formación digital de la ciudadanía.

Como cabe suponer, se trata de necesidades que requieren una solución transversal y coordinada con el resto de políticas de otros departamentos del gobierno catalán. De aquí que la colaboración entre esta secretaría y el Departamento de Cultura sea constante. Se comparte totalmente la visión que el tema de la conectividad es básico (la secretaría ya dispone de los planes de acción necesarios), pero que lo es también el desarrollo de los aspectos que atañen a la formación y a los contenidos. Es en estos aspectos en los que la implicación de los departamentos de Educación y Cultura resulta imprescindible.

Fruto de este trabajo coordinado es la acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación (ACTIC) (4). ACTIC define una serie de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que un ciudadano debería dominar para ser considerado apto en el uso de las tecnologías de información.

La ACTIC define ocho ámbitos competenciales diferentes:

- Competencia C1: Cultura, participación y civismo digital.
- Competencia C2: Tecnología digital, uso del ordenador y del sistema operativo.
- Competencia C3: Navegación y comunicación en el mundo digital.
- Competencia C4: Tratamiento de la información escrita.
- Competencia C5: Tratamiento de la información gráfica, sonora y de la imagen en movimiento.
- Competencia C6: Tratamiento de la información numérica.
- Competencia C7: Tratamiento de los datos.
- Competencia C8: Presentación de contenidos.

Paralelamente, se han definido tres niveles de competencias:

Nivel 1: Dominio elemental de las TIC. Usuario básico de estas tecnologías, capacidad para conocer y aplicar, que se puede considerar incluido a la sociedad digital.

Nivel 2: Dominio efectivo de las TIC en relación con los ámbitos generales de aplicación. Usuario autónomo y con capacidad crítica sobre las TIC que actúa con efectividad y adaptabilidad.

Nivel 3: Dominio adelantado de las TIC en ámbitos específicos de aplicación. Usuario con capacidad para aprovechar al máximo las prestaciones de las TIC, construir usos alternativos y dar apoyo a otras personas en este ámbito.

Una vez consolidadas estas competencias se podrá optar a certificarlas a través de tres niveles:

Certificado básico: Posesión del nivel 1, de dominio elemental de las TIC, con respecto a las competencias C1 a C6.

Certificado medio: Posesión del nivel 2, de dominio efectivo de las TIC, con respecto a las competencias C1 a C8.

Certificado adelantado: Posesión del nivel 3, de dominio adelantado de las TIC, a como mínimo dos competencias de entre las C4 y C8. Para obtener el certificado adelantado hay que tener el medio.

En esta acreditación se entiende por competencia digital el "uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la

información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de tecnologías de la sociedad de la información: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet". Dicha definición se basa en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente COM (2005) 548 final 2005/0221 (COD) (5).

Dicha definición casa muy bien con los objetivos de la alfabetización informacional que se realiza desde las bibliotecas catalanas. No se nos escapa la cuestión de la relación entre alfabetización tecnológica y alfabetización informacional. Siguiendo a Ortoll (6) (2006), asumiremos que la alfabetización digital debe ser la suma de la alfabetización tecnológica (uso de ordenadores y programas) y la alfabetización informacional (uso de la información).

Para acceder a los correspondientes certificados acreditativos, los ciudadanos que los deseen podrán realizar un examen en línea del nivel que quieran acreditar.

La propuesta de la Subdirección General de Bibliotecas se inscribe en la posibilidad de que las bibliotecas del Sistema Bibliotecario de Cataluña puedan ser centros certificadores de dicha competencia, si así lo solicitan.

La condición de centro certificador implica que la biblioteca facilita al usuario el acceso a la plataforma virtual a través de la que se le evaluarán sus conocimientos.

La certificación también ofrece a las bibliotecas un modelo teórico de competencias, a partir del cual pueden diseñar sus propios cursos de alfabetización informacional. Es de hecho una forma de facilitarles el reconocimiento de su labor formativa ya que sus actividades podrían servir de facto a sus usuarios para poder superar el examen.

En estos momentos se está trabajando en el operativo para poder presentarlo a las bibliotecas. También se está desarrollando lo que podría ser una competencia específica ALFIN con su correspondiente certificado.

No nos cabe la menor duda de que la participación de las bibliotecas catalanas en la ACTIC refuerza el papel educador de las bibliotecas, ayuda a su necesaria reorientación y supone un ejemplo de la suma de esfuerzos y de voluntades para ampliar la inclusión digital de la ciudadanía

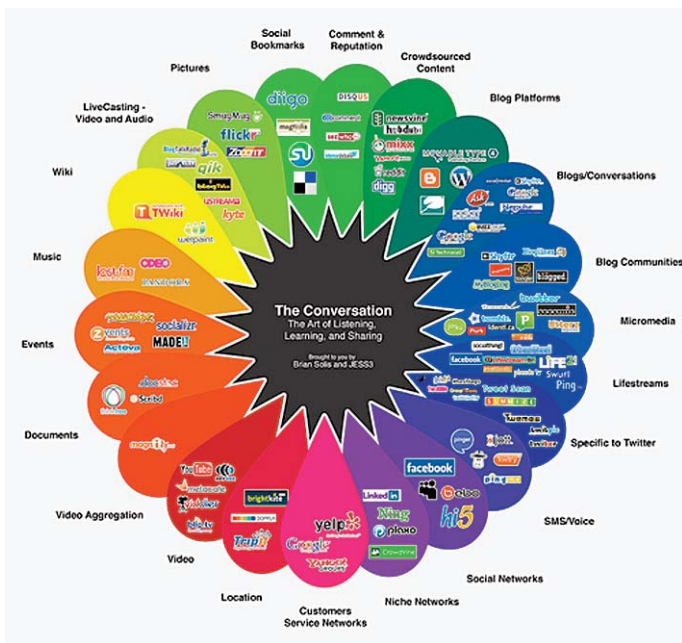


Gráfico tomado de Flickr en la url: <http://www.flickr.com/photos/pipeapple/3280609082/>

Plan de formación digital para el personal de las bibliotecas públicas de Cataluña

En paralelo a las acciones para dar apoyo a las actividades de inclusión digital de los usuarios de las bibliotecas catalanas, la Subdirección General de Bibliotecas está llevando a cabo, durante este año, un proyecto de formación digital para el personal de todas las bibliotecas públicas de Cataluña (7). Este proyecto es el resultado de la colaboración entre el Departamento de Cultura y Medios de Comunicación y la Secretaría de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información con el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio a través de la empresa pública Red.es.

Como es sabido, Red.es ha facilitado en los últimos años su apoyo económico a proyectos bibliotecarios en colaboración con los gobiernos autonómicos. Es gracias a esta colaboración entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas que se han podido renovar buena parte de los ordenadores y otros aparatos informáticos de las bibliotecas públicas españolas. En el caso concreto de Cataluña, y a propuesta de la Subdirección General, se propuso que parte del proyecto incluyera un plan de formación digital para el personal de las bibliotecas públicas catalanas.

El objetivo del plan de formación es fomentar el uso de las TIC en el trabajo del personal de las bibliotecas tanto desde el punto de vista de alfabetización tecnológica como de alfabetización informacional y que el personal de todas las bibliotecas se formara en alguno de los cursos que se ofrecen.

De esta forma, se elaboraron los estudios necesarios para diseñar un programa formativo adecuado a las necesidades del personal de las bibliotecas. Así, los cursos que finalmente se han programado son:

- Curso de alfabetización tecnológica.
- Herramientas Web 2.0 para la biblioteca.
- Creación y mantenimiento de un blog para la biblioteca.
- Búsqueda y recuperación de información en Internet (nivel básico).
- Búsqueda y recuperación de información en Internet (nivel avanzado).
- Fuentes de Información (nivel básico).
- Fuentes de Información institucional.
- Alfabetización informacional.

Los cursos se están impartiendo mayoritariamente por Internet a través de una plataforma Moodle de la Secretaría de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información.

Cabe señalar que para el desarrollo de estos cursos, se han elaborado materiales formativos específicos que, al finalizar los cursos, se ofrecerán a todas las bibliotecas como material de apoyo a sus propios cursos de formación para sus usuarios. Así, el material se distribuirá con una licencia

de Creative Commons, que permitirá su uso para fines no lucrativos.

Teniendo en cuenta la disponibilidad de plazas, se ha ofrecido la participación también al personal de las bibliotecas de prisiones catalanas y a los responsables de las bibliotecas escolares.

Una vez finalizados los cursos se podrá realizar una evaluación de los mismos, a fin y efecto de valorar su impacto y, si cabe, programar nuevas ediciones ya que su realización a través de Internet facilita enormemente la participación y las nuevas ediciones.

La formación de personas desempleadas a través de las bibliotecas

En el momento de escribir este artículo, la Subdirección General de Bibliotecas está en contacto con el Departamento de Trabajo de la Generalitat con la finalidad de llevar a cabo una iniciativa que permita la formación, en las bibliotecas catalanas, de personas desempleadas. La cifra de cuatro millones de parados en España nos sitúa en una situación de emergencia. Las bibliotecas no pueden ser ajenas a esta cuestión y deben poner a disposición de los ciudadanos las herramientas necesarias y la imprescindible colaboración interinstitucional para mitigar los efectos de la crisis económica.

Bajo esta perspectiva, las bibliotecas cederían sus aulas de formación para que se lleven a cabo cursos de formación de inserción laboral. Dichos cursos estarían relacionados directamente con la búsqueda de trabajo en la Red, información de los servicios del Servei Català d'Ocupació y formación tecnológica.

La fórmula con la que se está trabajando, parte de la financiación del Departamento de Trabajo del coste de los formadores (que también serían personas en situación de desempleo) mientras que la Subdirección General de Bibliotecas sería la responsable de detectar las bibliotecas con los requisitos técnicos necesarios para impartir la formación y coordinar la programación de los cursos. Igualmente se facilitarían los materiales de formación correspondientes que estarían también disponibles en la plataforma de formación de la Secretaría de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información y accesibles para todas las bibliotecas.

Paralelamente, se está trabajando en la redacción de una guía de recursos relacionados con la búsqueda de trabajo y se están adquiriendo una serie de lotes bibliográficos con material de referencia para prestarlos de forma itinerante entre las bibliotecas catalanas, a través

de la CEPSE (8) (Central de Préstamo y de Servicios Especiales), de la Generalitat.

En la propuesta del Departamento de Cultura y Medios de Comunicación subyace la idea de hacer extensible a todas las tipologías bibliotecarias, especial-

mente a las universitarias, este programa, ya que entendemos que todas las bibliotecas deben tener acceso a este tipo de proyectos transversales que se generan desde el gobierno catalán.

El Departamento de Trabajo propone el desarrollo de dos cursos:

Curso Básico en Alfabetización digital para la búsqueda de trabajo (Programa provisional)

Módulo 1: Herramientas ofimáticas y de Internet (10h)

HERRAMIENTAS OFIMÁTICAS Y DE INTERNET	
Utilizar las herramientas ofimáticas y de Internet que nos pueden ayudar a hacer la búsqueda de trabajo.	
10 horas	
A) PRÁCTICAS	
Trabajar con carpetas y archivos en un entorno ofimático:	Creación, estructuración y utilización de carpetas en el disco duro del ordenador. Copiar, mover, eliminar y renombrar documentos.
Obtener y tratar una fotografía digital:	Utilización de una cámara digital. Descarga de las fotos en el ordenador. Utilización de un escáner para escanear fotografías. Guardar la fotografía en el disco duro en formato digital (jpg,bmp, tiff ...).
Utilizar un procesador de texto:	Creación de un documento de texto. Formateo del documento de texto (tamaño y tipo de letra, justificación, numeración, estilos...) Creación y utilización de tablas. Inclusión de imágenes en un documento de texto. Utilización del corrector ortográfico. Impresión del documento en papel. Crear archivos en formato pdf: Descarga e instalación de una utilidad gratuita para crear archivos pdf.
Impresión de documentos de texto en un archivo pdf.	Guardar en el disco duro el documento de texto en pdf. Utilización de un visor gratuito de documentos pdf.
Utilizar un navegador web:	Utilización y configuración general del navegador. Direcciones web y enlaces. Utilización de un buscador web (ejemplo: Google) para encontrar información en Internet. Busca y descarga de imágenes de Internet. Busca y descarga de archivos de Internet.
Trabajar con correo electrónico	Creación de una cuenta de correo electrónico web gratuito. Estructuración de los contenidos de un email. Activación de la opción de acuse de recibo. Envío de correos electrónicos con adjuntos. Utilización del corrector ortográfico. Impresión del correo electrónico en papel.
Trabajar con certificados digitales:	Obtención de un certificado de la Agencia catalana de certificación (CATCert). Uso del certificado digital.
B) TEORÍA	
Ordenador:	Descripción de un ordenador y sus periféricos. Trabajo en un entorno ofimático. Concepto de archivo, documento y carpeta. Operaciones básicas con documentos. Fotografía digital: Funcionamiento de una cámara digital. Conexión en el ordenador. Funcionamiento de un escáner digital. Formados de imagen. (jpg, bmp, tiff ...).
Aspectos generales del procesador de texto:	Inicio de la aplicación. Menús y barras de herramientas. Almacenaje y recuperación de documentos. Edición de texto (Insertar/sobreescribir, borrar texto, copiar y enganchar, buscar y reemplazar...) Formateo de texto (mayúsculas y minúsculas, negrita, cursiva, subrayado, justificar, alineaciones, tabulaciones, sangrado...) Formateo del documento (márgenes, encabezamientos, pies de página...) Confección de tablas (creación y formateo, dimensiones...) Importación de imágenes Corrector ortográfico Impresión de texto (Configuración de la impresión, vista previa, impresión en papel y en formato pdf...).
El formato pdf:	Como crear un documento pdf. Impresoras virtuales.
Internet:	Ventajas del formato pdf. Portabilidad y tamaño. Que es Internet. Aplicaciones. Tipo de conexiones en Internet (módem, ADSL, cable, Wifi, etc.).
El navegador:	Seguridad y personalización del navegador. Concepto de WWW, elementos de una página web. Navegar por la WWW. Buscadores. Tipo de buscadores. Búsqueda adelantada con operadores.
El cliente de correo electrónico:	Elementos de la interfaz de un cliente web de correo electrónico. Seguridad y personalización del cliente de correo. Concepto de dirección electrónica. Libreta de direcciones.
Certificados digitales:	Concepto de certificado digital. Entidades certificadoras. Procedimiento para obtener un certificado digital. Aplicaciones de los certificados digitales. Firma digital.

Módulo 2: Creación del Currículum Vitae y la carta de presentación y búsqueda de trabajo por Internet (10h)

CREACIÓN DEL CURRÍCULUM VITAE, LA CARTA DE PRESENTACIÓN Y BÚSQEDA DE TRABAJO POR INTERNET	
Redactar el currículum vitae y la carta de presentación según los modelos estándares, incluyendo fotografía. Obtener una copia en formato pdf. Utilizar Internet como herramienta de búsqueda de trabajo	
10 horas	
A) PRACTICAS	
El currículum vitae:	<p>Descarga del modelo de Currículum Vitae europeo.</p> <p>Llenar el modelo de Currículum Vitae europeo utilizando el procesador de texto.</p> <p>Confeccionar otros modelos de currículum diferentes del modelo europeo.</p> <p>Incorporar una fotografía.</p> <p>Imprimir el Currículum.</p> <p>Obtener una versión del Currículum en formato pdf.</p>
La carta de presentación:	<p>Descargar y consultar a la guía de recomendaciones sobre la carta de presentación.</p> <p>Confeccionar la carta de presentación.</p> <p>Imprimir la carta de presentación.</p>
El Portal del Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC)	<p>Navegación por el portal del SOC.</p> <p>Apartado web institucional.</p> <p>Estructura y funciones.</p> <p>Oficinas de Trabajo.</p> <p>Centros CIFO Apartado Ciudadanía.</p> <p>Políticas activas (Formación, Orientación e Intermediación).</p> <p>Acceder a los servicios de tramitación on-line del portal del SOC mediante un certificado digital y/o PIN de la tarjeta DARDO.</p> <p>Uso del buscador y de todas sus opciones de busca.</p> <p>Busca de ofertas de formación.</p> <p>Obtener programas de curso.</p> <p>Simular la preinscripción.</p> <p>Busca de ofertas de ocupación.</p> <p>Entender la descripción de la oferta.</p> <p>Entender el proceso de inscripción a una oferta.</p>
Busca tu oficina de trabajo	<p>Otros portales privados especializados en gestión de ofertas y demandas por Internet:</p> <p>Navegación por portales privados (Infojobs y otros).</p> <p>Entender su funcionamiento y los servicios que ofrecen.</p> <p>Crear una cuenta de acceso al portal.</p> <p>Llenar los datos personales y de experiencia laboral.</p> <p>Enviar la fotografía.</p> <p>Hacer búsqueda de ofertas en el portal. Filtrar las ofertas.</p> <p>Apuntarse a una oferta. Hacer el seguimiento del estado de la oferta.</p>
B) TEORÍA	
Estructura del Currículum Vitae europeo.	<p>Descripción de sus apartados.</p> <p>Estructura de otros modelos de Currículum Vitae.</p> <p>Personalización del Currículum.</p> <p>Estructura de la carta de presentación.</p>
El Servicio de Ocupación de Cataluña	<p>Descripción del SOC. Estructura y Funciones.</p> <p>Políticas activas de Ocupación (Formación, intermediación y orientación).</p> <p>Descripción de las funciones de una Oficina de Trabajo de la Generalitat.</p> <p>¿Qué servicios presta?</p> <p>Descripción de las funciones de un Centro de Innovación y Formación Ocupacional. ¿Qué servicios presta?</p>
Los portales especializados.	
Filosofía de funcionamiento.	

Conclusión: ¿podremos evitar una nueva crisis de los tulipanes?

En un libro ya clásico de la gestión del conocimiento, Chun Wei Choo (9) postulaba que “como actividad, la búsqueda de información es instigada por un problema, es decir, comienza cuando se presta atención a un problema (...) y se reconoce que requiere decisión y acción (...) La búsqueda de información cesa cuando se halla la primera solución, lo bastante buena (...), o cuando se recopilan pruebas contundentes para sustentar la opción que se prefiere”. Si bien coincidimos plenamente con el modelo necesidad-búsqueda, pensamos que actualmente debemos tener en cuenta también que la información no se nos aparece solamente cuando la buscamos a partir de una necesidad, sino que existe un continuo flujo de información que nos llega, la necesitemos o no. Si no tenemos nuestros filtros mentales debidamente calibrados, es posible que esta información acabe determinando nuestra conducta sin ni siquiera nosotros ser conscientes de ello.

Suponemos que algún experto en la materia explicará algún día cómo ha sido posible que, teniendo la población mejor formada y mejor informada de la historia, hayamos podido cometer –lo que ahora parecen ser– tantos errores en cadena. Lo que algunos llaman la crisis ninja (10) se parece sospechosamente a la ahora también célebre crisis de los tulipanes (11) del siglo XVII, o a la mini-crisis de las empresas “punto.com” de hace unos años, sin olvidar que el origen del crack de 1929 fue también la burbuja inmobiliaria que comenzó en Florida. Si alguna cosa podemos deducir es que efectivamente, la sola existencia de la información no genera conocimiento. A toro pasado, todos nos llevamos las manos a la cabeza por los desmanes que se han ido cometiendo (valoraciones de bienes excesivas y asunción de deudas también desproporcionadas) y todo parece indicar que la Red no hizo sino amplificar el fenómeno. No parece que la solución sea desconectar Internet o limitar la circulación de la información, sino más bien educar en la comprensión de la información, desarrollar el espíritu crítico, etcétera. Uno de los inconvenientes de Internet es, precisamente, que puede hacer realidad el sueño de Goebbels, “una mentira repetida mil veces, se convierte en verdad”. Sustituiremos “mentira” por “información” y “re-

petida” por enlazada y tomemos consciencia. La biblioteca debe ser clave para una “democracia educada” (12).

Si aceptamos que la educación es la baza que nos queda, y que la sociedad de la información es el campo de juego en donde, al menos, nuestra generación deberá desarrollarse, todos los agentes sociales –también las bibliotecas– deben enfocar sus esfuerzos para desarrollar estrategias formativas con el objetivo de la inclusión social. Inclusión que no se resuelve solamente poniendo a disposición de los ciudadanos ordenadores y acceso a la Red, sino que el verdadero nudo gordiano de la brecha digital tenemos que situarlo en el campo de la formación.

Tampoco debemos sobrevalorar la habilidad de las nuevas generaciones en el uso de las tecnologías, saber usar un microondas no asegura tener una dieta sana, y seguramente el problema lo tenemos ahora en enseñar a saber “comer” la información.

Para esta batalla no cabe otra posibilidad que mirar más allá de las consejerías o ministerios de Cultura, para contactar y trabajar también con los responsables de sanidad, de trabajo, de educación o de sociedad de la información.

Esta estrategia polígama –si se nos permite la expresión– podría facilitar la conversión de facto de las bibliotecas en una de las puertas ciudadanas de entrada a la sociedad digital.

Es asumiendo estos preceptos, que adquieren su sentido algunos de los proyectos que hemos presentado y que se están impulsando desde la Subdirección General de Bibliotecas de la Generalitat, en relación al entorno digital y que pasan, todos ellos, por compartir experiencias y conocimientos con otros interlocutores del gobierno catalán. ◀▶

Notas

- (1) BALLESTERO DÍAZ, Fernando. *La Brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación AUNA, 2002.
- (2) MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa”. En: *Cuadernos de Pedagogía* nº 298, 2001.
- (3) PINTO, M.; SALES, D.; OSORIO, P. *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea, 2008. ISBN 9788497043434.
- (4) http://www20.gencat.cat/portal/site/SalaPremsa/menuitem.342fe4355e0205d607d7ed42b0c0e1a0/?vgnnextoid=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detail&contentid=6e3535889c5c1210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&newLang=es_ES
- (5) http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf

- (6) ORTOLL, E.; CASACUBERTA, D.; COLLADO, Antonio. *L'Alfabetització digital en els processos d'inclusió social*. Barcelona: Eduoc, 2006. ISBN: 9788497885003.
- (7) Se puede consultar una presentación del proyecto en: <http://www.slideshare.net/alfinred/pla-de-formacion-en-alfabetitzaci-digital-en-les-biblioteques-i-telecentres-de-catalunya-presentation>
- (8) <http://www20.gencat.cat/portal/site/Biblioteques/menuitem.9a041b22912b8bd501ac3a10b0c0e1a0/?vgnnextoid=88ab776e5c751210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=88ab776e5c751210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- (9) CHOO, Chun Wei. *La Organización inteligente: el empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. Oxford: University Press, 1999, pp. 231-232. ISBN: 9706134476.
- (10) El economista Leopoldo Abadía ha popularizado el concepto “NINJA” (No Income, No Job, no Assets), en relación a las personas beneficiarias de un crédito que no tenían ingresos fijos, ni empleo, ni propiedades. <http://www.leopoldoabadia.com/>
- (11) Según los expertos, en el siglo XVII también se generó una locura especulativa alrededor de la compra y venta de bulbos de tulipanes que, cómo no, acabó con la economía. En 1852, Charles Mackay explica los detalles en su obra *Memoirs of Extraordinary Popular Delusions and the Madness of Crowds*, ahora accesible en: <http://www.econlib.org/library/Mackay/macEx.html>
- (12) El concepto de democracia educada de Worpole nos ayudará a desarrollar la idea de una ciudadanía educada. GIMENO PERELLO, Javier; LÓPEZ LÓPEZ, Pedro. *De volcanes llenos: biblioteca y compromiso social*. Gijón: Trea, 2007. ISBN: 9788497043175.

Rosa Piquín Cancio

Es profesora responsable de la Biblioteca escolar del CP Pablo Iglesias de Soto de Ribera (Asturias) y coordinadora del Seminario de Biblioteca Escolar del mismo centro. Premio Nacional de Proyectos de ideas para la mejora e innovación de las Bibliotecas Escolares (2005). Creadora de ABAREQUE, Revista de Biblioteca Escolar (<http://www.abareque.es>). Es Autora de numerosas publicaciones relacionadas con la Formación de Usuarios, la Animación Lectora, la relación Bibliotecas Escolares- Bibliotecas Públicas y los Proyectos Documentales

Las TIC son TAC en la Biblioteca Escolar

El colegio Público Pablo Iglesias de Soto de Ribera participa en el Programa de Bibliotecas Escolares (Asturias, Espacio Educativo) desde sus inicios, allá por el curso 2001-2002 y en Asturias en la Red desde el curso 2003-2004 con el Proyecto “Nos Informamos, Comunicamos y Aprendemos con Internet y los Multimedia en la Biblioteca Escolar” que ha venido realizándose hasta la fecha.

Nuestra decisión de desarrollar ese Proyecto surgía de la conciencia del claustro y la comunidad educativa de los cambios promovidos en nuestra sociedad por el desarrollo de las TIC, la relevancia de la cultura audiovisual y ser conscientes de los retos que estos cambios sociales conllevan para la enseñanza así como del importante papel que en la escuela juega la Biblioteca Escolar. En los últimos años, todos hemos percibido la generalización en el uso de los medios, desde el Video-DVD al ordenador, telefonía móvil, uso de MP3 e Ipods, así como la cotidianeidad de emplear Internet y sus posibilidades informativas, comunicativas y educativas.

Un hito importante en nuestra trayectoria ha sido la dotación informática a

cargo del programa “Asturias en la Red” que nos ha permitido constituir la “Biblioteca digital” del centro: tres ordenadores y un portátil para uso del alumnado, un ordenador para labores de gestión con el empleo de las aplicaciones Abies y Bonsai, en una primera dotación que se completó posteriormente con doce tablets-PC, dos pizarras digitales y varios cañones, además de los diecisiete ordenadores que forman el aula de informática contigua y que es una extensión de la biblioteca escolar.

Esa dotación nos ha permitido dar soporte telemático y servir de recurso fundamental en el desarrollo de nuestra biblioteca escolar como verdadero Centro de Recursos para la Enseñanza- Aprendizaje y Lectura (CREAL).

Ha sido a partir de dicha dotación cuando hemos podido generalizar cambios metodológicos importantes, pues nos ha permitido que las funciones de la biblioteca se amplíen, poniendo el acento tanto en la dinamización (pedagógica y de alfabetización en información) como en la formación literaria y lectoescritora.

De esta forma, además de las tradicionales labores de custodia y catalogación,



asesoramiento, atención a consultas y préstamos de libros y otros materiales convencionales, labores propias de cualquier biblioteca, hemos podido realizar otras funciones:

- Mantenimiento de los puestos de trabajo informatizados conectados en red local y con servicios de acceso a Internet, impresión de documentos, consulta de CD/DVD, consulta en línea de Encarta...
- Asesoramiento a profesorado y alumnado en cuestiones de búsqueda de la información y de aprovechamiento de las fuentes de información en general (alfabetización en información).
- Recopilación de buenas páginas web que puedan resultar de utilidad para el profesorado y para el alumnado sobre las temáticas de las diferentes áreas y asignaturas, temas de actualidad...
- Trabajar conjuntamente con el profesorado en Proyectos Documentales Integrados (1), que facilitan la alfabetización en información, pero también la interdisciplinariedad, la significatividad del aprendizaje, el aprender a aprender autónomamente. Internet es la gran biblioteca universal, pero es necesario saber transformar esa información en conocimiento (hacerla suya, tratarla y comunicarla).
- Mantenimiento de la web de la biblioteca (www.bibliotecaescolar.es), vinculada a la página web del centro, donde se facilita la consulta de los fondos bibliográficos (actualmente gracias a la aplicación Bonsai de Fernando Posada y, en el futuro, empleando Abies 3.0) y se informa de las novedades del fondo y facilita el acceso a la selección de páginas web de interés.
- Por otra parte, también sirve para que la escuela pueda realizar una labor compensatoria de apoyo a los estudiantes que no disponen de ordenador e Internet en casa, al permanecer abierta más allá de los horarios de clase, para que estos estudiantes puedan utilizarlas cuando lo precisen.
- Facilita la constitución de Redes de Bibliotecas, tanto con otras bibliotecas escolares de Asturias, de otras CCAA y de Portugal, así como con la Biblioteca Pública y el Telecentro de Ribera de Arriba, municipio donde se enclava nuestro centro.

En este momento pensamos que hemos de continuar avanzando en la integración de las TIC, poniendo el acento en tres tipos de competencias para nosotros y nuestro alumnado:

- Competencia Digital.
- Alfabetización en Información,

- Educación en Medios de Comunicación.

Aprender “sobre” las TIC, supone alfabetizar al alumnado en su uso, aprender “de” las TIC, implica saber aprovechar la información a que nos dan acceso y analizarla de forma crítica; aprender “con” las TIC, supone saber utilizarlas como potente herramienta de organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir nuestros fines. Y todo ello de manera natural.

Pretendemos que nuestra Biblioteca Escolar se encamine a ser una biblioteca digital Web 2.0

Integración de las TIC y la biblioteca escolar en la realidad cotidiana

Hay que destacar la existencia de un Seminario de Formación (“Las TIC en el desarrollo de los Módulos de la Biblioteca Escolar”), vinculado al Centro de Profesores de Oviedo y sobre todo la actitud favorable del conjunto del profesorado.

Todos los alumnos del centro participan en la elaboración de “El Lenguatero”, periódico escolar que se presenta en dos



versiones: papel (con dos ediciones al año) y digital:

http://web.educastur.princast.es/cp/pabloigl/el_lenguatero.htm

<http://centros3.pntic.mec.es/cp.pablo.iglesias/index.htm>

Este periódico en su edición en papel y coordinado por Andrés García Temprano, tiene dieciocho años de existencia (en junio se editará el nº 39) y la edición digital existe desde el nº 25 (junio de 2002).

Además, todo el alumnado del centro participa en los "Proyectos Documentales Integrados" (2) que se desarrollan desde la Biblioteca Escolar, y emplea las TIC en las actividades programadas en los Módulos de la biblioteca escolar:

- En aspectos de Animación Lectora y Escritora (guías de lectura, críticas de libros, elaboración de textos en word, presentaciones en power point y otros formatos a partir de la lectura de un libro...)
- Alfabetización en Información (empleando el programa FUBE de formato JClick (3); el equipo de alumnos colaborador maneja el Abies supervisadamente, con el desarrollo de los distintos Proyectos Documentales...)
- Desarrollo de la competencia lectora (con actividades programadas con textos en todo tipo de soporte),

empleando WebQuest (4), Cazas del Tesoro, etcétera.

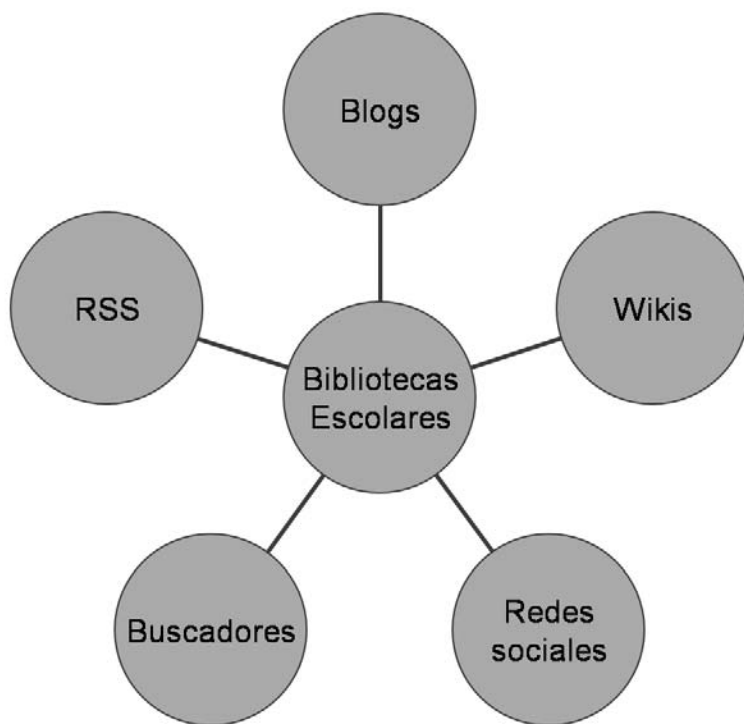
- Actividades de desarrollo del convenio de colaboración con la Biblioteca Pública (5) y en Red con otras bibliotecas escolares de la Comunidad Asturiana (6).

- La familia comparte las lecturas con las maletas viajeras, la lectura de los fines de semana, participando en los encuentros de autor, interviniendo en la web en la sección Familias (7)...

Nuestra biblioteca intenta aprovechar las ideas y aplicaciones de la Web 2.0:

- Con servicios para promover la participación activa de la comunidad escolar en la creación de contenidos, reseñas y críticas de libros, servicios de recomendaciones, incorporando tutoriales y el acceso a cursos en Moodle y otros...
- Está hecha con el gestor de contenidos Joomla y utiliza el servicio de Streaming de Educastur Media y el editor de Blog-Educastur.

Las nuevas tecnologías sociales nos permiten generar nuevos servicios en nuestra biblioteca que complementan los procesos de aprendizaje, fundamentalmente a partir de la alfabetización en el funcionamiento de los buscadores, con la creación de Wikis (8), el establecimiento de redes sociales -tipo Delicious (9), el



Fuente: Javier Celaya. *Encuentros de BE de Galicia, Santiago de Compostela, 2007*

desarrollo de blogs– contemplando tanto el de la biblioteca (10), como los blogs elaborados como diarios (11) de los distintos Proyectos Documentales Integrados (12) que conforman nuestra metodología habitual de trabajo y que son investigaciones en las que el alumnado, además de investigar sobre un tema o problema concreto, se familiariza con los mecanismos de búsqueda de información y trabajo intelectual, empleando para ello los recursos documentales de la biblioteca.

El impacto de la Web 2.0 en nuestra Biblioteca Escolar y la función de estas nuevas aplicaciones sociales es que son herramientas que ayudan a:

- Crear redes sociales de intercambio de conocimiento entre profesores, alumnos, familias y otras bibliotecas escolares /públicas.
- Fomentan conversaciones en red sobre libros entre lectores.
- Complementan los servicios de la biblioteca facilitando cambios metodológicos de índole colaborativa.

Biblioteca escolar Centro de Recursos de Enseñanza, Aprendizaje y Lectura
C.P. Pablo Iglesias (Soto de Ribera, Asturias)

Inicio · Alfabetización en Información

Leemos

- Ven, vamos a leer.
Y antes de abrir las páginas del libro se me abren las de los sentidos, aventurando sensaciones cómplices.

- **Acurrúcate.**
Y entonces, una sensación de refugio me recorre la piel, porque el nido que se forma con mis brazos y los suyos, con sus piernas y las mías, contraponen mi espalda a la del mundo por unos instantes. Después, una sensación de calor con olor a leche y a tinta templadas abre paso al coquetero de...
la ternura, al ver los ojos de la ilusión sobrevolando las páginas;
la complicidad: nadie sabe por qué de repente una carcajada, un sobresalto;
la libertad, porque no hay quien nos impida escoger el camino inverso a las palabras.
Finalmente, una dulce sensación de paz me inunda cuando su delicado bostezo pone fin a mi relato.

- **Duerme, mi amor, que yo barreré las brujas y los ogros de tus sueños.**

Leticia Secall Mellén(maestra)

Opciones
Inicio
Leemos
Recomendamos
Taller de cuentos
Autores
Novedades
SOL
Investigamos
Proyectos documentales
WebQuest
Investiga en línea
Otras Novedades
Biblioteca Virtual
Alfabetización en Información
Tutoriales
El Lenguatero
Nuestro catálogo



En este Proyecto de Uso Avanzado de las TIC, especialmente con la Acción Singular que supone el desarrollo de la Biblioteca Escolar y el desarrollo de los Proyectos Documentales Integrados, como herramientas para alfabetizar en información y desarrollar competencias lectoras, se hace especial hincapié en las competencias en el tratamiento de la información y las competencias digitales inherentes. Se trata de desarrollar desde la cotidianidad de la vida escolar, habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información, transformándola en conocimiento.

El hecho de que nuestro alumnado trabaje directamente con la documentación, sirve para que aprenda a desarrollarse como persona en su medio social y aprenda a ser ciudadano que reconoce la necesidad de informarse, que obtiene la información discriminando la que es relevante de la que no lo es, evaluando críticamente la información, siendo capaz de entender e interpretar aquello que lee, con habilidad para leer cualquier tipo de texto sin importar el soporte.

Y todo ello dentro del marco general de la práctica educativa de cualquier área o asignatura, sin descontextualizar el trabajo cotidiano propio de la cultura escolar; se trata de una forma diferente de aprender desde una forma más dinámica, activa y participativa en la transmisión de conocimientos.

El alumnado, también debe estar capacitado para analizar los datos recopilados, a fin de valorar su importancia, calidad y conveniencia para finalmente convertir la

información en conocimiento. Todo lo anterior debe facilitar el colegio, la escuela o el IES, dentro de la institución escolar, la biblioteca escolar es el lugar idóneo desde la consideración de ser escuela, un recurso pedagógico al servicio del proyecto educativo del centro, no una entidad dentro de la institución escolar sino “un espacio de la posibilidad” (13). ◀▶

Notas

- (1) PIQUÍN, Rosa (2008) *Proyectos Documentales Integrados, en qué consisten y fases de elaboración* [en línea]. Disponible en: www.infolitglobal.info/getdoc.php?did=18 [20 de marzo de 2009]
- (2) PIQUÍN Cancio, Rosa (2008) “Empleamos proyectos documentales integrados para leer, investigar y desarrollar habilidades de información en la biblioteca escolar”. En: *Bibliotecas escolares: ideas y buenas prácticas II*. MEC: Madrid 2008; pp. 51-73. D.L. M-23948-2008 [en línea]. Disponible en: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820083000181> [12 de febrero de 2009]
- (3) Actividades JClick. *Formación Básica de Usuarios de la Biblioteca Escolar* [en línea]. Dirección URL: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/biblioteca-escolar/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=59 [Consulta 14 febrero 2009]
- (4) WQ *La Naturaleza en el Arte* [en línea]. Dirección URL: http://phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_derecha_w.php?id_actividad=39259&id_pagina=1 [Consulta 10 septiembre 2008]
WQ *Antología de Cuentos* [en línea]. Dirección URL: http://phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_mondrian_w.php?id_actividad=36804&id_pagina=1 [Consulta 10 enero 2009]
WQ *Proyecto Documental sobre el circo I* [en línea]. Dirección URL:

- http://phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_horizontal_w.php?id_actividad=21054&id_pagina=1 [Consulta 25 febrero 2009]
- (5) PIQUÍN, R. y SANTILLÁN (1999) *Experiencia de integración del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través del arte para niños, desde la colaboración biblioteca escolar-biblioteca pública* [en línea]. Disponible en: <http://congresos.cnice.mec.es/ceiie/area3/documentacion/comunicaciones/html/3comunicacion05.html> [14 febrero 2009]
- (6) PIQUÍN, R. (2006) *Proyectos Documentales Integrados: Una experiencia tecnológica entre bibliotecas y escuelas* [en línea]. Disponible en: <http://travesia.mcu.es/documentos/rpiquein.pdf> [4 de mayo de 2007]
- (7) *Biblioteca Escolar, selecciona tipo de usuario* [en línea]. Dirección URL: <http://www.bibliotecaescolar.es/intro.php> [Consulta 21 marzo 2009]
- (8) *PDI Folklore* [en línea]. Dirección URL: <http://pdfolklore.wikiole.com/> [Consulta 23 abril 2009]
- (9) *Rpiquein's Bookmarks on Delicious* [en línea]. Dirección URL: <http://delicious.com/rpiquein> [Consulta 23 abril 2009]
- (10) *Biblioteca Escolar de Soto de Ribera* [en línea]. Dirección URL: <http://blog.educastur.es/bibliotecasoto/> [Consulta 2 marzo 2009]
- (11) *Proyecto Documental Folklore Musical de Asturias a Portugal* [en línea]. Dirección URL: <http://blog.educastur.es/pdfolklore/acerca-de/Nuestro-Diario-del-Proyecto-Proyecto-Documental-El-Cuerpo-Humano> [en línea]. Dirección URL: <http://blog.educastur.es/alumnosdedominio1/2007/10/24/hola-mundo/> [Consulta 21 abril 2009]
- (12) PIQUÍN, Rosa (2009) *Proyectos Documentales Integrados* [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/ptorres/pdi-rosa-piquein> [21 de marzo de 2009]
- (13) CASTÁN, G. *Las bibliotecas escolares (soñar, pensar, hacer)*. Sevilla: Diada Editora, 2003, p. 129.

Para saber más

- PIQUÍN, R. (coord.) (2002) *Los transportes en la Biblioteca Escolar*. Proyecto Documental [en línea] <http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=69> [consulta 21 de marzo de 2009]
- PIQUÍN, R. (coord.) (2002) *Instrumentos de la orquesta y de la escuela*. Proyecto Documental. [en línea] <http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=83> [consulta 21 de marzo de 2009]
- PIQUÍN, R. y REY, A. (2005). *Proyectos Documentales Integrados en la BE/CREA. ¿Qué son y cómo hacerlos?* [en línea] <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/boletines/libroa21-sep05.pdf> [consulta 21 de marzo de 2009]
- PIQUÍN, Rosa (2007) *Música y cine. Proyecto Documental Interdisciplinar para ALFIN* [en línea] http://www.sol-e.com/plec/documentos.php?id_seccion=9&id_documento=126&PHPSESSID=79ce19c627a06c097dd757d7fe1a27d8 [consulta 12 de febrero de 2009]
- PIQUÍN, Rosa (2007) *Un ejemplo de Proyecto documental Integrado con alumnado de 2º Ciclo de Primaria* [en línea] http://www.plec.es/archivos/experiencias/PROYECTO_DOCUMENTAL_NTEGRADO_PRIMARIA_CP_PABLO_IGLESIAS.Piquein.pdf [consultado 12-02-2009]
- PIQUÍN, Rosa (2007) *La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la innovación educativa* [en línea] http://sol-e.com/plec/documentos.php?id_seccion=7&nivel=Secundaria [consulta 12-02-09]
- PIQUÍN, R. (coord.) (2007) *Propuesta para celebrar el 250 aniversario de Mozart*. Proyecto Documental [en línea] <http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=88> [consulta 21 de marzo de 2009]

Miguel Ángel Marzal García-Quismondo

Es profesor titular del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha sido director del Programa de Doctorado en Documentación de esta Universidad. Sus actividades de publicación, acción profesional e investigación se orientan a la alfabetización informacional, las bibliotecas académicas y digitales, el Análisis Documental de Contenido y la organización del conocimiento en educación. Ha sido director y ha colaborado en numerosos proyectos de investigación públicos y privados de gran proyección

Evaluación y Alfabetización en información

Motores para el Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje (CREA) desde la Biblioteca Escolar

Desde que, por efecto de las revoluciones industriales, el capitalismo se convirtiese en el modelo económico imperante para el desarrollo, con mayores o menores contestaciones e incluso alternativas según las épocas, las “crisis cíclicas”, propias de este modelo y sistema económico, han sido asimiladas como fenómenos naturales, inapelables y consustanciales para el progreso. Los distintos “estilos” del capitalismo (anglosajón desde la Primera Revolución Industrial, renano desde Bismarck, keynesiano desde el crack del 29) han padecido las crisis cíclicas como efectos propios del sistema (ciclos Kondratieff, ciclos Juglar, ciclos Kitchin), que ajustan las disfunciones del modelo económico y son, por tanto, muchas veces un estímulo inapreciable para el desarrollo.

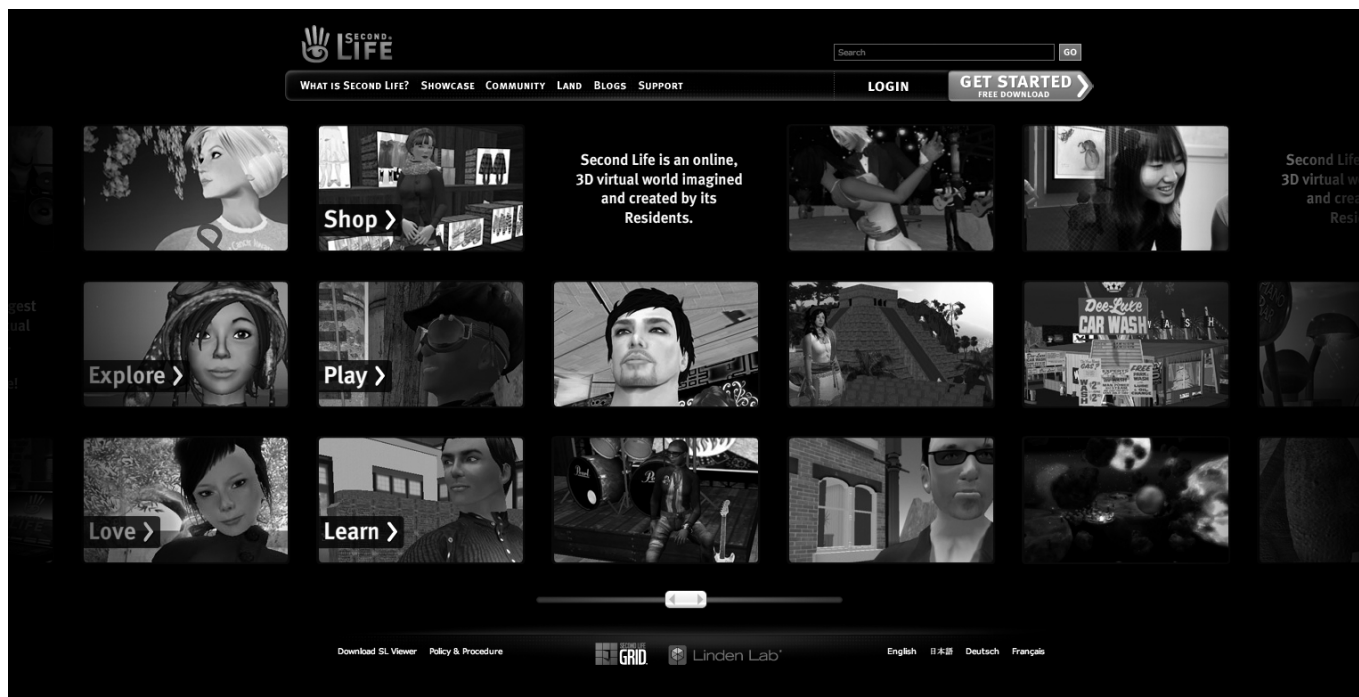
La Revolución de la Información primero y, luego, los albores de la Sociedad de la Información impulsada por el tándem Clinton-Gore, en los 90 del siglo pasado hicieron sospechar que nos hallábamos ante un cambio sustantivo del modelo económico: la “información” como valor económico, sustentaba la “informonomía”, cuyas leyes económicas (Metkalf, Ruettgers, entre otras) alteraban los principios del modelo capitalista, sin destruirlo. La sacra ley de la oferta-demanda, por ejemplo, no tenía sentido, por cuanto la información cuanto más abundante y difundida es más valiosa, desvirtuando claramente los fundamentos de la especulación y plusvalías. La larga década de crecimiento en los 90, que rompía la cadencia inapelable de las crisis, pareció ser una demostración. El desastre de las

empresas “punto.com” y los desajustes de un sistema financiero que no se adecua a los retos de las “empresas-Red”, parecen haber roto este ensueño. La “e-economía” no está produciendo una distribución de la riqueza, sino una abultada “brecha digital”, que lacra el progreso económico y humano. Más aún, la globalización ha trasladado las bolsas marginales de desarrollo desde áreas geográficas constituyentes de “bloques económicos”, sino dentro de cada una de las sociedades, incluidas las denominadas “Primer Mundo”.

¿Cuál es el resultado? La “e-economía” es una realidad y su sesgo hacia una “Economía del Conocimiento” una necesidad, pero exige un cambio de perspectiva: la información como valor, es transversal en todo el proceso productivo, de modo que contamina las materias primas, los recursos humanos y los medios de producción. La información en economía no es sólo un recurso y una aptitud, es también y sobre todo una “actitud”. Esta perspectiva, insoslayable, ha situado la información en el campo prioritario de la Educación.

Educación competencial y alfabetización en información

La dinámica sustantiva de la Sociedad de la Información, y su proyección saludable hacia la Sociedad del Conocimiento, tiene como factor estimulante la forma-



ción de la población, “usuarios” para los sistemas de información, especialmente en el desarrollo de destrezas para transformar la “información digital” en conocimiento. El conocimiento debe derivar de la información, por cuanto el proceso de inferencias integra la información en un conjunto de reglas y normas cognitivas que conforman un modelo de esquemas mentales. El individuo elucubra e integra el conocimiento en su mapa mental, permitiéndole entender los fenómenos y evaluar sus beneficios y prejuicios, condicionando la conducta y estrategias para nuevos conocimientos. El conocimiento ha tenido, tradicionalmente, tres referentes básicos: un marco “paradigmático” para el proceso inferencial (la contextualización, categorización e interpretación, basado en la razón y la lógica, la organización taxonómica del conocimiento, la jerarquización clasificatoria de materias y conceptos, la demostración argumentativa); un “método científico”, como conjunto de prácticas y métodos para validar una teoría mediante la observación de fenómenos; un “sistema educativo”, constituido por un modelo de enseñanza (determinado por la metodología didáctica) y un modelo de aprendizaje para asimilar conceptos y construir significados hacia el conocimiento, mediante la asociación y la reconstrucción en la percepción. La enseñanza y aprendizaje para obtener conocimiento se inscriben en una Educación Formal con su espacio (escuela), técnicas (modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje), su currículo (programación disciplinar de conocimientos), método (objetivos y evaluación edu-

cativos), finalidad (profesión), materiales didácticos (para asimilación teórica y práctica en la difusión del conocimiento).

Las TIC, como impulsoras del ciberespacio primero, la evolución hacia la Web Semántica, después, han alterado radicalmente este escenario. Si bien las TIC permiten que los datos digitales puedan ser capturados, estructurados y transferidos con más facilidad por las herramientas, la información digital precisa de unas formalizaciones y normalizaciones técnicas para su procesamiento como sintaxis tecnológica, en tanto que el conocimiento requiere unos instrumentos tecnológicos que estructuren y extraigan la información conforme a una semántica.

El escenario “formativo” presenta otras importantes innovaciones cuando se desplaza a la educación. La información digital se manifiesta en muy distintos códigos, signos, etiquetas, marcas, se hace muy versátil en su contenido por su carácter transversal y horizontal, primando el interés a la materia, es asociativa por lo que tiene vigencia en distintos contextos, es cooperativa por la interactividad y elimina la distinción entre forma y fondo, ya que la imagen y visualización proporciona conocimiento. El documento digital no pierde toda la estructura y discurso textual, de modo que pasa a ser una “función” (el lector-usuario determina su aplicación), con una lectura, “digital”, adaptada a un relato propio. El proceso inferencial al conocimiento se ve “sacudido” por las TIC, puesto que en el método científico la experimentación no sólo se relaciona con la percepción sensible de la realidad a causa de la virtualidad, sino que además el co-

nocimiento ha debido compartir protagonismo con el “saber”, entendido como el mecanismo cognitivo que discrimina el mejor modo de aplicar el conocimiento ante cada caso y problema concreto.

La irrupción del saber, en el ámbito educativo, ha tenido como efecto impulsar decididamente las “competencias”, entre habilidades y destrezas, ya que la naturaleza de la web hace que sea imprescindible la capacidad de “evaluar y seleccionar” datos e información, como una competencia hacia el conocimiento y el saber. El resultado ha sido que en el proceso inferencial, adquiere una mayor importancia la “generación” que la “producción” del conocimiento, esto es, importa más desarrollar medios e instrumentos para la “innovación”, convertida en elemento definitorio esencial en la Sociedad del Conocimiento.

Este contexto ha reclamado una definición clara y explícita de “competencias” para su inoculación efectiva en educación, máxime porque era preciso dejar atrás el término “cualificación”, a favor de unas “competencias” entendidas como conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que se aplican en el entorno académico, profesional y en la organización del trabajo, que faculta para organizar y planificar, esto es, incluye el comportamiento personal, social y de cooperación, así como de participación y toma de decisiones. En España, en el escenario universitario las competencias en Educación llegaban de la mano de las reformas derivadas del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, mientras que en la educación “preuniversitaria” (Primaria, Secundaria, Bachillerato) emergían en los “Decretos de Contenidos Mínimos” ministeriales y legislaciones autonómicas complementarias.

La relevancia de transformar la información de la web en conocimiento suscitaba, entre otras, unas “competencias lectoras digitales”, que se proyectaban en una “alfabetización múltiple”, que incluía, como elementos básicos, el “conocimiento situado” (contexto inferencial hacia el conocimiento), el “diseño instructivo” (método de inferencia), “habilidad crítica” (selección y evaluación de contenidos para la generación de conocimiento) y “capacidad de representación” (habilidad en producir y distribuir un nuevo conocimiento). Las competencias lectoras digitales inician una rápida transformación en “competencias informativas”, destinadas a inculcar conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplicación de los contenidos, y en la edición y comprensión del conocimiento obtenido. Este

contexto explica la emergencia de la noción primero, definición luego y concepto, por fin, de la “Alfabetización en Información”.

La Alfabetización en Información adquiriría desde el principio una dimensión formativa, formal y no formal, manifestada en principio en un conjunto de “buenas prácticas”, para luego determinar con claridad su campo de acción en tres planos:

- Competencia para la captación de hipermedia y gestión de contenidos web, mediante una “lectura” basada en el uso experto de instrumentos que no sólo recuperen una información polidráulica y asociativa como la digital, sino que hagan una extracción documental inteligente.
- Competencia en la edición hipermedia cooperativa, para la diseminación ética y solidaria del conocimiento, mediante un conocimiento experto de los signos y modos de la escritura digital y la elaboración cooperativa de “documentos inteligentes”.
- Competencia evaluativa y autoevaluativa en discernir el progreso intelectual en la selección y evaluación de contenidos para un análisis suficiente en la generación de conocimiento, a partir de indicadores competenciales, para aplicar sobre los recursos web, los educandos y las instituciones educativas.

Este sesgo formativo no ha asegurado a la Alfabetización en Información una incorporación inmediata a la Educación Formal, bien mediante una “acreditación” curricular, bien mediante una “certificación” en el título académico; sin embargo, parecían evidentes sus efectos beneficiosos, por lo que ha tenido mayor desarrollo en la Educación No Formal e Informal, contando como espacio idóneo la biblioteca.

Los efectos: biblioteca escolar hacia el CREA

El desarrollo educativo de la Alfabetización en Información en la biblioteca, sin embargo, contó como inconveniente su percepción por parte de los profesionales como una nueva denominación de la formación de usuarios, aun cuando se refieren a esferas distintas, una distinción que ha sido fundamental para el progreso de la alfabetización en información en bibliotecas. La Alfabetización en Información debe ser un instrumento hacia la Web Semántica, por cuanto la Web 1.0 suponía un nuevo entorno para la lectura digital y

la Web 2.0 un nuevo escenario para la escritura digital interactiva y cooperativa. Educación y bibliotecas educativas deben concebir las acciones de Alfabetización en Información como un conjunto de aprendizajes individuales en cooperación y con métodos didácticos diversificados.

En 2003, N. Joint definía el concepto “educación de usuarios”, diferenciado de la formación usuarios, pues se fundamenta en programas educativos en la biblioteca, que integran consecutivamente las “information skills” (formación en competencias mecánicas) y las “information literacy” (uso inteligente de cada competencia mecánica para una finalidad académica). Más aún, el “servicio de referencia” demostró que los usuarios reclamaban una “educación” en modos de optimizar la “usabilidad” de los recursos, en tanto que un grupo cada vez más abundante y activo de bibliotecas adoptan el modelo de una biblioteca 2.0, de modo que la optimización del uso de sus colecciones y servicios, especialmente en el proceso al conocimiento y saber, exige una “educación” previa que coincide con las competencias propias de la Alfabetización en Información.

La Alfabetización en Información en bibliotecas, sin embargo, debe adaptarse a su contexto específico, donde los educandos no son alumnos, sino que constituyen su “comunidad de usuarios”. A su vez, en la Sociedad del Conocimiento la comunidad de usuarios sufre una visible transformación, pues pierde su concepción “colectiva”, ya que la Web se dirige al usuario individual. En el ciberespacio la biblioteca pasa a ser “de cada uno”. La comunidad sigue siendo una “realidad genérica” con sus modos de tratamiento (patrones universales y normalizados de producción informativa), pero en paralelo el usuario es otra “realidad concreta” con sus formas de atención (instrumentos individualizados para la generación de conocimiento).

La biblioteca, a causa de las TIC y el desarrollo en la Web 2.0 hacia la Web Semántica ve alterados sus elementos clásicos de definición, colección, organización y servicios. La “colección” debe incorporar el mundo digital y virtual, pero además y específicamente, los materiales didácticos evolucionan hacia recursos educativos web y los sitios educativos web, pero el objetivo prioritario y ya definido es el almacenamiento de los “objetos de aprendizaje”, con los caracteres y funciones propias de la Web Semántica. La “organización” precisa una gestión diferente de la propiedad intelectual (Creative Commons, Open Acces) y un nuevo modo para el orden, clasificación y gestión de la

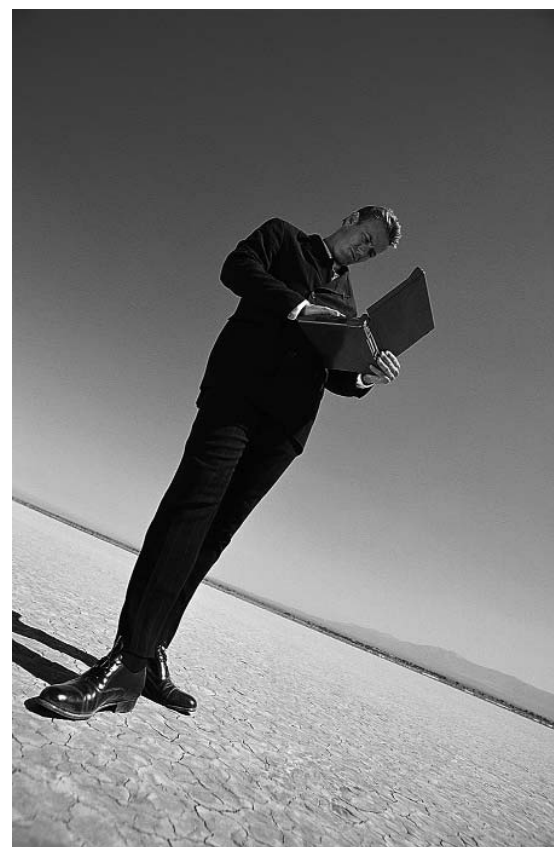
colección, en plena sintonía con la “gestión de contenidos” que soporten el correcto funcionamiento de la Web 2.0. Los “servicios” deben dedicarse a los requerimientos de las “redes sociales”, apoyar la “edición” de contenidos conforme a los requisitos tecnológicos de los lenguajes web y una Educación por competencias en el “aprendizaje permanente” y el “aprendizaje colaborativo”.

Estas circunstancias justifican la transformación de la biblioteca en “centro de recursos”, lo que no implica un simple cambio de nombre ni la desaparición de la biblioteca, que permanecerá con su sistema, mantendrá la alfabetización y la animación-dinamización lectoras sobre textos escritos como antesala de la Alfabetización en Información, las clasificaciones para la organización del saber. El proceso ha sido rápido porque al principio se definió el concepto de “biblioteca híbrida”, para indicar la doble dimensión tradicional y digital, para luego, una vez abordada con profundidad la dimensión digital, definir la “biblioteca digital” y la “biblioteca virtual”. A partir de aquí se cimentaban las bases del término y concepto de “biblioteca digital educativa”, que cuando conecta con el nuevo modelo educativo competencial supone el detonante para los “Centros de Recursos para el Aprendizaje e Investigación” (CRAI), y el reflejo muy saludable que se presente en las bibliotecas escolares para su transformación en “Centros de Recursos para la Enseñanza y Aprendizaje” (CREA). Es un nuevo modelo de unidad informativa para el conocimiento, en el que la biblioteca no desaparece, sino que se convierte en un recurso más, quizás central, pero en conexión cooperativa con otros recursos más.

El proceso de transformación se asienta sobre un “proceso de convergencia” de servicios, bibliotecarios, informáticos, audiovisuales, convirtiéndose en un centro que aglutina todos los servicios TIC y dispensa un servicio integrado a la comunidad educativa. En una segunda fase se produce un “proceso de confluencia” de servicios para su adaptación a la Web 2.0, la edición de objetos de aprendizaje y la formación en Alfabetización en Información.

La “evaluación”, motor de transformación

Sin duda, actualmente los servicios con más éxito en bibliotecas son los blogs, los RSS y los wikis, mientras se abren paso



otras alternativas, como los mundos virtuales y sus posibilidades, la más inmediata, Second Life. Todo ello acredita la presencia de la Web 2.0 como un potente motor de transformación de las bibliotecas educativas, escolares y universitarias, hacia “centro de recursos”. De hecho, la conversión de la virtualidad como un instrumento eficaz para la obtención de conocimiento en la Web, demuestra ser una de las líneas de investigación más prometedoras para la Alfabetización en Información. En paralelo, la “evaluación” emerge como otro tópico de investigación sumamente atractivo.

La naturaleza de la Alfabetización en Información como conjunto de competencias informativas, implica la necesidad de generar instrumentos válidos para su evaluación. Las competencias, por definición, deben acreditar o certificar sus efectos beneficiosos en la persona o la institución de aplicación, por lo que deben integrar consustancialmente un sistema de evaluación. Al mismo tiempo, la dimensión “educativa” de las competencias supone que esta evaluación pueda (deba) tener un doble plano evaluativo: una evaluación sobre el “sujeto” competente (persona o institución) que demuestre sus progresos durante la asimilación de competencias; una evaluación sobre el propio sistema de competencias, que demuestre que las competencias seleccionadas para el desarrollo del sujeto, así como los modos y medios para ejercitarlas, son los adecuados. La evaluación, pues, debe contemplar dos esferas de atención: una cuantitativa, sobre los elementos técnicos e infraestructurales; otra cualitativa, sobre los modos inteligentes de utilizar los elementos técnicos e infraestructurales. Así las cosas, se hace imprescindible generar instrumentos precisos para una evaluación competencial y para los fines de la Alfabetización en Información.

La Unión Europea pronto ha tenido conciencia de la necesidad de estos instrumentos evaluadores. En 2002 surgiría el proyecto SIBIS para diseñar indicadores apropiados, con un sesgo cuantitativo, pero con un método de elaboración excelente. Más significativo, el Consejo de 25 de mayo de 2007 ha establecido unas conclusiones relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. Las conclusiones son muy útiles porque presentan un verdadero “estado del arte” sobre la relevancia de la evaluación, y su instrumento, los indicadores, mencionando, entre otros: el Consejo de Barcelona

(2002), para profundizar en la calidad de los sistemas educativos y de formación europeos; el Programa de trabajo “Educación y formación 2010”, que incluye una lista orientativa de indicadores para medir los progresos, y para el que el Consejo de 5 de mayo de 2003 había establecido unos niveles de referencia de rendimiento medio europeo en educación y formación (puntos de referencia). El Consejo de 13 de noviembre de 2006 urgió el desarrollo de un marco coherente de indicadores y criterios comparativos, de modo que, el 22 de febrero de 2007, la Comisión publicaba la Comunicación *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*, que propone veinte indicadores básicos que la Comisión considera coherentes con los objetivos del Programa de trabajo “Educación y formación 2010”.

La relevancia de la evaluación específicamente para alfabetización en información ha experimentado un decidido impulso recientemente. La IFLA (International Federation of Librarians Associations) ha ido insistiendo en esta línea, dentro de su sección dedicada a la Alfabetización en Información, lo visualiza en su web institucional InfolitGlobal, incluso en colaboración con UNESCO publicaba en 2008 la propuesta de “indicadores” para esta alfabetización. Por su parte, las políticas para el desarrollo de la Sociedad de la información están haciendo proliferar, al menos en la Unión Europea, todo un elenco de Observatorios, cuyo campo de acción es la gestión de indicadores, entre los que son destacables aquellos que debe desarrollar en España el Observatorio de la Lectura y el Libro Infantil. De otro lado, el Informe PISA, en su edición del presente año 2009, va a incorporar 27 preguntas sobre competencias digitales: la enunciación de un modelo evaluativo propio ya es incuestionable.

En este contexto se inscribe el proyecto de “Indicadores para Competencias informativas en bibliotecas escolares”, que M. A. Marzal lideró con un magnífico equipo de investigación, para el Ministerio de Educación de España (1). El objetivo consistía en evaluar la “percepción” que el usuario-educando tiene de sus propias competencias en el uso de las TIC y contrastarlo con la realidad, así como evaluar el uso competente de los recursos web educativos para la obtención de conocimiento, con el fin de proponer unas recomendaciones, todo ello centrado en la lectura digital. El Proyecto constaba de tres fases:

a) La primera tuvo como resultado un Modelo de Indicadores de Competencia Informativa para lectura, resultante de un proceso de categorización de requisitos competenciales. El Modelo se estructura en tres partes, conforme a un esquema de capacidades:

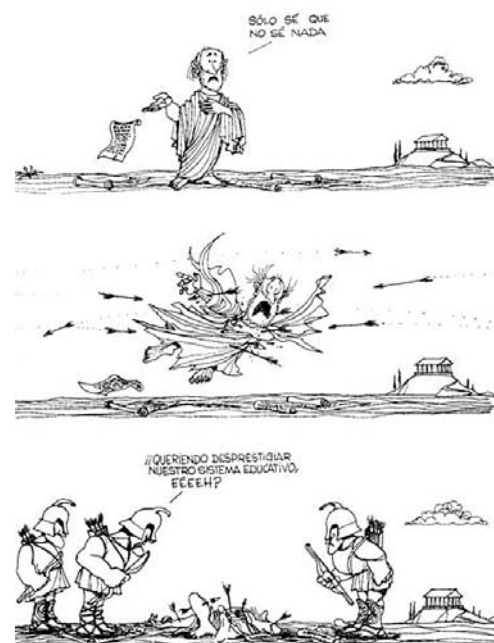
- Categoría de Indicadores de Destrezas, referidos fundamentalmente a las capacidades del lector respecto a la accesibilidad y usabilidad tecnológicas de los recursos que son leídos. El protagonismo está en la interacción del lector con el recurso.
- Categoría de Indicadores de Habilidades, referidas a las capacidades del lector en la obtención de un producto cognitivo, un conocimiento y un saber, por dominio de una gramática del discurso. El protagonismo está en el dominio por el lector del proceso inferencial de la lectura para generar conocimiento, un protagonismo procedimental.
- Categoría de Indicadores de Competencias, referidas a las capacidades del lector resultantes de un dominio de las normas de alfabetización en información. El protagonismo corresponde completamente al usuario-educando, por lo que se evalúan sus competencias en su autonomía de aprendizaje permanente, con mecanismos, valores y deontología propios.

Cada indicador se clasifica dentro de su categoría, ostenta su nombre-título como encabezamiento, posee su definición e hitos de definición, sus objetivos y los datos fuente, que siempre se corresponden con los datos resultantes de la aplicación de un cuestionario, que debe derivarse necesariamente en la Fase 2 de este Modelo.

b) La segunda tuvo como resultado una plantilla, de la que derivó un cuestionario, atendiendo a las tres etapas educativas preuniversitarias en España. Se hizo siguiendo un criterio de evaluación descriptiva y predictiva, buscando el análisis de una evaluación basada en tres dimensiones, la conducta, la opinión y la usabilidad. El cuestionario introduce, pues, preguntas abiertas y cerradas (mayoritarias), con un fuerte sesgo cualitativo, conforme a una evaluación sobre competencias. El cuestionario fue testado.

c) La tercera fue el estudio de campo, en tres comunidades autónomas (Asturias, Madrid y Navarra), en centros de diversa categoría, y sobre los mismos recursos web. Los resultados, pronto publicados, se han concretado en recomendaciones, que sucintamente se refieren a:

- Uso de instrumentos web 2.0. Es recomendable, iniciar su incorporación a las aulas cuando se utilicen las TIC como medio didáctico. Existe un absoluto desconocimiento del “aprendizaje colaborativo”, sin duda por su ausencia de la “escuela” como método didáctico. Una comprensión real del aprendizaje colaborativo en entornos 2.0 permitiría el desarrollo educativo coherente de las “aulas extendidas”, esto es, la incorporación de la web como entorno educativo y la conexión de la “escuela” al ciberespacio, otorgando una dimensión de conocimiento que ahora carece la información digital.
- Lectura digital. Se recomienda ejercitar la lectura de narraciones, cuentos, ejercicios, en el entorno tecnológico, para aprovechar la inclinación del alumno, que “percibe” la “facilidad” del recurso (otra cosa será la realidad), lo que es una seria “motivación”, pero con técnicas propias: no se puede utilizar una dinamización lectora igual en entorno tecnológico que en Gutenberg, tal como se recomienda respecto a las imágenes, insistiendo en técnicas de “lectura icónica”.
- Escritura digital. Se recomienda introducir metódicamente en las aulas los instrumentos y técnicas existentes y en formidable desarrollo, especialmente instrumentos para representar y editar información, capaces de organizarla para su asimilación eficaz en conocimiento. Se recomienda ejercitar en una selección crítica de los contenidos en Red, esto es, un sistema serio y coherente de “evaluación” de contenidos por el educando. Se hacen imprescindibles la edición de indicadores propios y sustantivos de la evaluación de contenidos en Red, que son los que deberán generar el propio vocabulario en Red.
- Uso y difusión ética de información. Se recomienda incorporar ejercicios para la inferencia desde la información digital a conocimiento, así como ejercitar en técnicas para búsqueda y edición de información, conforme a criterios normalizados (técnicas documentalistas), conforme a patrones deontológicos de uso de información y edición y difusión éticas de la misma.
- Uso eficaz de contenidos educativos digitales. Se recomienda avanzar en una línea que introduzca los recursos web educativos como material didáctico de primera magnitud, generar colecciones digitales constituidas por estos recursos (con sus propios modos de organización en biblioteca digital educativa), avanzar hacia la elaboración de “obje-



El siempre magnífico Quino con esta viñeta parece “dar en la diana” de la cuestión

tos de aprendizaje”, incorporar programas sólidos de “alfabetización en información” para un uso verdaderamente eficaz y eficiente de estos recursos en un modelo educativo competencial.

No cabe duda que atendiendo a todas las recomendaciones y proyecciones analíticas de Economía, la Educación es el instrumento más poderoso no sólo para el progreso (dentro de un nuevo modelo económico propio de la Sociedad del conocimiento), sino para el desarrollo sostenido e indicador básico del desarrollo humano. Esta función de la Educación en el nuevo entorno no reclama una enésima “reforma educativa”, sino una alteración del modelo educativo por protagonismo del educando y sus competencias. El docente no es sólo “profesor” (ejercita para una profesión) o “facilitador” (demiurgo y puente en espacios TIC colaborativos), sino “maestro”, aquel que ejerce su “magisterio educativo” (no el mero ejercicio de métodos didácticos) en un ciberespacio que precisa esa educación (valores, conocimientos, saberes).

En este esfuerzo, tal como hemos pretendido demostrar, existen dos medios poderosos: la Alfabetización en Información, cuya naturaleza competencial y los modos de incorporación en las bibliotecas hemos repasado, la Biblioteca Escolar, pero con resortes y estímulos para transformarse en la unidad de información que reclama la Educación competencial y la Alfabetización en Información, un CREA. Si algo demuestra con absoluta nitidez y fiabilidad los resultados del citado Proyecto de “Indicadores para Competencias informativas en bibliotecas escolares”, es que las nuevas competencias se desarrollan con evidente eficacia educativa allá donde las bibliotecas escolares no sólo “existen” y son dinámicas, sino que han iniciado esta transformación. El escaso amparo legal y normativo de las bibliotecas escolares aconseja, sin duda alguna, contar con instrumentos objetivos e incontestados que acrediten o certifiquen su efectividad en el desarrollo competencial educativo: la evaluación es, pero sobre todo “debe ser”, el elemento demostrativo. ◀▶

Bibliografía

- ABELL, A. et al. “Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)”. En: *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 77 (2004) pp. 79-84.
- ÁLVAREZ, I. et al. “Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 36 (1). Disponible en: http://www.rioei.org/tec_edu37.htm [Consultado 28/04/09]
- ANGULO, N. “Normas de competencia en información”. En: *Biblioteconomía i Documentació*, nº 11 [en línea] <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm> [Consultado 28/04/09]
- AREA, M. “De los webs educativos al material didáctico web”. En: *Comunicación y Pedagogía*. nº 188 (2001) pp. 32-38.
- AREA, M.; GROS, B. y MARZAL, M. A. *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis, 2008.
- ARRANZ, V.; AGUADO, D.; MUÑOZ, D. y COLOMINA, M. “Blended learning for competency development. A pilot experience in university context”. En: *Proceedings of the IADIS International Conference e-society 2004*. Isaias, P.; Kommers, P.; McPherson, M. (eds). IADIS Press, 2004.
- BARBERÁ, E.; BADÍA, A. “Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la Red”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 36 (9). Disponible en: <http://www.rioei.org/1064Barbera.htm> [Consultado 28/04/09]
- BARTOLOMÉ PINA, A. “Blended learning. Conceptos básicos”. En: *Revista Pixel-Bit*, nº 23 [en línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> [Consultado 28/04/09]
- BOLAÑOS MEDINA, A. K. *Análisis del discurso electrónico: convenciones genéricas, lingüísticas y funcionales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad, 2004.
- BUNDY, A. “El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica”. En: *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 73, pp. 109-120.
- CALZADA PRADO, F. J.; MARZAL, M. A. “15 años de alfabetización en información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005”. En: *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, año 22, nº 86-87, 2007, pp. 15-28.
- COBO ROMANÍ, C.; PARDO KUKLINSKI, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic / FLACSO, 2007, 162 pp.
- CUEVAS, A.; MARZAL, M. A. “La competencia lectora como modelo de Alfabetización en Información”. En: *Anales de Documentación*, nº 10, 2007, pp. 49-70.
- HAN, S. et al. Usability of consumer electronic products. *International Journal of Industrial Ergonomics*, nº 28 (3-4), 2001, pp. 143-151.
- JOINT, N. “Information literacy evaluation: moving towards virtual learning environments”. En: *The Electronic Library*, nº 21 (4), 2003, pp. 322-334.
- MARCELO, C. y PERERA, V. H. (2004). “El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual”. En: *Bordón*, nº 56 (3-4), 2004 pp. 533-558.
- MARZAL, M. A. “Biblioteca escolar como CRA: alfabetización en información y aprendizaje para la sociedad del conocimiento”. En: MARZAL, M. A. (coord): *La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje*. Madrid: Secretaría General Técnica de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.
- MARZAL, M. A. “Documentación y tecnologías de la información para educación: herramientas para alfabetización en información y organización de recursos didácticos”. En: MIRANDA, A.; SIMEAO, E. (coord). *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006, pp. 47-68.
- MARZAL, M. A.; CALZADA, F. J.; VIANELLO, M. “Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: un análisis desde la alfabetización en información”. En: *Information Research*, vol. 13, nº 4, 2008. Disponible en: <http://informationr.net/ir/13-4/infres134.html> [Consultado 28/04/09]
- MARZAL, M. A.; CUEVAS, A. “Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España”. En: *Ciencia da Informação*, volumen 37, nº 1, 2007. ISSN 1518-8353. Disponible en: <http://www.ibict.br/cionline/index.php> [Consultado 28/04/09]
- MARZAL, M. A. “La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI”. En: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 11 nº 2, 2008, pp. 41-66. ISSN 1390-3306. Disponible en: http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=474&Itemid=152 [Consultado 28/04/09]
- MARZAL, M. A. “La irresistible ascensión del CRAI en universidad”. En: *Pontodeacesso*, volumen 2, nº 1, 2008, pp. 72-97. ISSN: 1981-6766. Disponible en: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/issue/view/325> [Consultado 28/04/09]
- MARZAL, M. A.; BUTERA, M. J. “Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas”. En: *BID. Textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, nº 19, 2007. ISSN 1575-5886. Disponible en: http://www2.ub.edu/bid/consulta_articulos.php?fichero=19marza2.htm [Consultado 28/04/09]
- PALOFF, R. M. y PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- UNSWORTH, L. “Describing visual literacies”. En: L. Unsworth (ed). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Buckingham: Open University Press, 2001, pp. 71-82; pp. 83-92; pp. 93-102 y pp. 103-112.

Nota

- (1) Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación por la concesión de este proyecto, así como a la excelente labor en equipo de Laura Andreu, Ana Bernal, M^º Jesús Colmenero, Aurora Cuevas, Juan Manuel Játiva, Pablo Parra, Rosa Piquín y Amalio Sánchez.

IDEIAS, un modelo holístico de inclusión digital e informacional orientado a salud

Las ventajas incuestionables de la Sociedad de la Información nos llegan ade rezadas de un gran riesgo de fractura social. El modo en que se está produciendo la incorporación de las tecnologías a la sociedad puede ocasionar o empeorar desequilibrios sociales e interculturales pues incrementa la exclusión social de algunos colectivos añadiendo una dimensión digital a las desigualdades que ya existen. Esta situación, desplazada al ámbito internacional, se multiplica gravemente, llegando a generar desigualdades entre diferentes naciones y continentes, provocando la denominada “brecha digital”.

Desde el discurso, profundamente ideológico, del neoliberalismo está muy presente la noción de información como valor generador de riqueza, se organiza la distribución de los recursos privilegiando posiciones con predominio informacional, situación que indudablemente potencia el incremento de la precariedad laboral, el paro y la pobreza. Este proceso de fragmentación social asociado al dominio de las competencias informacionales reclama un tratamiento que lleve a superar esta situación de desigualdad a través de la formación de la ciudadanía en competencias informacionales y haciendo accesible el uso de la tecnología a todas las personas.

Algunos países muestran una gran sensibilidad ante este problema y están haciendo un gran esfuerzo por potenciar la inclusión digital de la ciudadanía en aquellos sectores de población más vulnerables. La preocupación por este tema de países como Brasil ha sido tan grande que ha

producido un gran incremento de los proyectos de inclusión digital en los últimos años, a veces, sin control de ningún tipo en cuanto a la financiación o la calidad de los resultados. De este modo encontramos proyectos de una gran magnitud y una comprobada calidad en los resultados como el caso del proyecto “Casa Brasil” (1) o GESAC (2), programas ambos del Gobierno Federal, y otros muchos proyectos, cuyo número es incontable (3), en los que no existe garantía de ningún tipo.

La inclusión digital es un tema que reclama atención desde muchos frentes, jurídico, moral e institucional, entre otros. En este orden de cosas pensamos que la evaluación es un tema estratégico, vehicular, que ayuda a la coordinación entre las diferentes iniciativas y permite afianzar resultados y contribuir a la transparencia de los procesos de inclusión digital.

IDEIAS. Inclusión Digital de los Agentes Comunitarios de Salud

IDEIAS es un modelo de evaluación de la inclusión digital que nace como fruto de la colaboración entre investigadores de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Brasilia (4). Estos investigadores unen sus esfuerzos con el objetivo

Aurora Cuevas y Elmira Simeão

Aurora Cuevas es profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense y profesora del Colegio Estudio de Madrid. Autora y coautora de publicaciones cuya temática gira en torno a la alfabetización en información. Sus principales áreas de investigación son alfabetización en información, competencia lectora y bibliotecas académicas y digitales. Desde hace algunos años colabora con la Universidad de Brasilia en diferentes investigaciones vinculadas al ámbito de la inclusión digital y alfabetización informacional

Elmira Simeao es directora del Departamento de Ciencias de la Información y la Documentación de la Universidad de Brasilia. Es autora de numerosas publicaciones científicas y ha participado en proyectos de investigación brasileños vinculados a la Comunicación de la Información y la Inclusión digital. Su dedicación profesional e investigadora se centra en el área de Comunicación con énfasis en publicaciones electrónicas, edición, Tecnología de Información, comunicación, ciencias de la información, información y salud, comunicación extensiva e inclusión digital



Agentes Comunitarios de Salud de Estado de Sergipe y sus profesoras durante el proceso de formación en junio de 2009

de contribuir a la mejora de los procesos de inclusión digital en zonas social y económicamente desfavorecidas del Nordeste de Brasil, en concreto el Estado de Sergipe, a través de la aplicación de un proyecto de inclusión digital desarrollado en bibliotecas públicas denominado "Projeto de Inclusão Digital dos Agentes Comunitários de Saúde no Sergipe".

Los alumnos, protagonistas del proyecto, son los Agentes Comunitarios de Salud (ACS). El agente comunitario de salud es una persona que promueve prácticas saludables en la familia y en su comunidad en coordinación con el personal de salud de esta comunidad, no es personal sanitario especializado pero su función social es altamente favorable para asegurar la salud de la familia. El ACS transmite, por ejemplo, información y recomenda-

ciones sobre dietas en casos de dolencias como diabetes, deshidratación infantil, ofrece información para el cuidado de la hipertensión o la higiene sexual, entre otros. Esta figura, que no existe en España, tiene una fuerte presencia en el noreste de Brasil desde hace más de veinte años, así como en otros países de América del Sur, en los que adoptan diferentes nombres. No se exigen grandes conocimientos para ejercer esta tarea, de hecho los ACS suelen tener sólo formación de grado elemental pero son personas muy cercanas a la comunidad a la que sirven.

El proyecto de inclusión digital de los ACS comenzó su andadura a comienzos del año 2009 en Sergipe, el estado más pequeño del Nordeste de Brasil, sobre los 1.034 ACS de los 23 municipios de Sergipe, que prestan atención informando sobre salud a un total de 477.000 personas.

El proceso formativo se lleva a cabo en las bibliotecas públicas de Estado (5), a las que se ha dotado con la tecnología necesaria. Los alumnos cursan un programa presencial y uno virtual a través de moodle para reforzar y dar continuidad, la programación incluye informática básica, alfabetización informacional y software libre.

Para la dotación e infraestructura tecnológica se contará con una financiación externa procedente del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil.

Las bibliotecas constituyen una estructura básica en el desarrollo de una sociedad igualitaria y se imponen como una institución clave de una sociedad democrática, al garantizar el ejercicio de un derecho ciudadano básico, el derecho a la información. La biblioteca contribuye a la educación, a la cultura y en el caso que estamos tratando se convierte en una herramienta indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inclusión social.

La dotación tecnológica, ordenadores, pantallas, proyectores, impresoras, etc. quedará a disposición de la comunidad al finalizar el programa, de este modo la sostenibilidad está garantizada y puede tener un efecto multiplicador en el futuro.

Inclusión Digital y Educación Informacional para Salud (IDEIAS)

El grupo de investigación trabaja estructuradamente de la siguiente forma:

El equipo español aporta el modelo teórico, colabora en la programación di-



CATIS ubicado en la Secretaría de Salud de Itabaiana

dáctica y crea el sistema de indicadores para el seguimiento y evaluación de resultados. Aporta también experiencias de inclusión digital realizadas en España en el marco de las Bibliotecas, en diferentes comunidades autónomas como Andalucía, Extremadura y Cataluña.

El equipo Brasileño se ocupa de la ejecución del programa de inclusión digital de los ACS en Sergipe, garantizando su cumplimiento puntal, realiza la adaptación contextual del el modelo propuesto por el equipo español a las realidades concretas del Nordeste de Brasil.

Ambos equipos coordinadamente comparan su trabajo, analizan resultados y los difunden a la comunidad científica para que la experiencia, si resulta beneficiosa tras la evaluación, pueda tener un efecto multiplicador.

Esbozo del diseño del modelo IDEIAS

IDEIAS es un modelo holístico porque integra en un mismo orden las dimensiones digital, informacional y social y además establece expresamente en su diseño el impacto social, la transformación de los colectivos implicados, en este caso un colectivo vinculado con un tema muy vulnerable, la salud pública.

IDEIAS envuelve destrezas, conocimientos y actitudes porque tiene una clara vocación educativa, en el modelo se mezclan y entretajan la educación en salud, la educación para la información y la formación tecnológica pero, sobre todo, IDEIAS cuida especialmente la dimensión ética: ética de la información, uso responsable de las TIC y compromiso social con la comunidad para contribuir a su desarrollo. ◀▶

Notas

- (1) Puede consultarse información sobre el proyecto en su portal:
<http://www.casabrasil.gov.br/>
- (2) Encontramos información sobre resultados en:
http://www.antoniomiranda.com.br/ciencia_informacao/telebrasil2006.pdf
- (3) Esta situación de desproporción absoluta en los proyectos de inclusión llevó al Instituto Brasileño de Ciencia y Tecnología (IBICT) a elaborar el mapa de la inclusión digital. La primera fase de la investigación, "Iniciativas y Proyectos de Inclusión Digital en Brasil", identificó, en el análisis de alrededor de tres mil municipios brasileños, 108 iniciativas en el ámbito de los gobiernos federal, estatal y en el tercer sector, habiéndose registrado 16.722 proyectos que representan potenciales puentes de inclusión digital (PIDs). Puede consultarse en: <http://inclusao.ibict.br>
- (4) IDEIAS ha sido financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional.
- (5) En aquellos casos en los que la biblioteca no reúna las condiciones necesarias, la formación se realiza en telecentros.

MODELO HOLÍSTICO DE INCLUSIÓN DIGITAL E INFORMACIONAL ORIENTADO A SALUD			
Desarrollado por el grupo de investigación IDEIAS			
CATEGORIAS E INDICADORES			
DESTREZAS	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	IMPACTO SOCIAL
I Inclusión digital (Alfabetización digital) (Se centra en las competencias digitales)	II Inclusión informacional (ALFIN) (Se centra en las competencias informacionales)	III Inclusión social (Se centra en el aprendizaje para el desarrollo de la ciudadanía: integración social de los ciudadanos alfabetizados digital e informacionalmente)	IV Salud (Impacto del programa en la salud de los ciudadanos socialmente desfavorecidos)
Aceso a las TIC	Aceso a la información	Autonomía en el aprendizaje	Cambios sociales experimentados (individual y colectivamente)
Uso de las TIC	Uso de la Información	Uso efectivo de redes sociales para salud	Utilidad social
Lectura digital	Lectura de la información (competencia lectora)	Relación óptima con las instituciones sanitarias	Efecto multiplicador
Redes digitales	Producción y comunicación de la información	Comunicación (social e intercultural)	Evolución de escenarios sociales
Evaluación de las TIC	Evaluación de la Información	Actitud crítica ante la información	Perspectiva crítica (deficiencias detectadas en el programa)
Ética de las TIC	Ética de la Información	Compromiso social (uso social de la información)	Perspectiva ideológica (ética del cambio)

Nieves González Fernández-Villavicencio

Es bibliotecaria de la Universidad de Sevilla.

Actualmente coordina los Programas de formación en competencias informacionales y el uso de las herramientas de la web social en las 20 bibliotecas de área. Es profesora asociada de la Universidad Pablo de Olavide, del área de Biblioteconomía y Documentación.

Es autora del blog *Bibliotecarios 2.0* <http://bibliotecarios2-0.blogspot.com/>, y del espacio web en Netvibes "Alfabetización Informacional 2.0" <http://www.netvibes.com/nievesglez>

Qué puede hacer la biblioteca 2.0 por la inclusión digital

¿A qué llamamos inclusión digital?

En este dossier sobre inclusión digital en bibliotecas se incluyen grandes firmas relacionadas con la brecha digital y la responsabilidad social ante las nuevas tecnologías, que ya habrán definido con precisión qué es la inclusión digital y por qué razón llevamos ya unos años hablando de ella.

Para hacernos una idea de estos términos, "acceso a la información en un entorno digital como Internet", "accesibilidad", "usabilidad", "e-Inclusión", nada mejor que acudir a esa herramienta que nos ofrecen rápidamente los buscadores y que es la Wikipedia, la denostada Wikipedia, cuya portada en español fue consultada durante el 2008 nada menos que 17 millones de veces (1).

"La inclusión digital es la democratización del acceso a las tecnologías de la información para permitir la inserción de todos en la sociedad de la información. La inclusión digital es también la rutina diaria para maximizar el tiempo y sus posibilidades. Un incluido digital no es aquel que solamente usa el nuevo lenguaje para intercambiar emails, esto es el mundo digital. Sino el que usufructúa este soporte para mejorar sus condiciones de vida" (2).

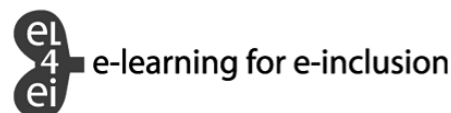
Muchos son los matices que observamos en la definición de la Wikipedia: democratización del acceso, inserción social, rentabilización del tiempo, incluir las tecnologías en nuestra rutina diaria, mejores condiciones de vida. Inclusión digital no

hace referencia únicamente a la solvencia en el uso de las tecnologías sino que incide en otros muchos aspectos que amplían su significado. Como término opuesto a inclusión digital, encontramos brecha digital, que también la Wikipedia define no solo en función de acceso o no a las tecnologías sino, sobre todo, la posibilidad de acceso a contenidos digitales de calidad (3).

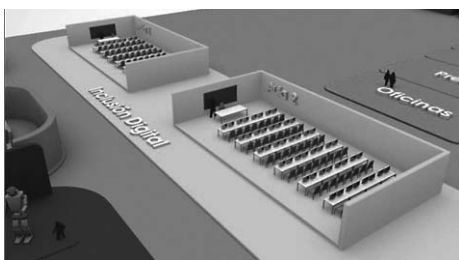
Junto a estos términos encontramos también otros nuevos que se refieren aunque de forma tangencial, a la inclusión digital, por ejemplo la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que siguen haciendo referencia a estas actuaciones sociales de inclusión social pero en el seno de las empresas e instituciones. En la última edición de las *Jornadas de Fesabid*, uno de los ejes temáticos será precisamente la responsabilidad social de los profesionales de la información (4).

Existen muchos proyectos que desde hace años se han iniciado en todo el mundo con el objetivo de reducir la brecha digital, favoreciendo de este modo la inclusión digital. La mayoría de estos proyectos contemplan un fin primordialmente formativo: la alfabetización como forma de inclusión digital y de lucha contra la brecha digital.

Uno de estos proyectos de ámbito europeo es EL4EI E-Learning For E-Inclusion (5)



“E4EI es un proyecto financiado por la Unión Europea que tiene como finalidad principal la recopilación, evaluación y difusión de experiencias de e-learning para grupos desfavorecidos que favorezcan la inclusión digital: involucrarlos en su alfabetización digital es una manera de evitar la brecha digital e incluirlos en nuestra sociedad” (6). Entre sus objetivos, además de potenciar la formación, se busca también que los profesionales comuniquen sus experiencias, compartan sus buenas prácticas y fomenten el aprendizaje colaborativo, no formal, y la atención para discapacitados y minorías.



La formación como elemento fundamental para la inclusión digital, se hace evidente en los Campus Party. En la próxima edición de Valencia, se ofrecerán espacios específicos destinados a dar formación a aquellos que aún no están familiarizados con las nuevas tecnologías. Para ello se crean zonas abiertas al público en general, donde se imparten cursos sobre aprendizaje básico de Internet o contenidos específicos como talleres de creación de blogs (7).



Otro ejemplo significativo de actuación colectiva para la reducción de la brecha digital con la realización de actividades formativas, es la Fundación Cibervoluntarios (8). Con este fin imparten cursos y organizan seminarios y talleres.

Junto a estas acciones, otra forma de trabajar por la inclusión digital es la puesta en marcha de proyectos que reflejen un constante esfuerzo por interactuar con las necesidades de la comunidad. Con este objetivo, la Fundación Cibervoluntarios lleva a cabo una serie de programas, como es concretamente empodera.org (9), que se centra en esta ocasión, en el marco de actuación de las redes sociales. El impacto

que los sitios y redes sociales están teniendo en nuestra sociedad actual, el continuo aumento de los contenidos aportados por los ciudadanos usando aplicaciones libres y gratuitas (al menos hasta cierto nivel), el efecto social de una convocatoria en la red, la demanda de aplicaciones que se ajusten a las necesidades de los usuarios, justifican el nacimiento de este programa y la necesidad de la palabra “empoderamiento”, como ellos mismos afirman en la presentación del programa.



No se trata únicamente de atender la necesidad de formación en el uso de las nuevas tecnologías, sino de establecer una interacción con la comunidad y las personas y conseguir su capacitación personal para que puedan aportar contenidos y participar activamente en las decisiones de todo lo que les rodea. En este contexto y dependiendo de cómo utilicemos las tecnologías, podremos ser más productivos e innovadores.

En resumen, se considera que una persona está excluida digitalmente cuando se ve privada de acceder a las oportunidades y los derechos derivados del uso de las TIC o cuando no está capacitada no solo para disfrutarlas sino para contribuir a la mejora y el bienestar social. Partimos de la idea de que llegará un momento, a partir del cual las TICs serán imprescindibles. Desde este momento se puede hablar de una sociedad alfabetizada digitalmente y, al mismo tiempo, de excluidos digitales que pueden acabar siendo excluidos sociales (Ortoll Espinet: 2008).

Y así llegamos al concepto de alfabetización digital

La alfabetización digital es importante porque es la clave de la inclusión y del desarrollo de una Sociedad de la Información y del Conocimiento para todas las personas. En las palabras de presentación de las *II Jornadas Alfabetización Digital 2.0*, celebradas en Madrid en junio de 2007, podía leerse la siguiente definición: “Estar alfabetizado digitalmente es poseer la capacitación tecnológica imprescindible para sobrevivir en la Sociedad de la Información y poder actuar críticamente sobre

ella. La sociedad alfabetizada digital es aquella compuesta por sujetos activos que intervienen decididamente en los asuntos que les afectan, usan las tecnologías con competencia y capacidad crítica y no se resignan al papel de meros consumidores de tecnologías y contenidos digitales” (10).



La biblioteca ha ejercido tradicionalmente un papel de formadora, de alfabetizadora de la comunidad. Puede verse en este sentido el vídeo de la conferencia de José Antonio Gómez Hernández, sobre alfabetización e inclusión en el marco del curso que la Biblioteca Complutense de Madrid organizó en El Escorial en 2007 (11). En esta conferencia, Gómez Hernández hace un repaso por la historia de las bibliotecas públicas, especialmente en España; demuestra cómo la biblioteca siempre ha tenido una función alfabetizadora y afirma que la brecha digital sólo es la expresión de muchas de las brechas sociales, permitiendo la alfabetización informacional reducir esa brecha y que las otras no se acentúen.

El concepto de alfabetización informacional, aunque no es reciente (parece que fue utilizado por primera vez en 1974), resulta algo invasor en nuestro entorno bibliotecario más cercano, más acostumbrado a las actividades de “formación de usuarios”. En su origen se concebía como la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales, en otros innovadores para suministrar información al sector privado, pero también como medio de formar una ciudadanía crítica y activa (12). La transformación de las tradicionales actividades de formación de usuarios en otras de formación en competencias informacionales (ALFIN, alfabetización informacional), es mucho más reciente en la práctica y aún hoy día cuesta trabajo no sólo el cambio de registro sino su consideración y aceptación como actividad primordial en las bibliotecas, a pesar de los esfuerzos que autores como José A. Gómez Hernández o Cristóbal Pasadas llevan realizando y no sólo en nuestro ámbito nacional.

Por competencias informacionales se entiende el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea. Sin embargo,

ante la presencia de lo digital marcando el ritmo de nuestras vidas, y de Internet y los nacidos digitales transformando la forma en la que accedemos, producimos y consumimos la información, se hace necesaria una adecuación del concepto de competencias informacionales hacia un término más inclusivo como es el de alfabetización digital. Indiscutiblemente, la formación en TICs y la formación en alfabetización informacional, no pueden ir de forma separada o en el mejor de los casos, en paralelo. Las competencias informacionales tienen gran parte de su razón de ser hoy día, si las unimos a las competencias informáticas, y es en este sentido en el que podemos hablar propiamente de las competencias digitales (13).

Y como evolución lógica de los avances tecnológicos y de la evolución de la propia web, el término alfabetización digital también es susceptible de llevar el apellido 2.0. La capacitación para el uso de la Web 2.0 da lugar a la expresión “alfabetización digital 2.0”, la preparación para vivir plenamente en la “sociedad 2.0” donde la “Web 2.0” constituye uno de sus elementos más definitorios (Gutiérrez Martín: 2008).

Sin lugar a dudas, la Web 2.0, sus principios y herramientas están impactando sobremanera en la forma en la que accedemos a la información, hasta tal punto que se puede hablar de un mundo paralelo de información, del que no podemos prescindir, a riesgo de ser absolutamente excluidos digitales. La Web 2.0 aumenta la cantidad de información disponible, aumenta la velocidad con la que esta información va creciendo, ofrece la posibilidad de adquirir más conocimiento, permitiendo acceder a contenidos generados por los propios usuarios y herramientas basadas en software que facilitan la colaboración entre ellos y que comparten los recursos y el conocimiento. La Web 2.0 también permite que todo esto se pueda hacer desde una perspectiva generacional, ya que el usuario tendrá diferentes experiencias en función de sus propias habilidades y expectativas. Contenidos generados por los usuarios, colaboración online, software social, uso y remezcla de la información y compartir información, son elementos que hay que tener en cuenta cuando las bibliotecas diseñan sus modelos, niveles y prácticas de alfabetización digital.

Entre las grandes aportaciones de esta “filosofía 2.0” podemos destacar la posibilidad de construir conocimiento colectivamente y la facilidad para que las personas puedan autoformarse y por lo tanto completar su proceso de aprendizaje durante toda la vida.

También los colectivos minoritarios se benefician de esta nueva web. Uno de los fundamentos de la Web 2.0 es la larga cola, definido por Chris Anderson como la teoría por la cual nuestra cultura está pasando de estar concentrada en un número pequeño de “éxitos” en la cima de la curva de demanda, a dedicarse a una enorme cantidad de nichos especializados en la cola. Esto explica las posibilidades que los nuevos medios ofrecen a los grupos ideológicos minoritarios, ya que permiten que se pongan en contacto personas con intereses comunes pero alejadas entre sí.

El término Web 2.0 fue empleado por primera vez por Dale Dougherty de O'Reilly Media, quien lo utilizó en la preparación de un congreso en el 2004, que pasó a ser la primera edición de la “Web 2.0 Conference”, y en la que se habló del renacimiento, la evolución y nuevas funcionalidades de la web. A lo largo de todos estos años se ha tratado de dar contenido a este nuevo término de Web 2.0, e incluso se aventuran definiciones de Web 3.0. En contraposición a la Web 1.0 en la que se conectaban ordenadores y se facilitaba información, en la Web 2.0 se conectan personas y se facilitan nuevas formas de colaboración.

La Web 2.0, más que una “tecnología” es una “actitud” y tal vez lo que más nos interese en este artículo de la nueva web es la mayor implicación y participación del usuario, compartir información sobre la información. El reto de la alfabetización digital 2.0 es formar a los usuarios para que sean partícipes de esa sociedad de la información del ciberespacio. Hasta ahora transmitíamos los conocimientos como algo acabado, en manos de sabios profesores que a su vez transmitían esos conocimientos a sus alumnos. La enseñanza era transmitida y centrada en la recepción (Gutiérrez Martín: 2008).

Sin embargo nuestros usuarios, la comunidad, tiene ya una serie de experiencias con este mundo de la web 2.0, que está cuestionando sin remisión la tradicional forma de aprender y de ofrecer los servicios. La “Sociedad Red”, las redes de información, no son un fenómeno pasajero sin importancia, sino que van a formar parte de la vida y el quehacer diario de los ciudadanos del siglo XXI. La educación, las instituciones, los servicios, las bibliotecas, la alfabetización, deben preparar adecuadamente a estos ciudadanos para que puedan hacer uso de las redes sociales, intercambiar, valorar y crear documentos multimedia, participar libre y responsablemente de las redes sociales (Gutiérrez Martín: 2008).

Desde la perspectiva bibliotecaria, la bibliografía profesional más reciente constata todos estos principios y cambios en la alfabetización informacional y la Web 2.0 (ALFIN 2.0). Quizás la monografía más decisiva haya sido *Information Literacy meets Web 2.0*, obra escrita por varios autores, entre los que podemos citar a Sheila Webber, y dirigida por Peter Godwin y Jo Parker que también son autores, y que supone un intento de sistematización del uso de estas herramientas en la formación. Como no podía ser de otra manera, el libro se continúa en un blog (14), con el mismo nombre, y en el que se tratan aspectos teóricos y prácticos de la ALFIN 2.0. Además de esta obra podemos destacar el blog de Gerry McKiernan, Friends: Social Networking Sites for engaged Library Services (15), que aporta gran cantidad de ejemplos prácticos de uso de estas herramientas en todo tipo de bibliotecas con especial énfasis en las actividades formativas. El reciente libro de David F. Warlick, *Redefining literacy 2.0*, pone en evidencia la necesidad de redefinir la alfabetización a la luz de las nuevas tecnologías de la web social.

En el ámbito español, la primera vez que hemos visto la inclusión de las herramientas de la web social, en la planificación de la formación en competencias informacionales, ha sido en el taller de la UNESCO para formación de formadores en ALFIN, que se celebró en Granada, del 27 al 30 de octubre de 2008. Entre los módulos de contenidos del taller, se dedicaron tres de ellos a la web social (16): La ALFIN 2.0, la aplicación de las herramientas de la web social en los entornos bibliotecarios y en los entornos educativos.

Otro de los recientes eventos en los que surgió la ALFIN 2.0 fue en el *II Seminario Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía* que se desarrolló en la ciudad de Vilanova i la Geltrú (Barcelona), en enero de 2009 (17). En esta ocasión se hizo un planteamiento de los conceptos que subyacen bajo el término, relacionándolo con las competencias digitales y las herramientas de la web social, y su aplicación práctica en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla.

¿Qué puede hacer la biblioteca 2.0 por la inclusión digital?

Repasemos someramente el significado de Biblioteca 2.0. Para Catuxa Seoane, “La Biblioteca 2.0 es un modelo de funcionamiento que permite que las bibliote-

cas respondan rápidamente a las necesidades del mercado (...) es una filosofía del cambio rápido, de las estructuras de organización flexibles, de las herramientas nuevas de la Web 2.0, y de la participación del usuario, que pondrá a la biblioteca en una posición mucho más fuerte, que resuelve con eficacia las necesidades de información de una población cada vez más grande” (18).

Podemos considerar que los objetivos de la biblioteca 2.0 responden a parámetros como la mejora continua de los servicios actuales, para que respondan a las auténticas necesidades de los usuarios, la oferta de nuevos servicios que den soporte a la larga cola, a nuevos usuarios, una rápida respuesta a las demandas cambiantes de los usuarios, a los que hay que implicar, participando en la comunidad, buscando la visibilidad y autopromoción de la biblioteca, y todo esto sin renunciar a la diversión.

Y ¿qué puede hacer la biblioteca 2.0 por la inclusión digital?

A nuestro parecer, el mayor escenario de actuación de la Biblioteca 2.0 para la inclusión digital es sin lugar a dudas la actividad formativa. Sin embargo pensamos que existen también otros escenarios, aunque con menor peso, ligados a los fundamentos de la Biblioteca 2.0 y que también pueden y deben reducir la brecha digital y crear espacios de inclusión:

1. La biblioteca como formadora.
2. La biblioteca como espacio de acogida, encuentro y experiencia física y digital de la comunidad.
3. La biblioteca como facilitadora de acceso a la información de calidad.
4. La biblioteca como espacio virtual de creación de contenidos colaborativos.
5. La biblioteca como defensora de la libertad de acceso a la información.

La biblioteca como formadora

En primer lugar, la biblioteca debe integrar la formación en las herramientas de la web social en su oferta formativa. Ya en los orígenes de Internet las bibliotecas asumieron el papel de iniciadoras de la ciudadanía en la navegación por la Red y se llenaron de ordenadores en los que los usuarios aprendían las nociones más básicas de su uso. Hoy el préstamo de portátiles es habitual en muchas bibliotecas. Cuanto más será necesario que las bibliotecas asuman en su papel formador, en solitario o junto a los servicios de informática de sus instituciones, la alfabetiza-

ción de sus usuarios en el acceso y uso de las herramientas y aplicaciones de la web social.

En este sentido son muchos los sitios web que nos facilitan esta tarea, y que a modo de cursos virtuales y gratuitos van tutorizando el aprendizaje del usuario. Son de gran utilidad las comunidades de prácticas que ha organizado y sigue organizando la SEDIC (19) o el Informe APEI sobre web social del reconocido Didac Margaix (20).

Prevía a la formación de sus usuarios, las bibliotecas deben formar a su personal y en este sentido no hay asociación, comunidad, universidad, etcétera, que no haya organizado su curso de biblioteca y web social y estas actuaciones están facilitando en gran medida la alfabetización en el uso de estas herramientas y su implementación en bibliotecas. Ejemplo de ello es el curso “Reflexionando la web social” recientemente organizado por la Comunidad de Madrid (21).

Entre los contenidos que deben incluirse en estas acciones formativas, deben prevalecer los temas de privacidad y redes sociales, así como reputación e identidad digital. El desconocimiento de las claves y de los peligros y riesgos de la red excluye a los jóvenes del control de su propia privacidad y los hace susceptibles de ser objeto de delitos, y a los mayores los excluye no sólo de la participación en las redes sino de la protección efectiva de sus hijos.

En segundo lugar, las bibliotecas deben usar estas herramientas y aplicaciones de la web social en sus actividades formativas, tanto como herramientas docentes como herramientas de creación de los alumnos a través de las cuales valorar la adquisición de las competencias informacionales. Un ejemplo muy claro de estas actividades son las que lleva a cabo la Biblioteca de Arquitectura de la Universidad de Sevilla, que incluyen un módulo sobre web social y herramientas colaborativas en todas sus acciones formativas (22).

Quizás la herramienta 2.0 de mayor uso en la docencia ha sido el blog, que permite por un lado la edición por parte de los formadores, de unos contenidos creados en la mayoría de los casos de forma colaborativa, y por otro lado, facilita la evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos. Como ejemplo puede verse el uso de los blogs de los alumnos en las actividades de ALFIN de las bibliotecas de Centro de la Universidad de Sevilla (23).

Las wikis, como herramientas de edición de contenidos colectivos, facilitan la edición y la colaboración entre los usuarios y están muy dirigidas a contenidos te-

máticos específicos. Las wikis por materias de la BUS son también muy conocidas, especialmente la wiki de Cine y Medicina de la Biblioteca de Centros de la Salud (24).

Los servicios de chats constituyen auténticas ventanas a las bibliotecas, rompiendo barreras de acceso a las mismas, ya que permiten la consulta al bibliotecario desde cualquier sitio y en tiempo real. La Biblioteca de la Universidad de Sevilla acaba de estrenar este servicio de forma distribuida entre todas las bibliotecas de área con un software libre como es Library3Help (25).

Los servicios de almacenamiento de archivos media compartidos como Flickr, Youtube, SlideShare, facilitan el acceso a una información generada por cualquier usuario o por la propia biblioteca, y constituyen no solo una vía de visibilidad y marketing de la biblioteca de gran impacto sino que también pueden contribuir a la formación en competencias digitales usando los multimedia para ello.

Los podcast, vídeos, imágenes, documentos visuales, que la biblioteca usa o produce como parte de sus actividades de formación en competencias informacionales, garantizan el acceso a esa información allá donde el usuario se encuentre y cuantas veces quiera descargarlo o reproducirlo, venciendo problemas de accesibilidad y favoreciendo el uso de las tecnologías móviles.

Las redes sociales son espacios para el encuentro entre personas y sobre todo un lugar para el consumo audiovisual. Alguna de estas redes, como Facebook, ha llegado a los doscientos millones de perfiles, y ello nos dice que es allí donde están muchos de nuestros usuarios. Llevar la formación en competencias digitales a través de estas herramientas tan familiares para ellos, les va a facilitar en gran medida su aprendizaje. Son muchas las bibliotecas que mantienen un perfil en estas redes para facilitar el acceso a sus catálogos, colecciones y noticias (26). Un ejemplo singular del uso de Facebook para divulgar las actuaciones que se llevan a cabo en las bibliotecas para reducir la brecha digital es BiblioRedes, el portal de las bibliotecas públicas chilenas. Mediante esta vía de comunicación da publicidad a sus Ciclos de Capacitación, con el fin de coordinar, planificar y mejorar el trabajo de BiblioRedes a lo largo del país (27).

La forma de publicitar y llegar a muchos más usuarios a través de estas redes, está siendo usada no solo por las bibliotecas sino también por los profesionales de la información y las instituciones interesadas en hacer llegar los proyectos para re-

ducir la brecha digital. Un ejemplo significativo de este último caso es el Primer Encuentro del Grupo Taller de Inclusión Digital de la Red de Lectura Pública de Euskadi (28).

Por último, los juegos, los entretenimientos, los mundos virtuales, realizados con multitud de herramientas de software libre que tenemos a nuestra disposición y que otros desarrolladores ponen a disposición de las comunidades para mejorarlos en colaboración, representan una continua oferta de espacios de encuentro inclusivos, de aprendizaje de competencias digitales, y sobre todo, de autoformación y entretenimiento para todos, con un evidente sentido democrático de participación.

La biblioteca como espacio de acogida

Un nuevo concepto de espacio de bibliotecas es el interesante proyecto de modernización de las Bibliotecas Públicas d'Aarhus (Dinamarca) (29), o Mindspot the Movie: The Library as a Universe (30). Los edificios de bibliotecas se transforman de esta forma en espacios flexibles, con mobiliario adaptable e interactivo; las bibliotecas han de ser un centro de encuentro social y cultural; han de compaginar la existencia de un espacio físico real con la creación de servicios virtuales e interactivos; fomentar la cooperación interprofesional entre los usuarios, el personal de la biblioteca, los técnicos, diseñadores y arquitectos al momento de diseñar espacios y servicios siempre de acuerdo con las necesidades reales de los usuarios. Finalmente, es fundamental la participación de los usuarios no sólo para experimentar y explorar dentro del recinto, sino también en la propia organización de la biblioteca.

La biblioteca como facilitadora de acceso a la información de calidad

Muchas son las posibilidades que la web social brinda para reducir la brecha digital, facilitando y promocionando los contenidos de calidad en Internet de acceso libre y gratuito. Uno de estos ejemplos es sin duda la oferta del MIT de sus cursos y materiales pedagógicos que apoyan su oferta formativa en acceso abierto, OCW (Open Course Ware) (31). También podemos in-

cluir en este apartado los esfuerzos de las bibliotecas por digitalizar sus colecciones y la oferta de recursos libres accesibles a través de Internet, seleccionadas y evaluadas por los bibliotecarios.



Con la misma filosofía de acceso abierto, Google ha puesto en marcha YouTube EDU (32), centralizando el contenido de más de cien universidades y colegios, poniendo a disposición cursos y conferencias en video de profesores e investigadores de todo el mundo.

Los propios proveedores de recursos electrónicos licenciados están incorporando las utilidades y funcionalidades de la web social para facilitar su consulta y satisfacer las expectativas de los usuarios, acostumbrados ya a estas funcionalidades. Los protagonistas de la industria de la información se están sumando poco a poco a las tecnologías y redes sociales de la web social. Elsevier por ejemplo ha puesto en marcha dos proyectos de red social: 2collab, que da soporte a la colaboración científica y el filtrado de la información, y Scirus Topic Pages, para el debate científico sobre temas de interés.

La biblioteca como espacio de creación de contenidos colaborativos

Una de las definiciones de la biblioteca 2.0 es que los contenidos no proceden únicamente del web máster sino que son aportados por todos, bibliotecarios y usuarios. En un proyecto de bibliotecas populares de la provincia de La Pampa en Argentina, se contempla la integración de las aplicaciones de la Web 2.0 como manera de lograr una mejor inclusión participativa de los pampeanos y sus instituciones en la Sociedad de la Información. Para ello se planteó la necesidad de sustituir el portal inicial por una plataforma 2.0 que permita acceder a las novedades, feeds, de los blogs tanto de las bibliotecas participantes de la red como también de los blogs de ciudadanos particulares que deseen aportar contenidos propios y regionales de interés. Además, se sugiere implementar un catálogo colaborativo que priorice la inclusión de material y contenidos específicos pampeanos (33).

La biblioteca como defensora de la libertad de acceso a la información

Quizás esta sea una de las funciones de la biblioteca que mejor se puede responder desde la perspectiva de la biblioteca 2.0. Todos los artículos de la Declaración de la IFLA (34) sobre bibliotecas y libertad intelectual son facilitados por estas nuevas herramientas y filosofía web. Este es el espacio para las licencias *creative commons*, para los repositorios de acceso libre, para el préstamo libre de pago y una legislación sobre derechos de autor y *copyright* más justa y social.

La exclusión digital como decíamos al comienzo, puede llevar a la exclusión social y ciertamente estamos viviendo unos momentos en la Historia en que nos preguntamos hasta qué punto las instituciones, las bibliotecas, somos conscientes de nuestra responsabilidad social corporativa. Las bibliotecas siempre han trabajado por la inclusión digital y la reducción de la brecha digital, pero es ahora cuando nuestra responsabilidad es mayor, ya que contamos con las herramientas necesarias para poner en marcha proyectos de eInclusión a los que añadir grandes dosis de innovación y creatividad, algo que nunca les ha faltado a los bibliotecarios. ◀▶

Bibliografía

- ORTOLL ESPINET, Eva (2008) *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social. Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Coordinado por José Antonio Gómez Hernández, Antonio Calderón Rehecho y José Antonio Magán Wals. http://eprints.rclis.org/15832/1/Brecha_Digital_y_alfabetizaciones_Gomez_Magan_y_Calderon.pdf [Consulta 9 de mayo de 2009]
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. "La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red". En: *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 51, 2008. ISSN 1575-9393.

Notas

- (1) <http://stats.grok.se/es/top> [Consulta 9 de mayo de 2009]
- (2) http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_digital [Consulta 5 de mayo de 2009]
- (3) http://es.wikipedia.org/wiki/Brecha_digital [Consulta 5 de mayo de 2009]
- (4) http://www.fesabid.org/zaragoza2009/?page_id=93 [Consulta 9 de mayo de 2009]
- (5) <http://www.el4ei.net/esp/index.html> [Consulta 5 de mayo de 2009]
- (6) <http://www.el4ei.net/esp/queesel4ei.html> [Consulta 5 de mayo de 2009]

- (7) <http://www.campus-party.es/index.php/inclusion/Digital.html>
[Consulta 5 de mayo de 2009]
- (8) <http://www.cibervoluntarios.org/fundacion/sobre-nosotros>
[Consulta 5 de mayo de 2009]
- (9) <http://www.empodera.org/>
[Consulta 5 de mayo de 2009]
- (10) *Presentación de las II Jornadas de Alfabetización digital*
<http://www.fiap.org.es/2jad/presentacion.htm>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (11) *Alfabetización e inclusión trayectoria de la función de las bibliotecas*
<http://www.universia.tv/ES/VIDEO/ALFABETIZACION-E-INCLUSION-FLV>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (12) M^a Auxiliadora Martín Gallardo
http://www.documentalistas.org/colaboradores/firmas/p1/auxiliadora_martin1.php
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (13) A lo largo de este año, la Comisión delegada de REBIUN-CRUE/TIC, está trabajando en un proyecto conjunto REBIUN y TIC para la formación en competencias informáticas e informacionales a los alumnos universitarios, unificando ambas competencias bajo las siglas CI2.
- (14) <http://infolitweb20.blogspot.com>
[Consulta 18 de febrero de 2009]
- (15) <http://onlinesocialnetworks.blogspot.com>
[Consulta 18 de febrero de 2009]
- (16) <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/course/view.php?id=3>
[Consulta 18 de febrero de 2009]
- (17) <http://www.alfinred.org/blog/2008/contenido/485>
[Consulta 18 de febrero de 2009]
- (18) <http://www.deakialli.com/2007/05/03/epi-y-sunumero-dedicado-a-la-biblioteca-20/Deakialli Documental>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (19) <http://comunidad20.sedic.es/>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (20) <http://informeapeiwebsocial.dmaweb.info/>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (21) Curso Reflexionando la web social
<http://cursoweb-social-bibliotecamadrid.blogspot.com/>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (22) Véanse los programas de sus cursos:
<http://www.bibarquitectura.us.es/nuevapag/formacion/formacionarq.htm>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (23) <http://tinyurl.com/7mlnpm>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (24) <http://fama2.us.es:8080/wikisalud/index.php/Portada>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (25) <http://libraryh3lp.blogspot.com/>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (26) A través de este enlace puede observarse la relación de bibliotecas con perfil en Facebook
<http://tinyurl.com/cqr8jj>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (27) <http://www.facebook.com/pages/Santiago-Chile/BiblioRedes/77540372036>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (28) <http://tinyurl.com/ogr3xq>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (29) <http://www.aakb.dk/>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (30) <http://www.youtube.com/watch?v=ixsOLvLSARg&feature=channel>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (31) <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (32) <http://www.youtube.com/edu>
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (33) http://www.documentalistas.org/eventos/IIC-MIC09/resumenes/diana_rodriguez.pdf
[Consulta 9 de mayo de 2009]
- (34) <http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/difa-es.htm>
[Consulta 9 de mayo de 2009]



Soluciones integrales en informática documental y servicios de información

Empresa especializada en análisis, gestión y tratamiento de la información ofrece:

Programas de gestión para recursos de información y documentación

Asistencias en catalogación, digitalización y organización de archivos, bibliotecas y centros de documentación

Organización de cursos en tecnologías de la información y la documentación

Desarrollo de aplicaciones a medida de gestión documental en tecnología. NET

Servicios de alojamiento y gestión de dominios

Preparada para adquirir el compromiso que nuestros clientes requieren

MADRID
Pedro Texeira, 9, esc. dcha. 3º D.
28020 Madrid. T 91 598 35 84
www.sibadoc.es
info@sibadoc.es

VIGO
Sanjurjo Badía, 130
36207 Vigo. T 670 910 841
www.sibadoc.es
info@sibadoc.es

Pedro López López y Toni Samek

Pedro López López es profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense. Sus líneas de trabajo y publicaciones en los últimos años tienen que ver con los derechos humanos y con el compromiso cívico de la profesión bibliotecaria. Ha coordinado los libros *Información, Conocimiento y Bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal* (Trea, 2005) y *De volcanes llena: biblioteca y compromiso social* (Trea, 2007). Coautor, junto con Inmaculada Velloso, del libro *Educación para la Ciudadanía y Biblioteca Escolar* (Trea, 2008). Coordinó el dossier "El compromiso social en el trabajo bibliotecario" (*EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA*, nº 166, julio/agosto 2008)

Toni Samek es profesora de la School of Library and Information Studies, de la Universidad de Alberta (Canadá), en la Escuela de Estudios de Información y Documentación. Autora de varios trabajos que reflejan su compromiso social, recientemente (2008) ha publicado en Trea *Bibliotecología y Derechos Humanos*, originalmente publicado en inglés. En 2007 obtuvo el premio anual de Enseñanza UJ, patrocinado por ProQuest (ver sección "Trazos" de *EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA*, nº 164, marzo-abril 2008)

Inclusión digital: un nuevo derecho humano

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la inclusión digital desde la perspectiva de los derechos humanos, considerando que estamos ante la emergencia de un nuevo derecho procedente del entorno tecnológico creado en el mundo de la información y la comunicación.

La conciencia y la formulación de los derechos humanos constituyen el intento más ambicioso que ha ideado la Humanidad a través de la historia para construir un orden social justo que asegure una convivencia pacífica. De hecho, el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos considera que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos son la causa de "actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la Humanidad", y que es necesario protegerlos "a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión".

No es objeto de este artículo entrar a tratar detenidamente el concepto de derechos humanos, pero quizás sea útil aportar una definición como la del profesor A. E. Pérez Luño (1999), que considera que los derechos humanos son el "conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional".

La clasificación de los derechos humanos permite diversas perspectivas. Por ejemplo, pueden clasificarse los derechos

en función del valor protegido (libertad/seguridad), en función de los principios proclamados en los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (libertad, igualdad, fraternidad), tal y como lo hizo René Cassin, uno de los artífices de la Declaración, o en función de otros criterios. Sin embargo, la clasificación más extendida habla de "generaciones" de derechos humanos. El concepto de generación responde a dos criterios: uno histórico y otro temático, que se combinan cuando se aplican a los derechos humanos (Valencia Villa, 2003, p. 187) tratando de explicar la aparición sucesiva de grupos de derechos humanos en distintos momentos históricos de manera que cada generación incluya derechos de una misma clase. Éste fue el punto de vista del sociólogo británico Thom H. Marshall y del jurista checo Karen Vasak. Vasak habla de tres generaciones de derechos vinculados a los tres principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad, fraternidad. Hoy la clasificación propuesta por Vasak en 1979 es la más extendida. En ella se distinguen tres generaciones de derechos humanos: 1ª) derechos civiles y políticos, 2ª) derechos económicos, sociales y culturales, y 3ª) derechos colectivos o de solidaridad.

Diversos autores (Mauro Barberis, Remedio Sánchez Ferris, Yolanda Gómez Sánchez) discrepan de que en la primera generación se engloben los derechos civiles y políticos, prefiriendo separarlos en dos generaciones, lo que producirían un

corrimento en la numeración de las generaciones (con respecto al esquema mencionado en el párrafo anterior, hablaríamos de cuatro generaciones de derechos, en vez de tres). También hay que señalar la reticencia de algunos a hablar de “generaciones” con un criterio ordenador que puede sugerir que los derechos de primera generación son los prioritarios frente a los surgidos posteriormente, y por tanto son los que no se ponen en cuestión bajo ninguna circunstancia, mientras que a los derechos sociales posteriores cabe someterlos a una jerarquía que justificaría que no se atendieran si los recursos del Estado son escasos. Sin embargo, la ONU resalta en diversos documentos la indivisibilidad, interdependencia, interrelación e igual importancia de todos los derechos humanos –civiles, culturales, económicos, políticos y sociales– (Samek, 2008, p. 65), por lo que, bajo nuestro punto de vista, no cabe plantear una objeción terminante a la clasificación por generaciones. Por nuestra parte, preferimos, a efectos didácticos y para centrarnos en un nuevo derecho, seguir la clasificación por generaciones.

Primera generación: derechos civiles y políticos

La conciencia de los derechos de libertad o civiles se va fraguando en la Inglaterra de los siglos XV-XVI. Según Marshall, se refieren a “la libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, el derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y el derecho a la justicia” (Marshall, 1998, citado por Barberis, 2008, p. 40). Quedan aquí comprendidos (Barberis, 2008, p. 40) derechos personales (derecho a no ser detenido o arrestado arbitrariamente, libertad de expresión y de culto, libertad de reunión y asociación) y derechos patrimoniales de libertad (propiedad y libertad de contrato). El derecho que se toma como modelo es el de propiedad, lo que significa que los demás derechos son ejercidos como si fuéramos propietarios de ellos sin tener que dar cuenta de su uso (Carpintero, 2006, p. 99).

Un segundo grupo (segunda generación, para algunos) de derechos son los políticos, conquistados paulatinamente a lo largo del siglo XIX. Inicialmente, los derechos políticos (derecho a votar y a ser votado) sólo eran disfrutados por los propietarios que pagaban un impuesto denominado “censo” (de aquí el llamado voto “censitario”). Más tarde, se extendieron a

aquellos que sabían leer y escribir, y en la primera mitad del siglo XX, a todos los varones (Barberis, 2008, p. 41-42). Finalmente, las mujeres también pudieron acceder a estos derechos progresivamente, en muchos países tras la Segunda Guerra Mundial (sin embargo, en Canadá, en 1920, y en España, con la Segunda República, en 1931)

Los derechos civiles se conquistaron frente al Estado absolutista y buscaban poner freno a la arbitrariedad del poder (detenciones injustificadas, pérdida de la libertad y de los bienes sin juicio, etcétera). Esta necesidad de controlar el poder político y someterlo a normas jurídicas trajo lo que conocemos como Estado de Derecho, cuya formulación teórica inicial presupone tres principios: el imperio de la ley, la división de poderes y el reconocimiento de ciertos derechos y libertades (Gómez Sánchez, 2004, p. 235). Estos derechos básicos fueron eficaces inicialmente para una parte mínima de la población perteneciente a clases pudientes (propietarios). Estas clases reclamaban una libertad negativa (libertad de interferencias) que suponía la abstención del Estado, bajo el supuesto de que el individuo y la sociedad no deben ser perturbados en su libre desenvolvimiento. Estamos en el modelo de Estado liberal.

Los textos más representativos de esta primera generación de derechos estuvieron vinculados a revoluciones de la burguesía: el “Bill of Right” de 1689 (revolución inglesa), la Declaración de Independencia de Estados Unidos (1776) con la posterior “Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia” (1776) y la “Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano” (1789) de la revolución francesa.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 refleja esta primera generación de derechos entre los artículos 3 y 21. Hernando Valencia los enumera así en Su *Diccionario de Derechos Humanos*:

1. Derecho a la libertad.
2. Derecho a la igualdad.
3. Derecho a la dignidad.
4. Derecho a la vida y a la seguridad personal.
5. Derecho a no ser torturado ni sometido a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
6. Derecho a no ser sometido a esclavitud, servidumbre o tráfico de seres humanos.
7. Derecho a la personalidad jurídica.
8. Derecho a la justicia.
9. Hábeas corpus o derecho a no ser arbitrariamente arrestado o detenido.

10. Derecho de defensa o garantía del debido proceso judicial.
11. Derecho a la presunción de inocencia.
12. Derecho a la intimidad o privacidad.
13. Libertad de circulación y de domicilio.
14. Derecho de asilo.
15. Derecho a una nacionalidad.
16. Derecho al matrimonio y a la familia.
17. Derecho a la propiedad privada.
18. Libertad de conciencia, de pensamiento y de religión.
19. Libertad de opinión y de expresión.
20. Derecho de reunión y de asociación.
21. Derecho de participación política (sufragio y acceso a la función pública).

Segunda generación: derechos económicos, sociales y culturales

Esta segunda generación de derechos está impulsada fundamentalmente por las luchas del proletariado en los siglos XIX y XX. Las inhumanas condiciones de trabajo y de vida que habían acompañado a la Revolución Industrial hicieron que fuera creciendo la conciencia de que “la salvaguardia de la dignidad humana exige liberar al ser humano no sólo del miedo a la opresión y a la tiranía, sino también de la necesidad económica, del hambre, de la miseria, de la incultura” (Barberis, 2008, p. 103-104). De esta manera, el movimiento obrero y el socialismo democrático comienzan a reivindicar a partir de la segunda mitad del siglo XIX los derechos económicos, sociales y culturales necesarios para una vida digna. Esto queda bien reflejado en los artículos 22 y 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. El 22 declara que “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener (...) la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”. El 25 señala que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado...” Este nivel de vida adecuado incluye la salud, el bienestar, la alimentación, el vestido y la vivienda, la asistencia médica, los servicios sociales necesarios y seguros de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez y otros que protejan al individuo en caso de pérdida de sus medios de subsistencia.

La implementación de estos derechos desbordó al Estado liberal. La satisfacción de los derechos sociales requiere un Estado activo (1) que debe garantizar la prestación de derechos como la educación o la salud mediante unos servicios públicos

que aseguren la protección social (“derechos de prestación”). Se trata del Estado Social de Derecho o Estado del Bienestar, objeto de ataque sistemático por parte de la ideología neoliberal, que rechaza también la legitimidad de los derechos sociales. Para el neoliberalismo, el Estado no debe interferir con el mercado, aunque el discurso que se presenta es contradictorio con las prácticas reales de la economía neoliberal, que exige que el Estado intervenga, pero a favor de las élites económicas, no de las clases populares. El neoliberalismo considera que los derechos de primera generación son derechos fundamentales que el Estado debe inexorablemente atender, mientras que los derechos sociales (segunda generación) constituyen una mera declaración de intenciones que no genera obligaciones jurídicas.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 refleja esta segunda generación de derechos entre los artículos 22 y 27, que señalan los derechos al trabajo, a la salud, a la asociación sindical, a la seguridad social, a la educación, a la vivienda, etcétera.

Tercera generación: derechos de solidaridad

La tercera generación de derechos no supone un nuevo modelo de Estado, a diferencia de lo que ocurrió con el paso de los derechos civiles y políticos (Estado Liberal) al paso de los derechos sociales (Estado Social), como señala Gómez Sánchez (2004, p. 242). Siguiendo a la profesora Yolanda Gómez Sánchez, esta generación de derechos (para ella, cuarta, al considerar que los derechos civiles son la primera, los políticos, la segunda y los sociales, la tercera) proviene, por un lado, de nuevas reivindicaciones de los ciudadanos y, por otro, de las transformaciones tecnológicas, de los nuevos conocimientos científicos y de su aplicación a diversos campos de la vida humana. Por tanto, señala Gómez Sánchez, si las anteriores generaciones fueron producto de la evolución política, ésta es producto de la evolución social, científica y técnica. Esto supone la emergencia de nuevos derechos que no estaban planteados en la Declaración de 1948 (así, se reconoce el derecho al desarrollo en 1986, el derecho a la diversidad cultural, en 2001, o los derechos de los pueblos indígenas, en 2007).

Se trata de nuevos derechos o bien de antiguos derechos, pero redefinidos. Se-

guimos a Gómez Sánchez en este apartado, que distingue tres bloques de derechos:

- a) Los derechos relativos a la protección del ecosistema y al patrimonio de la humanidad.
- b) Los derechos relativos a nuevo estatuto jurídico sobre la vida humana.
- c) Los derechos derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

En el primer grupo pueden considerarse los derechos al mantenimiento y desarrollo equilibrado del hábitat, a la obtención de alimentos que no alteren ni pongan en peligro la identidad genética ni la salud humana, el derecho de acceso a los entornos naturales, el derecho al reconocimiento y protección del patrimonio cultural, el derecho a un desarrollo industrial y tecnológico que resulte compatible con el más prioritario progreso de la especie humana y el derecho a la obtención de productos industriales y farmacéuticos que no alteren ni menoscaben la integridad ni la identidad del ser humano.

En el segundo grupo (derechos relativos al nuevo estatuto jurídico sobre la vida humana), Yolanda Gómez incluye el derecho a la vida (incluyendo aquí la abolición de la pena de muerte), el derecho a la integridad física, psicológica y moral, (prohibición de la tortura y tratos inhumanos o degradantes), el derecho a la autodeterminación física (tratamientos médicos, consentimiento informado), el derecho a la igualdad en las aplicaciones biomédicas, el derecho a la identidad genética (clonación, derecho a la información genética), el derecho a renunciar a la propia vida (suicidio, eutanasia), el derecho a la reproducción humana (fecundación in vitro, inseminación artificial, etcétera), el derecho a la protección de la salud (donación y utilización de órganos, tratamientos médicos, libertad de decisión, derecho de acceso a los avances tecnológicos en biomedicina en términos de igualdad) y el derecho a la libertad de investigación y a la aplicación técnica y científica, con especial referencia a las aplicaciones terapéuticas (investigación y utilización de preembriones y embriones, crioconservación de los mismos, investigaciones sobre el genoma humano y sus aplicaciones, etcétera).

Por último, el tercer grupo de derechos de esta generación (2) (tercera o cuarta, según los autores) incluiría los siguientes derechos:

1. Derechos a la comunicación y a la información completa y veraz; derecho de acceso a la información de relevancia para la Humanidad; derecho a la in-

formación genética; derecho a comunicar libremente ideas, pensamientos y opiniones; derecho de acceso a los medios técnicos de comunicación públicos y privados; autodeterminación informativa; derecho a la protección de datos de carácter personal y familiar.

2. Derechos en la Red: derechos informáticos, derecho a conocer la identidad del emisor de informaciones y opiniones, derecho a la vida privada en la red, al honor y a la propia imagen, propiedad intelectual e industrial en la Red.

3. Derechos de los menores.

Podemos entender que la inclusión digital es un nuevo derecho humano procedente del nuevo entorno tecnológico que ha creado la Red. En el esquema propuesto por la profesora Gómez Sánchez tendría cabida en el punto 1 (derecho de acceso a la información de relevancia para la Humanidad y derecho de acceso a los medios técnicos de comunicación, públicos y privados), así como en el punto 2 (derechos informáticos). Los avances en información y comunicación deben ser disfrutados por todos los seres humanos, y cabe considerar que en la actualidad exclusión digital equivale a exclusión social (Bustamante Donas, 2007).

Recientemente (junio 2009), el Consejo Constitucional francés, equivalente al Tribunal Constitucional español, declaró inconstitucional varios artículos de una ley antidescargas prevista por Sarkozy en base a que una autoridad administrativa no puede impedir el acceso a Internet de un ciudadano, como pretendía la ley. El Consejo Constitucional estimó, en sintonía con el Parlamento Europeo, que el acceso a Internet forma parte del derecho fundamental a la información.

Inclusión digital, un derecho humano

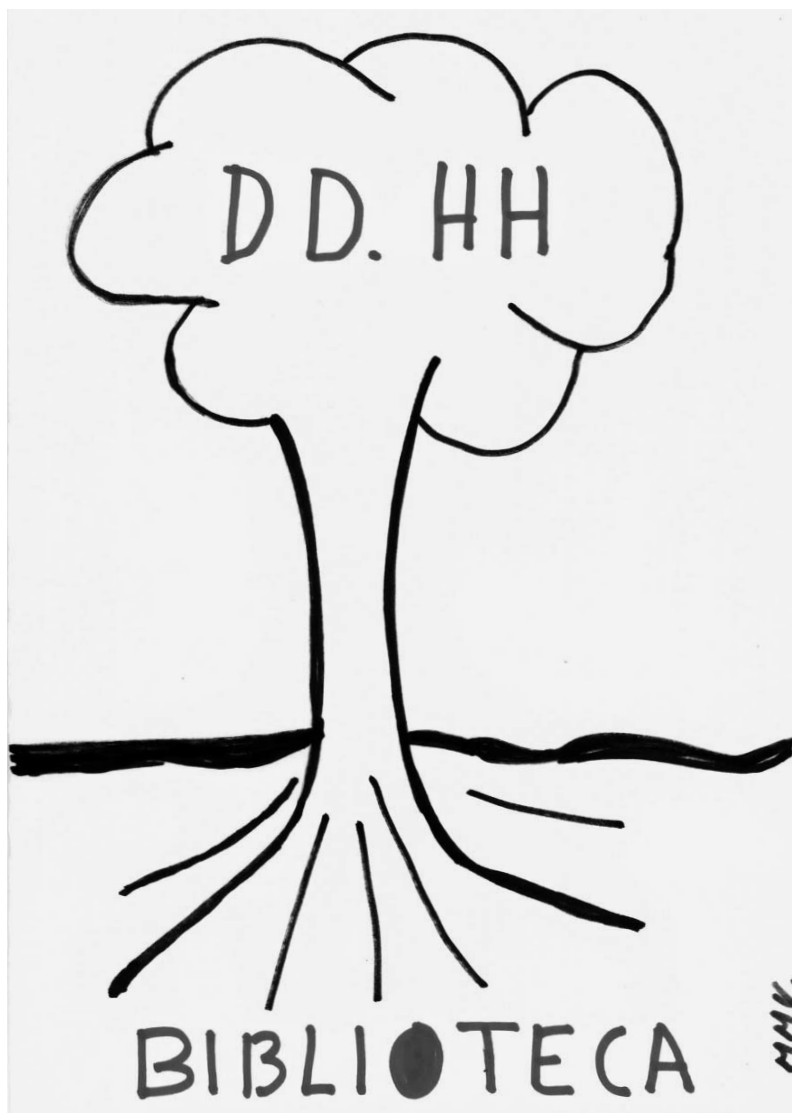
El 25 de mayo de 2009 la UNESCO y Sun Microsystems anunciaron su cooperación para propulsar el desarrollo educativo y comunitario mediante la tecnología de código abierto. El comunicado de prensa dice:

“La tecnología de código abierto se considera clave para el desarrollo social, educativo y económico y una mayor integración digital. Para apoyar el desarrollo económico y social, la UNESCO y la empresa Sun Microsystems firmaron un acuerdo de cooperación el 18 de mayo en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información - Foro 2009 (World Summit on the Information Society Forum 09

- WSIS). El acuerdo considera a la tecnología de código abierto como la clave para incrementar el acceso a la información, a las tecnologías de la comunicación y a la formación en TICs al servicio de todas las comunidades del mundo. La firma de este acuerdo forma parte del esfuerzo realizado actualmente por la UNESCO para mejorar, a escala mundial, la integración digital mediante el establecimiento de asociaciones con el sector privado. En todo el mundo aumenta el número de personas que están adoptando el código abierto. En febrero de 2009, el Ministro de Tecnología de Reino Unido anunció que los organismos gubernamentales de la nación adoptarán la tecnología de código abierto. A esto se han unido los gobiernos de Vietnam, Brasil, Países Bajos, Dinamarca y Sudáfrica, entre otros, que han reconocido el poder de los estándares (normas) abiertos o las soluciones de tecnología de código abierto como un beneficio para que sus ciudadanos reduzcan costes, barreras de entrada, mejoren la seguridad y reduzcan la brecha digital... El acuerdo de colaboración de Sun con UNESCO es parte de una iniciativa más amplia para conseguir la integración de más personas en las redes de información y permitirles el acceso a las herramientas, las habilidades, la tecnología y la innovación para materializar su pleno potencial" (3).

Pero mientras la inclusión digital es un aspecto emergente de la retórica del siglo XXI, hay obstáculos que deben ser abordados. El mencionado problema de la brecha digital, junto a otras barreras como la pobreza informativa, la censura, el uso político de las tecnologías, la desinformación, la manipulación de los medios de comunicación y la destrucción de información pública —especialmente en los contextos de guerra, cambio social, justicia social, y el fundamentalismo del mercado global— son asuntos de honda preocupación. Por ejemplo, el académico y activista caribeño Daniel Pimienta señala en su obra *Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide* que “los componentes de las telecomunicaciones, de los equipos de computación y de los programas son requisitos previos y previsibles; sin embargo, los pilares verdaderos de las sociedades de la información centradas en el desarrollo humano (sociedades de los saberes compartidos) son la educación, la ética y la participación, articuladas como un proceso sistémico” (4).

El éxito de los responsables de la inclusión digital dependerá de su capacidad de hacer encaje de bolillos con las muchas tareas que afrontan, incluidas las operaciones técnicas, la cooperación con las



comunidades de usuarios, la creación de servicios, el buen gobierno, y el desarrollo de herramientas colaborativas con la participación del usuario. Sin embargo, en un nivel más estratégico de análisis, también deben impulsar la reconsideración de aquellas políticas de información que perpetúan la exclusión (por ejemplo, económica, jurídica, social, política) de diversos pueblos que viven y trabajan a lo ancho del mundo en sus ciudades, en sus áreas metropolitanas o rurales o en contextos remotos.

La idea es presionar para la creación, desarrollo y experimentación de proyectos de inclusión digital crítica que incluyan a las personas a menudo excluidas de la sociedad (y de la sociedad de la información); gente que vive y trabaja en circunstancias en las que son olvidados, marginados o negados por factores tales como su sexo, identidad de género, clase, orientación sexual, nacionalidad, origen étnico, ubicación geográfica, idioma, pa-

trimonio, capacidad física o mental, educación, creencias, filosofía política, circunstancias económicas, raza, y/o religión. El propósito es, por tanto, conseguir que estas personas, como nuevas partes interesadas, se sienten también a la mesa donde los sectores público, privado y cívico trabajan en común para diseñar las líneas de la política de información a seguir. Así, pues, la inclusión digital, situada como un punto fundamental del orden del día de la justicia social y los derechos humanos, puede fomentar nuevos espacios para la tolerancia y la comprensión y contrarrestar los intentos de personas y grupos que buscan imponer valores, costumbres o creencias en el mundo digital y, que, en última instancia, afectan también a zonas no conectadas. Las iniciativas de inclusión digital, por ejemplo, deberían implicar intrínsecamente la instauración de situaciones creativas e inteligentes en entornos aislados que se caracterizan a menudo por la ruralidad, la

oralidad, el aislamiento, el envejecimiento de la población, la pobreza, y las tradiciones aborígenes e indígenas.

Este activismo estratégico se corresponde fluidamente con un nuevo movimiento crítico de la biblioteconomía y la biblioteca cuya sostenibilidad tiene que ver con el desarrollo y el uso de la tecnología de la información en las comunidades sobre una base global. Esto requiere voluntad política y acción colectiva, además de acceso, conocimiento y uso de una variedad de tecnologías, infraestructuras y aplicaciones (por ejemplo, redes inalámbricas, redes fijas, GIS, herramientas de colaboración, etcétera). Una combinación ganadora que incluya el conocimiento de los fundamentos de la profesión bibliotecaria (es decir, diversidad, libertad de circulación de la información, libertad intelectual, acceso a la información, alfabetización en todas sus formas), la ética de la información intercultural y de los movimientos globales por la justicia, el dominio de las TICs como herramientas de emancipación y proyectos sostenibles, ofrece la esperanza de alcanzar una legítima inclusión digital que conduzca inexorablemente a la acción en pro de los derechos humanos y la justicia social. Sin embargo, para hacer realidad esa visión, la comunidad mundial debe investigar cómo identificar y explotar las posibles sinergias en las redes existentes de inclusión digital para la provisión de una base formada por nuevas iniciativas en materia de derechos humanos y justicia social. Por ejemplo, la inclusión digital está estrechamente relacionada con el actual discurso acerca del derecho a la comunicación (5).

La integración de la inclusión digital en los derechos humanos y la justicia social requerirá una colaboración democrática en masa que desencadene un proceso innovador a gran escala, abierto, manejado por el usuario y volcado en el desarrollo social. Las acciones de apoyo a la investigación por nuestra parte, que a menudo se llevan a cabo en el entorno real de trabajo –por lo tanto, basado en la “ecología” del proyecto–, nos pueden ayudar a construir e-participación en auto-organización y en el software de código abierto, sus contextos circundantes y su impacto en el desarrollo de una comunidad cohesionada. Podemos alentar adaptaciones, diálogo intercultural constructivo y participación internacional. El beneficio potencial sería conseguir una mayor y más fuerte producción de la infraestructura social basada en la colaboración y la cooperación, así como en ideas para la promoción futura y la formación de bibliotecas y profesionales en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación

para mejorar el acceso de la comunidad a la comunicación, la información y los medios de modo que se ayude a las comunidades a prosperar en sus propios términos. A tal fin, la inclusión digital debe ser conceptualizada y después aplicada para priorizar el papel que las escuelas, bibliotecas, universidades, museos y otras entidades del entramado cultural en todo el mundo deben jugar en la producción de información y conocimiento y en su reciclaje y reutilización. Este objetivo se basa en la suposición de que los principales actores potenciales, como la biblioteca y sus profesionales, pueden ofrecer servicios que incluyen soporte técnico, asesoramiento tanto sobre el contenido intelectual como el acceso al mismo, formación en TIC y acceso equitativo a un amplio rango de colecciones y servicios a través de miembros de comunidades locales y remotas. Pero, sin duda, el éxito demandará mucho de nosotros; por ejemplo, considerando los necesarios derechos humanos relacionados y codificados tales como la reunión pacífica y la libertad de asociación, la reforma de la legislación sobre copyright, el nivel de activismo global sobre la neutralidad de la Red y la reducción de los gastos de la banda ancha, la presión en pro de las comunidades libres de energía nuclear, y la rearticulación de la alfabetización informacional, que en la actualidad es demasiado vulnerable a la opción negativa del Estado (por ejemplo, a muchos de nuestros niños se les enseña en la escuela cómo no violar los derechos de autor antes de enseñarles el modo en el que pueden apoyar el acceso abierto).

En total acuerdo con Bustamante Donas, Daniel Pimienta escribe elegantemente: “la brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital”. Y si la inclusión digital forma de algún modo parte del entramado social, entonces los que estamos interesados en la integración de más personas a los procesos políticos relativos a los derechos humanos y la justicia social, podremos emplear iniciativas de inclusión digital de modo que contribuyamos al intercambio de ideas e información necesarias para su participación. En resumen, defender la inclusión digital como uno de los derechos humanos emergentes del siglo XXI requiere el conocimiento previo de que es un derecho inextricablemente unido al conjunto ya articulado, pero en continua expansión, de los derechos humanos. ▶◀

Notas

- (1) A efectos didácticos, aceptamos las ideas generales que suelen acompañar a la exposición de las características de los derechos de primera y segunda generación, aunque es necesario tener en cuenta algunos matices,

como que los derechos de primera generación también requieren la intervención del Estado: sin una administración de justicia sería imposible garantizar los derechos de primera generación. Esta administración supone unos gastos elevados en instituciones judiciales, penitenciarias, administrativas, policiales, etcétera. Igualmente, se considera, por ejemplo, que los derechos de primera generación son justiciables, mientras que no lo son los de la segunda, pero el derecho de huelga (derecho social), en cambio, sí es reclamable ante los tribunales. De manera que las características que se deducen de esta exposición lo son desde un punto de vista general, pero requieren ciertas matizaciones.

- (2) Cabe considerar este tercer grupo, a su vez, como una nueva generación de derechos humanos (¿cuarta?, ¿quinta?). La profesora Gómez Sánchez no establece otra generación para estos derechos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para no complicar las cosas innecesariamente en este artículo, los consideraremos incluidos en los “derechos de solidaridad”.
- (3) UNESCOPRESS. 23-05-2009. UNESCO Press Release No. 2009-47. UNESCO and Sun Microsystems Announce Joint Education and Community Development Effort Powered by Open Technologies. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=45516&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Acceso: 26-5-09)
- (4) FUNREDES, July 2007, translated into English from Spanish. http://funredes.org/mistica/english/cyberlibrary/thematic/Paradigmatic_Divide.pdf (Acceso: 26-5-09)
- (5) Véase <http://www.iamcr2009mexico.unam.mx/english/c-theme.html>

Bibliografía

- BARBERIS, Mauro. *Ética para juristas*. Madrid: Trotta, 2008 (or.: 2006)
- BUSTAMANTE DONAS, Javier. “Los nuevos derechos humanos: gobierno electrónico e informática comunitaria”. En *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 2007, vol. 4(2), pp. 13-27
- CARPINTERO, Francisco. “Los derechos humanos de primera generación”. En: MEGÍAS QUIRÓS, José Justo. *Manual de derechos humanos*. Elcano (Navarra): Aranzadi, 2006, pp. 77-101
- MARSHALL, Thom H. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998 (or.: 1950)
- MARTÍNEZ DE PISÓN, José. *Políticas de Bienestar: un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos, 1998
- PÉREZ LUÑO, A. E. *Los derechos humanos: significación, estatuto jurídico y sistema*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999
- PIMIENTA, Daniel. *Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide*. http://funredes.org/mistica/english/cyberlibrary/thematic/Paradigmatic_Divide.pdf (Acceso: 26-5-09; documento fechado en 2007)
- SAMEK, Toni. *Biblioteconomía y derechos humanos*. Gijón: Trea, 2008
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Yolanda. “Estado constitucional y protección internacional”. En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Yolanda (coord.). *Pasado, presente y futuro de los derechos humanos*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos/UNED, 2004, pp. 231-280
- VALENCIA VILLA, Hernando. *Diccionario Espasa Derechos Humanos*. Madrid: Espasa Calpe, 2003

Convocatorias

XI Jornadas de Gestión de la Información

Con el lema "Servicios polivalentes, confluencia entre profesionales de archivo, biblioteca y documentación" y organizadas por SEDIC, esta undécima edición tendrá lugar en Madrid durante los días 19 y 20 de noviembre.

SEDIC
Santa Engracia, 17, 3º - 28010 Madrid
☎915 930 175 y ☎915 934 128
✉gerencia@sedic.es
🌐http://www.sedic.es

I Encuentro Internacional de Estudio y Debate: Literatura Infantil y Matices

El *Círculo Hexágono* (iniciativa de estudio y debate sobre temas relativos a la literatura infantil y juvenil, el arte, los libros y la lectura) celebrará en Tarazona (Zaragoza) la primera edición del "Encuentro Internacional de Estudio y Debate: Literatura Infantil y Matices" durante los días 1, 2, y 3 de octubre. Este acto está promovido por Pantalia Gestión Cultural y patrocinado por la Fundación Tarazona Monumental.

🌐http://www.tarazonamonumental.es/i-encuentro-de-literatura-infantil-276/

XIV Encuentros Internacionales sobre Sistemas de Información y Documentación (IBERSID 2009)

Este veterano encuentro que coordina E-scire (Seminario de Investigación en Teoría y Tecnologías del Conocimiento de la Universidad de Zaragoza) tendrá lugar entre los días 5 al 7 de octubre en la Sala María Moliner de la Biblioteca de Humanidades de dicha universidad.

Facultad de Filosofía y Letras
C/ Pedro Cerbuna, 12 - 50009 Zaragoza
☎976 762 239
☎976 761 506
✉ibersid@ibersid.org
🌐http://www.ibersid.org

XV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía

Las próximas Jornadas Bibliotecarias de Andalucía cuyo lema es "Bibliotecas: rompiendo barreras, tejiendo redes" se celebrarán en Córdoba durante los días 15, 16 y 17 de octubre.

Asociación Andaluza de Bibliotecarios
C/ Ollerías 45-47
29012 Málaga
✉jaab@aab.es
🌐http://www.aab.es

II Conferencia Internacional Brecha Digital e Inclusión Social

El Instituto Agustín Millares de Documentación y Gestión de la Información de la Universidad Carlos III de Madrid organiza la II Conferencia Internacional Brecha Digital e Inclusión Social, que se celebrará en Madrid, durante los días 28, 29 y 30 de octubre de 2009.

Universidad Carlos III de Madrid
Instituto Agustín Millares
C/ Madrid, 133 - 28903 Getafe (Madrid)
☎916 248 473 y ☎916 248 589
🌐http://www.uc3m.es/portal/page/portal/inst_docum_gest_info_agustin_millares

XIII Jornadas Nacionales de Información y Documentación en Ciencias de la Salud

Las XIII Jornadas Nacionales de Información y Documentación en Ciencias de la Salud, promovidas por la Dirección General de Calidad e Innovación en los Servicios Sanitarios de la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, se celebrarán los días 14, 15 y 16 de octubre en el Auditorio Príncipe Felipe de Oviedo. Llevarán como lema "Espacios para el conocimiento en el Siglo XXI".

Consejería de Salud y Servicios Sanitarios
C/ Ciriaco Miguel Vigil, 9, Planta 1º
33006 Oviedo
☎985 106 386
✉biblioss@princast.es

IV Congreso Nacional de Bibliotecas Móviles

En esta edición, coorganizan con ACLEBIM la Junta de Castilla y León y la Diputación de León, en cuya capital se celebrará este IV Congreso durante los días 23 y 24 de octubre.

ACLEBIM
C/ Pradillo, 5. Villabalter (León)
☎609 123 718
✉aclebim@yahoo.es
🌐http://www.bibliobuses.com

32º Congreso Internacional de IBBY

Del 2 al 7 de julio del próximo año y organizado por la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil tendrá lugar en Santiago de Compostela (A Coruña) una edición más del longevo congreso de IBBY.

Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil
C/ Santiago Rusiñol, 8 - 28040 Madrid
✉oepli@oepli.org
🌐http://www.oepli.org