

## Función educativa de la biblioteca pública y ALFIN

Miguel Ángel Marzal

Universidad Carlos III de Madrid

### 1. Una introducción como estado del arte

Es un principio universalmente aceptado la función educativa de las Bibliotecas Públicas (en adelante, BP), desde su origen. Esta función educativa fue patente en Reino Unido y Estados Unidos por la misión formativa que desde el inicio se les otorgó y fueron desarrollando por su filosofía de servicio a la comunidad, incluida la educativa. Si bien, en otros países y particularmente España, la filosofía de servicio presentaba otro sesgo, la realidad educativa respecto a la dotación y desarrollo de las bibliotecas escolares derivaron en la insoslayable presencia de la BP en el proceso educativo, como complemento asociado extraescolar, tanto más presente cuanto el volumen de información y el carácter de los recursos informativos, como consecuencia del inusitado desarrollo de las TICs, alejaron para siempre la vocación de generar bibliotecas enciclopédicas y determinaron la necesidad de la cooperación. Las BP desarrollaron secciones y acciones que apoyaban el proceso educativo mediante el fomento y dinamización de la lectura para la población escolar, así como animación a la lectura para otros colectivos, se convirtió en la colección imprescindible para el desarrollo de materiales y trabajos escolares de calidad, espacio de estudio, entorno para el uso educativo de materiales audiovisuales y tecnológicos cuando comenzaron los albores de la Sociedad de la información, centro de formación y capacitación de colectivos de usuarios para la adquisición de destrezas y habilidades en TICs. Las BP adquirieron un papel relevante y necesario en el desarrollo de la Sociedad de la información, como numerosos estudios acreditan.

Cuando el desarrollo de las TICs alcanzó una dimensión tal que hizo aconsejable su incorporación a la escuela, los programas de formación de usuarios de las BP conectaron inmediatamente con los primeros diseños de una *Educación documental* en la escuela, de modo que las BP se convirtieron en laboratorio idóneo para el desarrollo de habilidades en *técnicas documentales*, instrumento necesario para el *aprendizaje significativo autónomo y permanente*, que se convertía en objetivo didáctico de primera magnitud en el nuevo escenario. La importancia de la *información* como recurso, impulsó la formación bibliotecaria como titulación universitaria, un nuevo panorama educativo, en el que las BP actuaron, esta vez, como centro de prácticas de calidad para la capacitación práctica de futuros profesionales. La función educativa de las BP era tan evidente, pues, que la colaboración con las bibliotecas educativas (universitarias y escolares) se manifestó imprescindible, si bien esta colaboración demostró enseguida una debilidad importante, su carácter auxiliar, de modo que se desarrolló más en aquellos servicios educativos que no podían atender las bibliotecas educativas. Este marcado carácter auxiliar determinó, en España, una colaboración tutelar y necesariamente fagocitante con la debilísima biblioteca escolar, hasta el punto de disculpar a las autoridades educativas el desarrollo de la biblioteca escolar por un desarrollo competencial educativo en las BP.

Profesionales y asociaciones tendieron, naturalmente a destacar, desarrollar y generar nuevos espacios e instrumentos de las BP en educación. Los Manifiestos de UNESCO para las BP destacaban

singularmente su dimensión educativa, pero además con mayor fuerza se establecía el marco de cooperación educativa entre las BP y las bibliotecas escolares con las *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de BP*<sup>1</sup> y las *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*<sup>2</sup>. La cooperación, por lo demás, era analizada por estudios e investigaciones de diferentes autores, particularmente en el caso español por R. Salaberría, M. Baró, T. Mañà, J. A. Gómez Hernández, J. A. Camacho, entre otros.

Sin embargo, este marco de cooperación en educación ha sufrido un impacto tan fuerte por parte de nuevos elementos perturbadores propios del impulso hacia la sociedad del conocimiento, que ha variado radicalmente el escenario, aconsejando un nuevo sistema de cooperación.

## 2. Cambios en educación: ¿reconversión de la función educativa en las BP?

Los parámetros en que se asentaba la función educativa de las BP y su cooperación con las bibliotecas educativas se han alterado sustancialmente, como consecuencia de la aparición y decisiva intervención en el proceso educativo de nuevos factores:

### 2.1. El ciberespacio como entorno de educación

Internet ha supuesto una explosión de información digital en un volumen y crecimiento exponencial absolutamente inusitados, conformando un ciberespacio, que se ha convertido en plataforma de comunicación para un número ingente de internautas. Es un espacio con extraordinarias potencialidades, a su vez en constante desarrollo, que sólo más tarde se encuentran sus aplicaciones convenientes. La técnica, pues, va más veloz que la ciencia, transformando un principio acrisolado en la generación de conocimiento humano y, también, en su comunicación escolar. La atracción y fascinación del ciberespacio es tan formidable entre la población educanda, que ha propiciado un peligroso divorcio: la educación de un lado, con unos conocimientos soportados en valores, actitudes y principios, que se difunden sin orden en el ciberespacio, de modo libre y asociativo en sus tópicos e intereses; la Enseñanza por otro, con unos métodos, reglas y programas, que por su carácter normativo en una institución escolar, apenas conecta con los tópicos de los educandos. La escuela ha tratado de asumir las TICs y reformar sus principios, pero sin abordar la verdadera revolución: la incorporación educativa del ciberespacio. ¿Cómo sería posible? Ejercitando métodos, como objetivo didáctico transversal, para las lecturas significativas digital e icónica en la selección y evaluación de contenidos digitales educativos; desarrollando métodos de escritura hipermedia mediante la asunción del progreso de lenguajes de marcado, para una adecuada edición digital del conocimiento; enunciando modelos para la recuperación comprensiva y asimilable de la información en red, mediante instrumentos de carácter asociativo, interactivo y visual para la captación inferencial de recursos en red, así como modelos para una representación eficaz de conocimiento en red, mediante instrumentos de edición flexible (wikis, blogs) pero con productos educativos bien determinados (objetos de aprendizaje).

### 2.2. Un nuevo modelo educativo

La sociedad del conocimiento reclamará educandos mucho más hábiles y eficaces en la *generación* de conocimiento que en la *producción* de conocimiento, en el contexto de un *aprendizaje permanente*. Las reformas educativas han experimentado, pues, un evidente giro en su diseño: la primacía

de las *competencias*, entendidas como una construcción, resultado de la combinación de conocimientos, redes de relación y saber hacer, que en su dimensión educativa presentan tres elementos constitutivos: las potencialidades personales (conocimiento, motivación, actitud, habilidades cognitivas y prácticas), potencialidades funcionales (capacidades de programación, gestión, ejecución y evaluación, aptitudes, destrezas en el desempeño de tareas) y potencialidades contextuales (actitudes de superación, renovación, actualización, cultura sistémica de organización, cooperativismo), unas potencialidades que se plasman en las *competencias básicas, genéricas y específicas*.

La primacía didáctica de las competencias ha obligado a plantearse el modelo de institución educativa, a distancia, virtual o presencial. La necesidad de impulsar la *educación ciberespacial* hace que el modelo presencial, sin duda el más educativo, deba experimentar un notable cambio por inocular las TICs como instrumento ciberespacial. El sistema se proyecta en el diseño de los ECTS del EEES: ponderación evaluativa por acción presencial en aula, trabajos y tutelas digitales, edición de producción electrónica de conocimiento. Es el *aula extendida*, donde el dominio de las TICs y la asimilación de contenidos educativos digitales deben alternar con la asunción de una *deontología*, más fácil que una *ética* en la Web, pero absolutamente indispensable para su organización cognitiva.

### 2.3. Nuevos usuarios-educandos

Definición tanto más importante cuanto que la educación ciberespacial es esencialmente personalizada. La recuperación de conocimiento en red responde a interés y estrategias individuales, por cuanto los criterios de selección y evaluación de contenidos educativos digitales son individuales. En los sistemas de información la representación de los hábitos de producción y consumo de información son decisivos.

Las instituciones educativas, en este sentido, experimentan una diversificación importante respecto a los educandos. Éstos dejan de comportarse con unanimidad en su edad y, por ende, en lo compacto de sus rasgos sociológicos. Los educandos proceden de áreas geográficas y socioculturales cada vez más diversas, en tanto que el aprendizaje permanente y la sociedad del ocio impulsan la reincorporación sucesiva en las instituciones educativas de educandos a lo largo de su vida. Las modalidades educativas deberán adaptarse a las modalidades de los educandos, por cuanto deben atender a uno de los mayores riesgos de la sociedad del conocimiento: la *brecha digital*. El aprendizaje permanente en el ciberespacio y la educación ciberespacial exigen instrumentos adecuados de *inclusión digital* para su consecución eficaz.

### 2.4. Nuevas bibliotecas digitales educativas

Las TICs, como soporte semántico de la Web para edición y recuperación de una colección digital de objetos de aprendizaje, han hecho que el nuevo modelo educativo genere un nuevo tipo de biblioteca educativa: CREA para educación primaria y secundaria, CRAI para educación universitaria. Suponen el portal de incorporación educativa del ciberespacio, el espacio para la instrumentación educativa de las herramientas Web y para la socialización de los educandos, el centro primordial de desarrollo de competencias educativas informativas y unidad de representación digital de conocimiento por edición de recursos identificables por metadatos. Sus funciones se diversifican y centrali-

zan al tiempo, al tiempo que se convierten en unidades de información no sólo centrales en el proceso educativo, sino ellas mismas unidades de educación en competencias informativas.

## 2.5. Nueva alfabetización

Superada la simple identificación con la competencia lecto-escritora. La lectura digital e icónica, la escritura hipermedia, el desarrollo de instrumentos documentales para inferencias en la Web que generen una semántica desde la sintaxis y semiótica digitales, la evaluación de los contenidos digitales, el dominio diestro de las potencialidades asociativas y visuales de la red, implican una nueva categoría de alfabetización, la *alfabetización en información*. El concepto de alfabetización en información ha sido polisémico y en exceso integrador de un variado tipo de alfabetizaciones (digital, visual, cultural, organizacional...), mecedor en España de un seminario en Toledo para determinar su carácter, que finalizó con la *Declaración de Toledo*<sup>3</sup>, en tanto que las asociaciones profesionales bibliotecarias han adquirido un gran interés en su regulación por sucesivas normas y proyección social, a partir de su representación en UNESCO e IFLA, muy presente en el lema de la presidencia de Kay Raseroka entre 2003 y 2005.

La alfabetización en información (en adelante ALFIN) ha ido orientando sus fines desde la prioridad de asimilación de contenidos digitales para el conocimiento, hacia la noción de instrumento idóneo en la comprensión de distintos códigos semióticos y sus medios (*alfabetismos múltiples*), para derivar a un concepto no inclusivo, sino cooperativo con otras alfabetizaciones, a las que no engloba, sino que coopera según sea el objetivo (*alfabetización en constelación*). La ALFIN implica un reconocimiento y desarrollo curriculares propios, así como un método propio para la *promoción lectora en entornos digitales*.

## 3. Nueva dimensión educativa para las BP

Todos los anteriores factores de cambio hacen que las BP no deban renunciar, sino transformar su función educativa hacia los siguientes posibles escenarios:

### 3.1. La responsabilidad social

Acción social de las BP tendente a un desarrollo integrador de las *bibliotecas multiculturales*. Es una acción que, necesariamente, ha de tener una dimensión educativa, por cuanto debe atender a la promoción de la propia cultura de las poblaciones inmigrantes, su difusión entre la población de acogida, pero también un conocimiento claro de la cultura de acogida. Es una acción netamente *educativa* y no *enseñante*, por cuanto el objetivo debe ser doble: auxiliar en la generación de una plataforma de convergencia de *valores sociales*, constitutivos del plano de entendimiento para una población multicultural, pero parte de una misma comunidad; auxiliar en el desarrollo de un *código de conducta social*, esto es, una *deontología* para un uso beneficioso y solidario en la recuperación y representación de la información y conocimiento en red.

De otro lado, el progreso de un modelo educativo en el que la presencialidad se reduce en la institución educativa, pero esta presencialidad adquiere por lo mismo mayor relevancia educativa por su carácter socializador, son precisos establecer *espacios educativos*, un lugar que acometen con eficacia las BP.

### 3.2. Los aprendizajes

Según hemos mostrado más arriba, el modelo educativo para la sociedad del conocimiento se sustenta en nuevos aprendizajes (colaborativo, interactivo, dialógico), cuyo objetivo es la consecución de unas competencias, similares en sus categorías (genéricas, básicas, específicas), pero diferenciadas según el contexto de aplicación. Este contexto, por la propia naturaleza de la sociedad del conocimiento será sucesivamente más múltiple y diverso. En su diseño, las instituciones educativas tenderán a transformarse para atender las necesidades educativas cada vez más diferenciadas según los colectivos educandos. Sin embargo, esta diversificación no puede ser *enciclopédica*, sino que habrá colectivos que precisen una *formación específica puntual*, en una conexión más proclive al *e-learning*, entendido como la formación tendente a una capacitación profesional concreta. Las propias funciones determinadas para las BP determinan que sea éste un espacio educativo en el que puede prestar un servicio auxiliar notorio.

### 3.3. Cooperación interbibliotecaria con bibliotecas digitales educativas

Sin duda, referida con prioridad a los *archivos digitales* procedentes de los fondos de las BP, depositarias de documentación que le es propia y cuya potencialidad educativa, así como sus contenidos, puede ser orientada a una más rica edición de objetos de aprendizaje, o a una formación eficiente en la creación y gestión de unos weblogs que pueden tener una función instrumental educativa de primer orden, sin precisar una regulación y estructuras académicas.

### 3.4. La alfabetización en información

Según ha sido determinada su concepción, constituye sin duda una de las *competencias genéricas* más importantes, por su carácter transversal, instrumental y fundamental en el nuevo modelo educativo. La ALFIN procura los criterios y métodos imprescindibles para una eficaz lectura digital significativa por la evaluación y selección de los contenidos, así como los medios para una eficaz escritura hipertextual por una escritura con lenguaje de marcado, de este modo la ALFIN se acredita como una competencia primordial y preliminar. La ALFIN, pues, debe atender al desarrollo de unas habilidades y destrezas respecto a la *usabilidad* de los recursos, de las que se derive la competencia para la generación consecuente de conocimiento en los nuevos entornos tecnológicos, por lo que deberá atender al desarrollo competencial en:

- Captación selectiva, distribuida y sostenida en la usabilidad de los recursos electrónicos.
- Fidelización del recurso para la asimilación eficaz de su contenido.
- Capacidad alfabetizadora del recurso, mediante la memoria procedimental (contextualidad, autoridad, efectividad didáctica, auxiliaridad) y la memoria declarativa (granularidad, eficacia, eficiencia, dinamicidad) capaces de ser desarrolladas desde el recurso.

Por su naturaleza cooperativa en constelación, la ALFIN es, además, una competencia idónea para los *multialfabetismos*, por cuanto procura una mediación muy útil en la eficaz asimilación de mensajes cifrados en códigos semióticos distintos al textual. Es evidente que cada contexto educativo reclama su propio *alfabeto* para asegurar el aprendizaje necesario en su cometido, por lo que se hace imprescindible una alfabetización que no sea la suma inclusiva de varias alfabetizaciones, sino procure un fundamento metodológico.

Esta naturaleza polivalente y cooperativa de la ALFIN determina la necesidad de su presencia y desarrollo en las BP, por la naturaleza de estas bibliotecas: en el contexto de las BP, la ALFIN puede y debe ser el instrumento más adecuado para la inclusión digital, un concepto más amplio que la dimensión educativa, pero absolutamente identificado con la educación. En las BP, la ALFIN se convierte en la garantía de permanencia e incorporación en los modelos hacia la sociedad del conocimiento.

#### NOTAS

<sup>1</sup> <http://www.ifla.org/VII/s8/news/pg01-s.pdf> [Consultado el 22/10/06]

<sup>2</sup> <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf> [Consultado el 22/10/06] G. Le Boterf (2000). *Construire les competentes individuelles et collectives*. París: Editions d'Organisation.

<sup>3</sup> [http://travesia.mcu.es/S\\_ALFIN/index.html](http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html) [Consultado el 22/10/06]