

Cómo citar este documento:

Muiños de Britos, S. M., Provenzano, F. y Güerci, V. (2018). La alfabetización como puente para la mejora educativa en el siglo XXI. En S. M. Muiños de Britos (Coord.), *Redes, puentes y vínculos entre la universidad y las escuelas secundarias*. (págs. 35-67). UNSAM EDITA.

Capítulo 2: La alfabetización como puente para la mejora educativa, en el siglo XXI

Introducción

La alfabetización es un concepto ligado profundamente a la educación en general desde la creación de los sistemas educativos hacia el final del siglo XIX. Alfabetizar es considerada la función básica e inicial de todo proceso educativo. En las últimas décadas, el concepto y la función han sido revisados y se propone una nueva mirada de la alfabetización en la contemporaneidad.

La alfabetización en el marco de la consolidación del derecho a la educación, requiere una nueva perspectiva para avanzar en las formas de implementación tanto en el plano de las políticas públicas educativas como en el nivel micro, el de las prácticas educativas alfabetizadoras integrales, en el aula y en la escuela.

Hoy es posible pensar en multialfabetizaciones. Entre otras la Alfabetización Informacional (ALFIN) que en el marco de la “alfabetización integral” explora y presenta algunos caminos posibles para integrar esta herramienta en las propuestas pedagógicas con la doble función de impulsar la colaboración interdisciplinaria y de problematizar las formas de apropiación de los saberes mediante diversos modos de acceso y gestión de la información.

1. Alfabetización, la actualidad de un concepto tradicional en educación

Desde las últimas décadas del siglo pasado, la alfabetización entendida como proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, ha sido revisada en su alcance y características. Habiendo sido una práctica y una política constante en el mundo, el concepto tuvo cambios acordes con las transformaciones y cambios producidos en la sociedad, en la educación y en la cultura, contemporáneas. Los aportes de la investigación en pedagogía, didáctica y psicología de la educación y en otras ramas del campo de las ciencias de la educación como la sociología y la antropología de la educación y, más recientemente, de la neuroeducación, permitieron redimensionar un concepto educativo histórico y tradicional, que fue incorporando los mencionados aportes, a la vez que se reformulaba.

La alfabetización fue el pilar desde el nacimiento de los sistemas educativos en occidente, hacia fines del siglo XIX. Las nuevas naciones en formación advirtieron el alto grado de analfabetismo de los pueblos y pusieron foco central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y las nociones básicas del cálculo, impulsados, además por un desarrollo industrial que requería de personal alfabetizado.

En América Latina y en particular en Argentina, los procesos inmigratorios, de fines del siglo XIX y principios del XX, que trajeron a estas tierras a grupos de muchas naciones sobre todo europeas, en la mayoría de los casos, no sólo eran iletrados, sino que además no conocían nuestra lengua. En ese marco, la alfabetización tuvo un doble propósito; por un lado incorporar la lecto-escritura entre quienes no tenían esas competencias, y por otro, ligar ese conocimiento con la idea de nacionalidad, la de una nación común, es decir incluir esos grupos a estas naciones como ciudadanos de los países en los que se afincaban.

Desde esos primeros intentos, los conceptos de alfabetización y analfabetismo cobraron cada vez mayor importancia, lo que se ve consolidado a través de acuerdos y conferencias nacionales e internacionales, entre las cuales la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 tiene especial relevancia. En el marco de un mundo arrasado por dos guerras mundiales, cruentas y devastadoras, los años de la segunda posguerra fueron un tiempo fértil para la reflexión y el análisis acerca del futuro de la humanidad. Firmada y proclamada el 10 de diciembre de 1948, la Declaración marca nuevos rumbos. La incorporación, entre otros, del derecho a la educación, otorgó al concepto de alfabetización un impulso especial.

Cabe recordar que en su artículo 26, apartados 1 y 2, expresa:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos;*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz*

La segunda mitad del siglo XX es una verdadera usina de ideas y conceptos que, nuevos o reformulados, crecen y se desarrollan al calor de cambios profundos: históricos, sociales, políticos, científicos y tecnológicos. Es el tiempo de los denominados “giros contemporáneos” iniciados por el *lingüistic turn* o *giro lingüístico*, así denominado por

Gustav Bergman entre 1953-1964. Inspirado en Wittgenstein y su *Tractatus Logico-philosophicus* (1922), esta perspectiva propone el lenguaje como constitutivo de la realidad, y es el paso inicial de la denominada Filosofía del lenguaje.

En ese contexto dinámico y vertiginoso en todos los campos de conocimiento, la alfabetización como concepto y práctica también fue objeto de análisis y revisión. En los '60 y '70, décadas marcadas por procesos de liberación, Paulo Freire hace un aporte revisando el concepto y superando la idea de alfabetización como asociada a la lecto-escritura y el cálculo, para pensarlo como un campo asociado a la concientización y el cambio social. En la obra recientemente publicada *El maestro sin recetas* (2016), se reproduce el diálogo de Freire con Majid Rahnema, su amigo y embajador de Irán que participó de los debates de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, en su calidad de ex Ministro de Enseñanza Superior y Ciencias de su país.

Retomando el texto de Freire en diálogo con Rahnema:

Siempre que analizo el tema de la alfabetización afirmo que es imposible pensar la lectura de la palabra sin reconocer que va precedida por la lectura del mundo. De allí que la alfabetización, en tanto aprendizaje de la lectura escrita, de la palabra, implique una relectura del mundo. Por eso es necesario primero constatar algo obvio: que el animal humano, mucho antes de dibujar y hacer la palabra escrita, habló: dijo la palabra y, mucho antes de escribir, “leyó” su mundo, “leyó” su realidad (Freire; 2016: 116)

Ya en los '80 y '90, la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación y los avances científicos en áreas tales como la informática, la computación y otras, hacen que la lectura y la escritura tengan como soporte la pantalla, sin que ello implique la desaparición del papel. La globalización impacta fuertemente en los sistemas de

comunicación social lo que a su vez redefine las relaciones sociales y los logros científicos en procesos de aceleración del tiempo y compresión del espacio. Pero *la globalización divide en la misma medida que une: las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad del globo* (Bauman; 1999: 8).

Este escenario estallante y multiexperiencial, pone en el centro el término “*literacy*” (alfabetización en español) entendido como *la habilidad de entender y utilizar información*. En el mundo globalizado de fin de siglo XX, esto generó grandes oportunidades pero a la vez profundizó desigualdades y formas de exclusión, coincidiendo con lo planteado por Bauman (Bauman; 1999). Las nuevas tecnologías de la imagen y la comunicación impactaron no sólo en el campo de los medios y las nuevas formas de comunicar, sino que plantearon el problema de accesibilidad e inclusión en ese espacio.

En 1987 se realizó un simposio en la Universidad de Pennsylvania en Estados Unidos. Allí Richard Venezky refería al vocablo “*literacy*” y decía:

Es una de esas clases de términos autopositivos, como “libertad”, “justicia”, “felicidad”, que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición (Venezky, 1990: 2. Citado en Braslavsky, 2003)

Hacia 1990, en el marco de la Conferencia de Jomtien (Tailandia) se suscribe la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EpT)*. A poco de terminar el siglo y el milenio, los allí presentes y firmantes, redefinen la alfabetización en un contexto más

amplio que la lectoescritura, poniéndolo en relación con la satisfacción de necesidades educativas y afirman:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje –lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas- como los contenidos básicos del aprendizaje – conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes- necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir; desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1990).

En las dos últimas décadas del siglo, el despliegue de nuevas tecnologías, de la imagen y de la comunicación, dio aparición a un nuevo concepto, el de Multialfabetización asociado a que el sujeto se vale de múltiples lenguajes para expresarse y comunicar, que no se agotan en lo verbal, sino que se amplían a lenguajes no verbales como el visual, el corporal, el audiovisual, el multimedial, entre otros.

En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo, 1997, se sostiene el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida y en ese marco *la alfabetización [es] concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, [este] es un derecho fundamental. En toda sociedad es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere (CONFINTEA, 1997)*

Ya en 1996, en el marco del National Research Council (Washington, DC) aparece la expresión *alfabetización científica* y la define como el conocimiento y la comprensión de conceptos científicos y capacidades de pensamiento que son necesarios para la toma

de decisiones a nivel personal, para la participación ciudadana y para la productividad económica.

En 1999, la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI, realizada en Bucarest (Hungria), se publica el documento: Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. En el mismo, se hace hincapié en el concepto de alfabetización científica y tecnológica. En el punto 34 afirma: *hoy más que nunca, es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad ... a fin de mejorar la participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones relativas a la aplicación de los nuevos conocimientos*

En 2000, la Conferencia de Dakar (Senegal) se celebra en el mes de abril con más de 1.100 participantes de 164 países con el propósito de reafirmar los objetivos de la anterior reunión de Jomtien y que se consideraban sólo parcialmente logrados. En su discurso inaugural de bienvenida, el Presidente de Senegal, Abdoulaye Wade, señala que la educación universal no depende sólo del dinero que se invierta sino de la voluntad política de atacar de frente y erradicar la falta de educación para todos; y que para ello es necesario movilizar a todos los sectores de la población. (UNESCO).

En Dakar se organizó, dentro del Foro, una sesión estratégica especial: “Alfabetización para Todos: Una visión renovada para un plan decenal de acción”. Los participantes apoyaron la idea de una Década de la Alfabetización y elaboraron un Documento Base a fin de ser distribuido ampliamente a nivel mundial. En dicho documento se afirma, entre otros aspectos, los siguientes:

La alfabetización, de hecho, no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida. Es no sólo una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, sino un requisito

esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social. El derecho de cada persona a la educación, tal como se reconoce en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, está enraizado en el derecho a la alfabetización. (Prólogo. Inciso 2)

Si el analfabetismo estuvo tradicionalmente asociado a la ausencia de escolaridad, hoy en día la asociación entre escolaridad y alfabetización ya no puede darse por obvia. La batalla por la alfabetización se ha tornado un tema crítico tanto fuera como dentro de las aulas. (Prólogo. Inciso 4,b.)

Entre 2003 y 2012 se declara el Decenio de la Alfabetización en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas realizada en 2002. En ese marco la noción de alfabetización se define como “proceso medular para el aprendizaje a lo largo de la vida”. A esto, Rosa María Torres agrega que *una visión renovada y ampliada de la alfabetización es esencial para el éxito.* (Torres; 2000)

Más recientemente, en especial en estos años del nuevo siglo, se profundizó el concepto de Alfabetización, ampliándolo y sumando dimensiones que no habían sido consideradas. Hoy se habla de Alfabetización Informacional, Científica, Matemática, entre otras.

La alfabetización científica y tecnológica comienza a tener visibilidad en distintos autores y en diferentes documentos. Esta alfabetización incorpora propósitos tales como: contribuir para formar una actitud acorde a las dimensiones sociales y culturales de la ciencia y la tecnología que permita construir juicios apropiados sobre asuntos tecnocientíficos de interés público; fomentar el sentido de responsabilidad crítico y el estímulo necesario para la participación en asuntos sociales tecnocientíficos y favorecer

el desenvolvimiento y la consolidación de actitudes democráticas; respeto por las minorías y el medio ambiente.(Vieira y Vieira; 2014)

Si bien no existe un único concepto de Alfabetización y por cierto cada una de las definiciones se asocia al campo referencial, no obstante podríamos considerar rasgos comunes que dan sentido a la expresión “*Alfabetización integral*”. En general, es posible decir que un sujeto está “alfabetizado” cuando ha desarrollado capacidades y habilidades para “leer” y comprender los problemas del mundo, es capaz de pensarlos, analizarlos, resolverlos o generar acciones que permitan avanzar hacia su resolución; una persona alfabetizada es capaz de usar información, pensar críticamente, tomar decisiones y generar acciones para la resolución de problemas en un ámbito de participación responsable, en una sociedad democrática.

Este concepto da cuenta que la alfabetización es un proceso, es decir que no se cumple en un momento, sino que se desarrolla en el tiempo, que ese proceso es multidimensional y complejo, en la medida que involucra distintas dimensiones del sujeto y esto da cuenta de su complejidad, puesto que no se trata de un proceso lineal, sino espiralado que crece y profundiza con el desarrollo del sujeto.

En el proceso alfabetizador, el sujeto pone en juego distintos componentes: cognitivos (conocimientos, procedimientos, métodos); emocionales (decisiones, deseos, placer, voluntad, implicación, compromiso); sociales (colaboración, coparticipación, trabajo con otros); culturales (aspectos de las culturas juveniles, de la cultura contemporánea). El sujeto aporta al proceso alfabetizador todos estos componentes que interactúan y combinan para la construcción progresiva del proceso mismo. Las últimas investigaciones en neurociencias y especialmente en neuroeducación, con importantes avances en el estudio y análisis del cerebro y su funcionamiento, demuestran que si bien cada hemisferio es “experto” en algunas funciones y tienen su propio rol, ambos están

en permanente comunicación y hacen que dichas funciones hemisféricas sean complementarias.

En estos años de recorrido que hemos realizado, algo más de 60 años, es posible verificar que el concepto y la práctica alfabetizadora en el mundo se ha ido ampliando y complejizando. A mediados del siglo XX, en la década del '50 se expresó en campañas tendientes a alfabetizar a los niños y a erradicar el analfabetismo. En 1958, la UNESCO definía en su Glosario a la alfabetización como *la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana.*

Ya en los '60 y los '70, bajo la influencia del pensamiento freiriano, la lecto-escritura se integró a la posibilidad de “descifrar” la realidad y con ello se vincula con el desarrollo personal, el ascenso social y los procesos de concientización y acción liberadora. En los '80 y los '90 con la explosión tecnológica, la alfabetización se amplía a la necesidad de incorporar múltiples lenguajes, nuevos códigos como vías de expresión y comunicación (Multialfabetización). En el nuevo siglo y nuevo milenio, después de las Conferencias Internacionales (Jomtien, 1990 y Dakar, 2000) y la Década de la Alfabetización, 2003-2012), la que damos en llamar “alfabetización integral” gana terreno en un marco de desigualdad creciente y de debilitamiento institucional, que exige de políticas educativas que tengan en cuenta que una alfabetización escasa al finalizar la educación básica es causa de exclusión social.

En El Desafío de la Alfabetización en el Mundo, sus editores Richmond, Robinson y Sachs-Israel, hablan ya de una “alfabetización integral” y afirman que *una política de alfabetización integral es el punto de partida de una efectiva acción nacional ...no existe el concepto de alfabetización como competencia única que la persona posee o no posee, sino más bien, se habla de competencias múltiples.* (UNESCO, Paris, 2008: 43).

En el mismo documento, los editores mencionados hablan de “*alfabetizaciones situadas*” y lo hacen, en este caso, para enfatizar la importancia e influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera en que las personas se alfabetizan. Refieren a lo que en el capítulo anterior llamamos territorio y en particular territorialidad es decir de qué forma se articulan y construyen socialmente esos saberes y cómo adquieren sentido en el contexto en que se producen.

2. Alfabetización integral y educación obligatoria

Como se ha señalado en el punto anterior, en aproximadamente seis décadas se pasó de la alfabetización como una destreza simple, vinculada a la lecto-escritura y al cálculo, a la alfabetización como una noción compleja, amplia, dinámica, vinculada con el contexto socio-cultural, que comprende un continuum de habilidades y herramientas que se desarrollan a lo largo de toda la vida. A este concepto amplio y complejo lo denominamos *alfabetización integral*:

La alfabetización es la puerta de entrada para el aprendizaje a lo largo de la vida y que incluye una amplitud de dominios, ligados al desarrollo de competencias básicas que permiten al ser humano moverse en su contexto y continuar aprendiendo. (UNESCO, 2013: 28)

Esta ampliación y complejización de la alfabetización supera claramente la idea exclusiva de leer y escribir y está más en sintonía con una propuesta que lo vincula con la “experiencia”. Una alfabetización que tenga que ver con estar abierto a la experiencia, abiertos a la propia transformación y a que ella es posible (Larrosa, 2009)

La *alfabetización integral* como continuum de habilidades y herramientas en el contexto contemporáneo, permite asumir la palabra, expresar y comunicar con distintos

lenguajes, escribir, desarrollar la capacidad interpretativa para “leer” el mundo en su complejidad. Refiere a cómo nos comunicamos en sociedad, tiene que ver con prácticas y relaciones sociales, con el conocimiento, la lengua y la cultura (Matsuura, K., UNESCO, 2003). Así concebida, la alfabetización tiene una misión de inclusión; quien transita en camino de la alfabetización integral desarrolla pertenencia social y autoestima personal, en tanto construye con otros un espacio de participación, en el que puede tomar la palabra y hacer escuchar su voz.

La *alfabetización integral* no trivializa ni abandona la existencia de las disciplinas tradicionales y sus conceptos centrales, sino que entendida como un continuum define su presencia permanente como meta de la educación obligatoria. Esa presencia propone y se erige en la observación de distintos aspectos: 1) *cognitivo*: no se agota en la memorización de conceptos sino que supone intencionalidad, comprensión y reflexividad en la elaboración de preguntas, formulación de hipótesis, análisis, relaciones y articulaciones, síntesis, proposición de conclusiones, argumentación, conocimiento y uso de principios metodológicos, entre otros; 2) *emocional*: conectar el conocimiento con el placer, con el deseo, con el estímulo que significa poder resolver situaciones problemáticas, fortalecer la autoestima y el poder de resolución; 3) *sociales*: disfrutar de la participación en la comunidad y concretar proyectos para la mejora colectiva, conocer las normas, deberes y derechos de los seres humanos en sociedad, para la formación de ciudadanos democráticos y activos.

Desde el punto de vista pedagógico-curricular, la *alfabetización integral* requiere de una revisión y un redimensionamiento del curriculum, de las didácticas y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje de cada área, de los recursos pedagógico-didácticos y especialmente de las formas de evaluación, que permitirán dar cuenta del grado de alfabetización lograda en cada nivel o etapa de la formación sistemática, junto con los

aprendizajes que el joven incorpora por fuera de las instituciones y que tiene una presencia permanente en la vida cotidiana, familiar y social.

La educación es un derecho universal consagrado por diversas declaraciones y convenciones internacionales, adoptado por los marcos legales de los distintos países. Desde esta perspectiva, todo joven que finaliza su educación obligatoria, en nuestro país su educación secundaria, tiene el derecho a estar en el proceso de alfabetización integral. Concebido ese proceso como camino no como culminación de un proceso. Como se ha dicho es más bien el punto de entrada a la educación básica y el pasaporte que permite ingresar al aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO; 2008: 21)

- *Políticas de Alfabetización integral*

Tal como se señala en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y publicado en 1996, *la Educación encierra un tesoro* (su título). También afirma que *la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI* (Delors; 1996: 21). En este marco, la alfabetización integral es la herramienta para el aprendizaje permanente, para el aprendizaje durante toda la vida.

Los múltiples problemas que genera el analfabetismo integral, hacen necesario generar políticas de alfabetización integral que promuevan la inclusión en sociedades democráticas, que tiendan a superar la pobreza en un contexto de fragmentación cada vez mayor y de desigualdad cada vez más pronunciada. Se observa un riesgo creciente de polarización social y educacional, tal como se señaló en Dakar en el año 2000.

La reivindicación del derecho de educación de calidad para todos requiere de políticas educativas de alfabetización integral que incorporen la complejidad y exigencia de los

contextos actuales, superando criterios meramente cuantitativos, como la cobertura y eficiencia de los sistemas y cualitativos como aquellos de pertinencia y relevancia.

La alfabetización ya no puede concebirse como un aprendizaje terminal sino apenas como una puerta de entrada, ya no puede verse como una etapa de aprendizaje sino como un proceso de aprendizaje que pasa por diferentes momentos y niveles y que se instala como aprendizaje permanente. (Torres; 2006).

El aprendizaje permanente se concibe como eje organizador esencial de la educación, también de los sistemas de capacitación y de los procesos de construcción del conocimiento en las sociedades del siglo XXI. (UNESCO, 2008). En la educación, se ha pasado de un modelo acumulativo y completo de saberes, a un modelo cambiante, dinámico y siempre incompleto. En este modelo el eje es el de la *alfabetización integral*, porque promueve la creación constante y situada de herramientas para el aprendizaje permanente en un contexto de incertidumbre. Esta incertidumbre lejos de ser un obstáculo, constituye el desafío para seguir aprendiendo.

Estos enfoques requieren de una presencia fuerte y decisiva de las políticas públicas, en particular de las políticas educativas. Se trata de una *política de alfabetización integral*, considerada como cimiento del aprendizaje permanente de niños y jóvenes, en una responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad civil. Esto requiere el compromiso de todos, en tanto deben asegurarse niveles efectivos y sustentables de alfabetización.

El eje de la alfabetización integral en el marco de la educación obligatoria implica políticas activas y esfuerzos colectivos no sólo para alfabetizar sino para lograr que las

personas hagan uso de ese conocimiento como medio de expresión, comunicación, análisis y resolución de problemas en el entorno cotidiano, en la contemporaneidad.

El diseño de políticas públicas, educativas, en este caso, suponen un diagnóstico claro y rigurosamente fundamentado acerca de lo que funciona bien y de lo que no funciona, basados en la evidencia del análisis y de los procesamientos de información sobre el tema provistos por la investigación. En este sentido se requiere superar el esquema vertical y no-participativo priorizado en el diseño de políticas para generar un espacio de encuentro de las voces de distintos actores que provean la información necesaria: organismos nacionales e internacionales, antecedentes de las políticas seguidas en otros países, universidades, investigadores, expertos, instituciones educativas, educadores, estudiantes, comunidad en general, voces de actores que pueden dar cuenta del estado de situación y proveer de un diagnóstico cercano a la realidad.

Ya desde el proceso de diagnóstico, en consecuencia, se hace necesario construir “*redes de conocimiento*” que aporten saberes relevantes para la construcción del punto de partida como se ha señalado en el capítulo anterior.

Esas “redes de conocimiento” como se las ha denominado, serán la trama-sustento de las propuestas que las políticas pueden llevar adelante con eje en la *alfabetización integral*, para la educación obligatoria, considerando distintas dimensiones:

- Establecer marcos de funcionamiento institucional basadas en el concepto de redes de cooperación interinstitucional permanente (ej.: escuelas-universidades)
- Promover la asociación y el intercambio de actores y saberes en forma constante.
- Respetar territorios y territorialidades de los distintos contextos y sus instituciones.

- Proponer un escenario sinérgico de trabajo con su consecuente capitalización de saberes específicos de las instituciones, en el que se produzcan intercambios enriquecedores para todos.
- Prever mecanismos de operación, seguimiento y responsabilidad sobre el proceso de *alfabetización integral*, para superar la brecha entre la retórica de las políticas y la ejecución de las mismas.
- Planificar procesos de monitoreo y evaluación permanente del proceso de *alfabetización integral*.
- Poner en red, la publicación de resultados de los procesos de *alfabetización integral*

Consideradas las políticas educativas con eje en la alfabetización integral una responsabilidad del Estado y de los diversos actores de la sociedad civil, es indispensable la participación activa de todos.

Hasta ahora, las universidades y los institutos de investigación han mostrado un interés parcial en la alfabetización y deben desempeñar un papel más protagónico, produciendo evidencia derivada de la investigación que aporte a la formulación de sólidas políticas y al análisis de buenas prácticas. (UNESCO, 2008)

- *Prácticas de Alfabetización Integral*

Las prácticas de alfabetización integral tienen ante sí el desafío de enfrentar el pasaje de la retórica de las políticas a su ejecución, la brecha entre planes y programas y sus realizaciones, en un escenario de reformas educativas en las que ese pasaje ha sido en general, poco acompañado y por momentos altamente dificultoso. El análisis de dicho pasaje implicaría al menos, una revisión de los esquemas tradicionales que han seguido

los distintos procesos de concreción curricular y de diseño e implementación de las prácticas pedagógicas.

- a. ¿Cuál es el concepto de alfabetización del que se parte, para diseñar las prácticas?

Si bien es cierto que ni la política ni la curricula del sistema formal se hallan generalmente orientadas por un concepto previo y formal de la alfabetización, este concepto está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y en la promoción de los alumnos. Si se lograra explicitarlo y reformularlo, tal vez se ampliarían las políticas más generales de la alfabetización para facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles, con sus consecuencias para la alfabetización real. (Braslavsky, 2003)

Se ha definido la “*alfabetización integral*” como el proceso por el cual se desarrollan capacidades y habilidades para “leer” y comprender los problemas del mundo, es capaz de pensarlos, analizarlos, resolverlos o generar acciones que permitan avanzar hacia su resolución. Una persona alfabetizada es capaz de usar información, pensar críticamente, tomar decisiones y generar acciones para la resolución de problemas en un ámbito de participación responsable, en una sociedad democrática.

- b. ¿Quién tiene la obligación de alfabetizar?.

En principio y como es tradicional, la escuela (nivel inicial, primario y secundario) acompañando el desarrollo del niño y el adolescente. Pero también tienen su lugar en este proceso, la familia y la comunidad en general que coadyuvan a que dicho proceso se amplíe y consolide.

El proceso alfabetizador se da a lo largo de toda la vida escolar del sujeto. Por ende, ese proceso avanza según distintos niveles que responden a las etapas por las que atraviesa el sujeto. En un intento de caracterización de esos momentos, es posible reconocer una primera etapa alfabetizadora que acompaña la infancia que se orienta en el despertar de la búsqueda, la observación del entorno y la pregunta acerca del mismo. Una segunda etapa en la que se da un paso más hacia la sistematización, la individualización de los problemas, su caracterización, la búsqueda de información pertinente y su organización para tenerla a la mano en la resolución de problemas. Una tercera etapa, donde retomando todo lo anterior, se profundizan los procesos de reflexión, análisis y evaluación de problemas y soluciones, para salir a las cuestiones públicas y a las prácticas sobre tomas de decisiones y participación en el ámbito social y en la indagación de las políticas públicas y su impacto en la sociedad.

Los distintos campos del conocimiento y por ende, todos los espacios del curriculum escolar están implicados en el proceso alfabetizador. Todos, desde su especificidad, aportan y desarrollan el proceso alfabetizador. Sea la Alfabetización Informacional, la Matemática o la Científica para nombrar solo algunas de ellas, es necesario que en la escuela se sostenga esta secuencia a lo largo de toda la educación obligatoria, tal que al egreso de la misma, el estudiante haya desarrollado un proceso de alfabetización integral básico e inicial que le provea de un conjunto de herramientas válidas tanto para la vida ciudadana, como para continuar estudios superiores, para iniciar su etapa laboral o para todas ellas.

c. ¿Qué es estar alfabetizado desde la perspectiva de la alfabetización integral?

Estar alfabetizado desde esta perspectiva supone:

- Conocer la propia lengua para leer y escribir y utilizarla en la vida diaria.

- Conocer otros lenguajes (visual, audiovisual, mutimedial, informacional, etc.) para contar con otras vías de expresión y comunicación.
- Construir herramientas y procedimientos que permitan acceder a distintos campos de conocimiento de tal modo de tener inserción en el mundo cultural y social.
- Incorporar destrezas tecnológicas básicas que posibiliten la inclusión en el mundo contemporáneo.
- Desarrollar habilidades para construir identidad, de modo de analizar, examinar y participar desde una perspectiva crítica y con la “propia voz” en la sociedad.

d. ¿Cómo se plasma el eje de la alfabetización integral en el curriculum?

Para responder esta pregunta, y así como se ha planteado para la “alfabetización”, sería necesario acordar una definición de curriculum. En este caso se toma el concepto de Alicia de Alba, investigadora y pedagoga mexicana de larga trayectoria en temas de curriculum. En su ya clásica obra: *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, cuya primera edición es de 1995, define el curriculum como sigue:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político - educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesales – prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” (de Alba, 2006: 59)

Tal como lo plantea la autora, en su definición se evidencia un esfuerzo por superar dos aspectos centrales de la teoría curricular: por un lado las diferencias entre discurso y práctica y por otro lado, superar también, la concepción lineal-mecánica del curriculum y pensarlo como algo *profundamente histórico*, situado, contextual.

Desde esta perspectiva y en el marco de incorporar el eje de la alfabetización integral, se requiere avanzar en la socialización de las propuestas curriculares a partir de una fundamentación compartida del curriculum en el contexto actual, para que no quede en el discurso y se “haga carne” en las prácticas. Y además, que el curriculum no se transforme en un sendero paralelo a la práctica, sino que la atraviese en un proceso de inmersión en la contemporaneidad, escenario de las prácticas pedagógicas y sus actores.

En este sentido es necesario revisar los niveles de concreción del curriculum y proponer una nueva dinámica que posibilite superar los momentos estancos de construcción curricular. Pareciera evidenciarse una desvinculación entre los especialistas, equipos técnicos y académicos que tienen a su cargo la formulación de los diseños curriculares. El diálogo y el trabajo compartido en esa formulación son esenciales para que ella tome forma y se concrete en las aulas. También parecieran desvincularse estos equipos respecto de los grupos de inspectores provinciales, regionales, distritales, que tienen a su cargo la comunicación y resignificación del curriculum en cada una de las áreas del territorio. A su vez, también se desvinculan estos actores, respecto de los equipos institucionales de conducción de las escuelas. Y, finalmente, estos equipos reorientan la planificación institucional-curricular, en general con ausencia de los docentes que están en las aulas. *La comunicación se ha roto, la comprensión se ha dificultado, el discurso*

crítico, desde la perspectiva de la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista-escucha, se ha ido transformando en el “mito del curriculum” (de Alba, 1993: 36). En síntesis, llega a los alumnos una propuesta pedagógica basada en un diseño curricular reinterpretado y redefinido en diferentes instancias, producto de un sistema jerárquico y piramidal que no contribuye al trabajo compartido, consensuado y cooperativo.

Este esquema de trabajo lineal y vertical conspira contra la dinámica de una propuesta en permanente cambio y actualización y contribuye más bien a procesos de cristalización y rutinización que no favorecen, más bien obstaculizan, la incorporación ágil y dinámica que requiere la alfabetización integral, tomada como eje curricular.

Por esa misma razón, los avances en el conocimiento y en la investigación en el ámbito de la alfabetización integral no han permeado las instituciones, ni las planificaciones institucionales o los programas de formación y capacitación docente continua. En esos casos se presenta una visión simple y lineal del proceso de alfabetización, ligada a las concepciones de los '50 y los '60, sin tener en cuenta su reformulación como proceso complejo y dinámico en revisión y expansión permanente.

Incorporar la alfabetización integral a lo ancho del curriculum escolar, en sus distintos niveles de concreción y para los distintos niveles educativos del sistema, supone por un lado tener en cuenta las sucesivas reformulaciones conceptuales de las que se ha hablado en el punto anterior y, a la vez, revisar y actualizar la concepción curricular que se sostiene en una educación para el siglo XXI. Entendido como una propuesta político-educativa, tal como señala de Alba (2006), el curriculum tendría que sumar a su esquema meramente contenidista una propuesta de ejes transversales de trabajo que favorezcan el trabajo compartido y colaborativo entre campos y “asignaturas” para evitar profundizar la tan mentada fragmentación curricular. La alfabetización integral

podría bien ser un eje de trabajo tanto para los diseños curriculares como para las planificaciones curriculares institucionales en el marco de un trabajo de los actores en conjunto.

e. ¿En qué consiste una práctica alfabetizadora integral en la escuela?

Tal como se ha señalado, el curriculum entendido como proyecto político-educativo revitaliza la función social de la educación, no sólo desde la perspectiva inclusiva como la obligatoriedad por ley de asistencia a los niveles de educación básica (primaria y secundaria en nuestro país), sino desde la perspectiva de inclusión como formación necesaria y adecuada para desempeñarse como ciudadano en la vida cotidiana, en el mundo laboral y en estudios superiores. La mayor exclusión es aquella que deviene de no tener formación para desempeñarse en esos ámbitos, aunque pueda ostentarse el certificado de finalización de estudios.

En este sentido la alfabetización integral como eje de la formación obligatoria es especialmente fértil para ser pensada en términos de inclusión. Un joven que egresa de la educación secundaria y no puede leer, comprender y escribir textos de diversa índole, que no tiene herramientas para ponerse en contacto con los desafíos del mundo contemporáneo y sus avances científico-tecnológicos, que no puede hacer una “lectura” crítica de su realidad contextual, que no puede identificar y caracterizar sus problemas y pensar posibles soluciones con creatividad y hacerlo con otros, es un joven excluido de su comunidad y de la sociedad. Es un joven que tiene una certificación que le dice que terminó una etapa, pero que no lo habilita para continuar en una formación durante toda la vida, que le impide trabajar y le dificulta pensar en continuar estudiando.

En consecuencia, pensar en el eje de la alfabetización integral como constitutiva del curriculum es una forma de superar la mera certificación y ofrecer una propuesta de formación que fortalezca a los jóvenes para continuar su trayectoria de vida y su

trayectoria educativa y laboral y les provea de herramientas y procedimientos flexibles y dinámicos para continuar aprendiendo durante toda la vida, crear nuevos ámbitos laborales y desempeñarse en la vida social y ciudadana haciendo escuchar su voz.

La alfabetización integral como eje curricular puede resultar eficiente para pensar la planificación curricular en términos de selección de contenidos y procedimientos para ser resignificados en las prácticas de aula. Todas las áreas curriculares y los espacios disciplinares, pensados desde la perspectiva de la alfabetización integral, viabilizarán un trabajo multi e interdisciplinar que rompa con los límites de las llamadas “asignaturas” (tal como epistemológicamente muestran los campos de conocimiento y sus disciplinas) para concentrarse en problemas, en preguntas, en desafíos que el propio contexto cotidiano ofrece y cuyo análisis crítico propende al proceso alfabetizador.

De este modo, se desplaza la mirada del “quantum” de contenidos hacia la mirada del para qué esos contenidos en función de su función alfabetizadora, en tanto ofrece herramientas de análisis y procedimientos de observación, exploración, comparación que habiliten formas de pensamiento para la resolución y la acción.

En términos de la construcción pedagógico-metodológica, no existe un camino único a seguir ni un método milagroso capaz de ser aplicado a todos, de la misma manera y en toda circunstancia. Es precisamente ese, el gran desafío para los equipos docentes institucionales. No se trata de repetir lo ya dicho en los diseños curriculares en forma literal y lineal, sino de resignificar la práctica pedagógico-curricular en la labor compartida y cooperativa de los equipos para encontrar nuevos ejes de trabajo que promuevan esa alfabetización integral y para que el joven logre una nueva relación consigo mismo, con los otros y con el mundo (Charlot, 2006)

Para ello, las instituciones y sus equipos directivos tendrían que re-pensarse como facilitadores de espacios de encuentro, diálogo, intercambio y producción compartida. Así concebidos, los equipos docentes cuentan con la tierra fértil para crear nuevas propuestas en las que se integren, sin perder identidad, los distintos campos de conocimiento y las diferentes disciplinas. La propuesta de enseñanza y aprendizaje no es una suma de espacios disciplinares sino la integración de saberes para analizar, explorar, interpretar un problema o dar respuesta a una pregunta. Cada disciplina aportará una perspectiva desde su especificidad sin perder de vista la integralidad necesaria para resolver o analizar la cuestión.

Para concretar la propuesta pedagógica en el marco de la alfabetización integral es posible pensar en otras formas de producción curricular que se aparten de las tradicionales “planificaciones” para trabajar con instrumentos más ágiles y dinámicos que eviten la cristalización y la rutinización. En el marco de nuestro Proyecto dimos en llamar “*hojas de ruta*” a esos instrumentos curriculares.

La “*hoja de ruta*” es sólo una herramienta para crear y dar forma pedagógico-didáctica al “camino” que va del diseño curricular al aula y de la repetición lineal a la creación y recreación permanentes a partir de nuevos problemas y preguntas. Es una herramienta para la creación compartida que a diferencia de las tradicionales “planificaciones”, tiene algunas características específicas:

- Se elabora en conjunto con “otros” (colegas de área, de otras áreas, con los colegas de un curso o de otros cursos, según la necesidad)
- Se centra en el alumno y en el desarrollo de su proceso alfabetizador
- Tiene como objetivo principal diseñar secuencias de trabajo compartido.

- No es un documento estático, sino que está en permanente movimiento y cambiará según lo demanden las actividades que se proyecten y especialmente, la respuesta de los alumnos.
- Tiene en cuenta el contexto escolar y comunitario en que se desarrolla.
- Incorpora otros proyectos y actividades que se desarrollen en la escuela
- Considera el tiempo largo de la alfabetización.

Uno de los aspectos importantes en esta caracterización de la “hoja de ruta” es el concepto de tiempo. En este caso se trata de superar el tiempo fragmentario y corto de las planificaciones tradicionales por el tiempo integral y largo de la hoja de ruta. Pensar el ciclo completo permite contar con un tiempo prolongado que da lugar a la recuperación de sentido de las prácticas; pensar cada año en el contexto integral del ciclo con sus especificidades, permite considerar otros alcances que no siempre son exactamente anuales. Pensar como unidad de enseñanza no la clase, sino la secuencia, permite pensar en el proceso de alfabetización integral. Pensar en el largo plazo: permite crear hábitos y redimensionar el tiempo pedagógico en el contexto de la trayectoria educativa de los alumnos. En la implementación, como ya se ha dicho no hay métodos únicos, sino procesos de construcción metodológica permanentes que habiliten lo inesperado, evitando lo repetitivo, en una constante des-rutinización.

Un tema central de toda implementación innovadora es la evaluación. Cualquier proceso de cambio innovador dará por tierra, si la evaluación retoma formatos tradicionales del tipo cuestionario a contestar con respuestas mecánicas y repetitivas o del tipo “multiple choice” a tratar de acertar. En un proceso educativo con eje en la alfabetización integral es clave que la evaluación sea formativa y procesual y no se concentre al final de alguna etapa. La evaluación tendrá que ser permanente y tener por foco en los procedimientos y herramientas de reflexión y análisis que cada alumno sea capaz de incorporar y aplicar a los problemas planteados y en función de los conocimientos trabajados en cada “hoja de

ruta”; así como de los informes, avances u otros que sea capaz de redactar y presentar con los formatos adecuados según cada caso, incluidas las fuentes consultadas para la elaboración.

Por otra parte, es necesario considerar que el evaluado no es sólo el alumno en su proceso de alfabetización integral. Se evalúa principalmente la propuesta pedagógico-didáctica de ese momento de la alfabetización integral. Esa evaluación será el insumo privilegiado para construir los cambios y ajustes necesarios que el proceso amerite. También será una evaluación para que el equipo docente que tomará de allí los datos necesarios para reorientar el “camino” si fuera necesario. Si, por el contrario, los problemas identificados continúan siendo atribuidos a quienes aprenden y a sus dificultades de aprendizaje, no se gestarán los indicadores necesarios para que los procesos pedagógicos se encaucen en pos del proceso de alfabetización integral.

De todas las contribuciones de los distintos campos del conocimiento, es el Informacional el que “sostiene” y constituye, por sus características, a todos los demás. Es posible decir, que la alfabetización informacional es “transversal” a todo el resto, dado que la identificación de fuentes, la búsqueda y organización de la información y el diseño de la misma para tenerla a mano de las necesidades de todos los campos y en todas las prácticas, es condición fundamental para el desarrollo de los distintos procedimientos intelectuales que exigen las distintas áreas.

En nuestro Proyecto UNES¹ se desarrollaron actividades centradas en los procesos de Alfabetización Informacional y Matemático-Científica, a fin de colaborar en su profundización, ampliación y adecuación contextual, a través de la incorporación de estrategias pedagógico-didácticas que permitan el desarrollo sostenido en el tiempo. La

¹ Proyecto UNES Universidad y Escuelas Secundarias:

<https://noticias.unsam.edu.ar/2015/03/02/proyecto-unes-universidad-y-escuelas-secundarias/>

incorporación de nuevas tecnologías y nuevos programas informáticos, facilitan especialmente esta tarea, en la medida en que, dado la familiaridad con se contactan los alumnos, ellos posibilitan una frecuentación constante que se optimiza con la guía del docente. Por otra parte, en términos de organización y gestión curricular, generan ámbitos de encuentro inter y multidisciplinar y facilitan el intercambio de saberes en los equipos docentes.

3. El aporte de la Alfabetización Informacional (ALFIN) a la alfabetización integral

La acción escolar se encuentra determinada, entre varios factores, por una propuesta educativa, que implica una acción social. De manera tal que un cambio sustancial en la sociedad exige un cambio de igual índole en los procesos educativos, es decir, el currículum es siempre producto de la historia y de una realidad humana y social, por lo que manifiesta las ideas y valores de la sociedad que lo elabora y lo lleva a la práctica (Chevallard, 1998). Por lo tanto, los avances en la concepción de la alfabetización tienen implicancias en las comunidades educativas. En este apartado nos proponemos abordar la Alfabetización Informacional (ALFIN) como una herramienta para problematizar la propuesta pedagógica y las formas de apropiación de los saberes mediante diversos modos de acceso y gestión de la información.

Comenzaremos desarrollando qué es ALFIN. Bawden (2002) propone un recorrido por los diferentes sentidos del término ALFIN, señalando que Taylor (1979) introdujo el concepto en la literatura sobre bibliotecas:

[...] una definición aproximada [de ALFIN] incluiría las siguientes premisas: que las soluciones a muchos de los problemas (no a todos) pueden facilitarse mediante la adquisición de hechos informacionales adecuados; que el conocimiento de la variedad de recursos disponibles (quién y dónde) es un requisito para esta alfabetización; que el proceso de información, que es continuo, es tan importante como el proceso de información puntual, que es

ocasional; y que existen unas estrategias de adquisición de información. (Taylor, 1979 en Bawden, 2002: 377).

Partiendo de la definición de Taylor, podemos decir que lograr hechos informacionales adecuados implica el conocimiento de los recursos disponibles y el despliegue de estrategias de adquisición de la información aplicables en situaciones puntuales que forman parte de un proceso global y continuo de alfabetización. En los últimos años, conforme asistimos a vertiginosos cambios relacionados con el creciente volumen y los modos de acceso a la información, la definición de ALFIN se ha renovado y ampliado y pasó de poner el foco en la enumeración y descripción de habilidades específicas a una visión más exhaustiva que destaca otros aspectos tales como el pensamiento crítico, la flexibilidad y dinamismo de cara a los desafíos que presenta el entorno digital, de lo que se desprende que su acción no sólo favorece el crecimiento personal sino también promueve el aprendizaje, la producción colaborativa de conocimientos y los procesos metacognitivos, es decir la reflexión sobre el propio aprendizaje. Los estudios más recientes sobre el tema producidos en el ámbito académico (Mackey, Jacobson, Hecker, Loney y Allain, 2011, American College Research Libraries [ACRL], 2015) incorporan el componente de la *meta alfabetización*, ser una persona meta alfabetizada conlleva la capacidad de entender e involucrarse en el propio proceso de aprendizaje, poder identificar y autoevaluar críticamente las fortalezas y detectar las necesidades de formación, en el entorno actual y cambiante de la información, así es como la alfabetización informacional pasa a ser entendida como un conjunto de habilidades integradas, nosotros hablaremos de *competencias informacionales*, que abarcan el descubrimiento reflexivo de información, comprender cómo se produce y valora, su uso como insumo para la creación de nuevos conocimientos y la participación en las comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta los aspectos éticos y legales de los derechos intelectuales.

Dada la multiplicidad de acepciones que se dan en el campo educativo al término competencias dedicaremos las próximas líneas a especificar a qué nos referimos en este apartado cuando mencionamos las *competencias informacionales*. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) define *competencia* al bagaje intransferible y multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, de forma tal que su inclusión y empleo debería lograrse al final de la educación obligatoria y construir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida. De modo que una competencia es mucho más que un conocimiento o destreza, dado que involucra necesariamente la habilidad de enfrentar demandas complejas en un contexto en particular, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales, que incluyen destrezas y actitudes. Por ejemplo, la habilidad informacional de *usar de manera responsable* la información es una competencia porque implica indagar, aprehender y recolectar organizadamente los datos respetando los derechos de autor.

Son *competencias informacionales* los conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen hechos informacionales adecuados, que responden al qué, cómo y dónde buscar y gestionar información específica que propicia el desarrollo personal satisfactorio a lo largo de toda la vida. Reconocemos como *competencias informacionales* a la capacidad de *determinar la necesidad* y las características de la información requerida; *implementar una estrategia de búsqueda* que incluya el cómo y dónde buscar; *evaluar* la pertinencia de los recursos recopilados y redefinir el planteo de búsqueda en caso de que los resultados no sean satisfactorios; *usar de manera responsable* la información, lo que implica un proceso de gestión integral de la información que incluye analizar, comprender y almacenar de forma organizada los datos, teniendo conocimiento de los derechos de propiedad intelectual; y finalmente, *comunicar* los resultados, de forma organizada y en un formato adecuado, teniendo en cuenta las pautas para las citas bibliográficas.

Las diferentes competencias del proceso informativo no son compartimentos estancos, sino que están necesariamente interrelacionadas entre sí como engranajes de un sistema más amplio que conforma el proceso de ALFIN; que a su vez, tiene la característica particular de ser una alfabetización transversal que *sostiene y constituye* a las demás alfabetizaciones, y esto se debe a que el trabajo intelectual en todos los campos del saber requiere el despliegue de competencias para la gestión adecuada de la

información (Muiños de Britos y Provenzano, 2015), por lo que podemos asegurar que la ALFIN está íntimamente relacionada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entonces, pensar la ALFIN implica integrar en la propuesta pedagógica de manera transversal a todas las disciplinas, el desarrollo de competencias y valores que favorezcan una postura autónoma, crítica y ética frente al uso de la información, que le permitirá al alumno buscarla de manera adecuada, comprenderla y transformarla cuando lo necesite, desde cualquier soporte y formato en que se presente. Promover la ALFIN desde los niveles educativos iniciales nos permitirá cimentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, dado que si bien el proceso alfabetizador es tarea central de las escuelas, pensar en alumnos alfabetizados en información implica concebir un proceso que se desenvolverá durante los años de escolarización y que continuará el resto de la vida de los individuos.

La inclusión de la ALFIN en los procesos de enseñanza excede a los lineamientos prescriptivos, consideramos que desarrollar las competencias informacionales es indispensable dado que: conlleva modos de pensar y actuar fundamentales ante un entorno dinámico con un caudal de información que se acrecienta; refiere a formas distintivas de gestión de la información que tienen aplicabilidad general en variados campos del saber; es relevante para la comprensión de problemas, temas e interrogantes que se plantean en el mundo actual; es fundamental para la toma de decisiones tanto a nivel individual como colectivo; implementar acciones de ALFIN no requiere de procedimientos complejos, dado que, gracias a su presencia en todos campos del saber, puede ser desarrollada mediante metodologías heurísticas y activas, a través del planteamiento de problemas y preguntas; y en pos de la formación ciudadana, para que la divulgación de información errónea en todos sus formatos no engañe al ciudadano común.

Pensar la *alfabetización integral ampliada* y consecuentemente la ALFIN en el sistema educativo plantea a quienes formamos parte de él nuevos interrogantes: ¿cuál es su aporte?, ¿de qué manera permite mejorar los aprendizajes?, ¿cómo incluir la ALFIN en los procesos de enseñanza?, ¿cómo favorecer en los alumnos el desarrollo de las competencias ligadas a la ALFIN?, y ¿cómo gestionar una clase en la que se trabaja con

computadoras y celulares como medio para la gestión de la información? El trabajo desarrollado en los últimos años nos permitió construir algunas respuestas a estos cuestionamientos, que compartimos en el próximo apartado.

4. ALFIN para la mejora educativa

Los adolescentes y jóvenes de todas las épocas han enfrentado y enfrentan las características culturales de la sociedad en la que deben crecer. Los jóvenes actuales tuvieron el destino de nacer en una época de transición de modo que mientras que la escuela tradicional les propone una definición de alfabetización, la sociedad les demanda otra (Ferreiro, 2001). Emilia Ferreiro (2001) añade que si bien el acceso a una gran diversidad de libros, y nosotros agregamos de fuentes de información, debería darse en la escuela, si esta no cumple su función hay otros espacios que intentan suplir su falta, tales como: bibliotecas públicas, centros culturales, los espacios televisivos, el cine, el periódico, las redes informáticas, a las que podemos sumar: las aplicaciones para celulares y tablets, los *e-readers* y las redes sociales. Sin embargo, no podemos deslindar a la escuela de su responsabilidad alfabetizadora. Entonces, el reto central de la escuela en relación a la ALFIN es planificar los procesos de alfabetización hipotetizando la progresión que haría cada alumno en su trayectoria escolar respetando su cosmovisión; dado que sólo a partir de estos análisis “[...] se pueden elaborar propuestas con perspectivas a mediano y largo plazo, estableciendo acuerdos para la evaluación de experiencias, revisión y proyección de la continuidad.” (Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2007: 47).

Para que la integración de la ALFIN sea posible, el rol de los docentes junto a los bibliotecarios como pares pedagógicos es fundamental, son los docentes quienes proponen actividades, orientan, dan pautas y ayudan a sistematizar lo aprendido y los bibliotecarios quienes facilitarán los saberes específicos para lograr integrar estos conocimientos en las *hojas de ruta*. El desafío que se les presenta es poder diseñar propuestas pedagógicas que desarrollen los contenidos conceptuales curriculares sin descuidar los aspectos procedimentales en relación a las habilidades y competencias

transversales, que son las que le permitirán a los alumnos sostener a lo largo de toda su vida académica un progreso en sus aprendizajes y adaptarse mejor ante los cambios vertiginosos. El foco en la enseñanza requiere dejar de centrarse exclusivamente en los contenidos conceptuales para dar lugar también a otros aspectos relevantes del aprendizaje y de la información relacionados con el pensamiento crítico, la conciencia sobre el contexto de producción, la circulación y el uso de la información. Es deseable brindarle a los alumnos tempranamente y de forma sostenida en el tiempo, oportunidades que estimulen el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, y asimismo, guiarlos para que puedan profundizar y potenciar los aprendizajes por medio del pensamiento metacognitivo (Furman, 2016). Se trata de ofrecer a los alumnos la posibilidad de participar en experiencias de aprendizaje que repliquen el proceso de investigación de forma sencilla, así serán capaces de observar, registrar datos, formular predicciones y *buscar información* para contrarrestar sus ideas y profundizar el aprendizaje. El proceso de buscar información debe ser en sí mismo una oportunidad de aprendizaje donde el docente haga uso de diversas estrategias para problematizar y posibilitar a sus alumnos desarrollar competencias informacionales.

Para los docentes, la ALFIN involucra diversas aristas: se constituye en un instrumento de apoyo para la selección de contenidos y el armado de hojas de ruta cuando adoptan las estrategias de gestión de la información; además, se presenta como contenido curricular y competencias a adquirir por sus alumnos, de modo que se espera que no sólo se enseñe qué *es* una adecuada gestión de la información sino *cómo* realizarla. Se torna más importante enseñar cómo decodificar la información, especialmente en el entorno digital, que requiere habilidades extra para poder interpretar, comprender, evaluar la autenticidad y autoridad, que cómo se usa una determinada herramienta de búsqueda (Campbell, 2008). Esto requiere de actividades que pongan a los alumnos en un rol activo como gestores y productores de información académica. Producir información académica supone abordar problemas y buscar información pertinente para tomar decisiones, explorando y evaluando su pertinencia y calidad, lo que conlleva desplegar estrategias de gestión de la información para poder determinar si el lenguaje utilizado es adecuado, así como reconocer la fuente de información, entre otros aspectos. Sin embargo, esto sólo es el comienzo, dado que

también se espera que los alumnos pongan en juego sus saberes previos, para resignificarlos y ampliarlos en un nuevo uso e incorporación de conocimientos, para finalmente comunicar los resultados a la comunidad respetando los derechos de autor.

Propiciar que el currículo sea un sistema total de influencias dirigidas a los alumnos respetando aquellos contenidos prescriptos y sus modos de enseñarlos, pero sumando interrelaciones entre las asignaturas, implica diseñar propuestas pedagógicas que desarrollen los contenidos conceptuales curriculares *transversales* a las asignaturas sin descuidar los aspectos procedimentales en relación a las habilidades y competencias informacionales. Así, la ALFIN puede funcionar como un dispositivo de cohesión que nos invita a considerar la relación entre los diversos saberes, de modo de no visualizarlos como compartimentos estancos privativos de uno u otro espacio curricular, sino como un entramado disciplinar.

En consonancia, proponemos el trabajo colaborativo entre los docentes de las distintas áreas, de forma sostenida en el tiempo, en la elaboración interdisciplinar de *hojas de ruta* que se materialicen en una multiplicidad de prácticas en pos del desarrollo de las competencias intrínsecas en la ALFIN. El trabajo de elaboración conjunta de hojas de ruta implica generar espacios institucionales de encuentro donde el diálogo en torno a los saberes ocupe un rol central. Para ello, la lectura de los documentos curriculares debe ser una actividad compartida por los docentes, a modo de identificar contenidos transversales mediante los cuales se pueda realizar un enfoque interdisciplinar.

Cabe destacar, que no se trata de *forzar* un contenido para que sea abordado por las diversas áreas, sino que lo que aquí se propone es abordar los distintos aspectos de los contenidos a partir de los aportes de las disciplinas que conforman el sistema escolar, de este modo lo interdisciplinario cobra sentido. El poder cohesionador de la ALFIN provoca que el proceso de planificación no involucre únicamente el diálogo del docente con los saberes específicos de su disciplina, sino que invita a *otras voces*, propiciando el diálogo entre docentes, de docentes con bibliotecarios, a su vez con el equipo directivo, con alumnos, entre alumnos, entre cada uno de estos actores con las fuentes de información, y entre docentes y alumnos con la comunidad.

Lograr una *alfabetización integral ampliada* implica pensar: ¿cómo buscan información los alumnos?, ¿dónde buscan información los alumnos? y ¿cuál es el rol de los docentes en este proceso? Para llegar a las respuestas a estos interrogantes proponemos la reconstrucción de las prácticas informacionales tanto de los docentes como de sus alumnos como forma de visibilizar y explicitar cada una de las etapas y competencias del proceso de ALFIN. Buscar información, implica estimular la curiosidad que impulsa la pesquisa y enseñar cómo hacerlo, favoreciendo el pensar crítico.

En las últimas décadas, la revolución tecnológica ha generado cambios en el modo de relacionarnos, de comunicarnos y de aprender (Litwin, 2005), estos cambios, propios de la era digital, generaron que los procesos de comunicación adquieran un nuevo marco multimodal y multicanal, así la información se distribuye mediante diversas tecnologías con códigos distintos (Castells, 2010), por ejemplo, no es lo mismo para un alumno marcar en un texto dado la respuesta a una pregunta impuesta que acceder a un texto escrito por un historiador en un sitio web que contiene enlaces a otros sitios y videos e incluso posibilita la lectura y réplica de comentarios de otros lectores. Vale la pena resaltar que si bien los alumnos pueden tener cierto manejo de la tecnología, el contenido, la planificación y la organización crítica de los saberes es tarea del docente (Huerco, 2007), es necesario y posible planificar y poner en acto clases en las que la determinación de la necesidad, la búsqueda, la evaluación, el uso y la comunicación de información consolidada sean el motor de la actividad en el aula.

La propuesta trata de resignificar la tradicional consigna: “buscar información”, comprender la complejidad que conlleva y buscar estrategias para integrar estos conocimientos prácticos de forma reflexiva, entender al proceso informativo como parte del trabajo en el aula, y su utilidad *en el momento* en que se determina la necesidad de información, aprovechando las posibilidades de acceso disponibles (celulares, tablets, etc.) y con la guía activa de docentes y bibliotecarios, de esta manera se logrará dimensionar la ALFIN como una herramienta para potenciar los aprendizajes. Los avances tecnológicos y el modo acelerado en que se acrecienta el volumen de información se configuran como fenómenos que intervienen directamente en la manera

en que accedemos a ella, y nos hacen pensar y replantearnos nuestro propio proceso de aprendizaje, posibilitando que nos interroguemos acerca del modo en que los procesos de alfabetización son llevados adelante en los distintos niveles educativos. La descripción de la actividad cognitiva deseable para el aula necesita ser acompañada de reflexiones en torno a las características, ventajas y desventajas de las diversas herramientas de búsqueda y fuentes de información, así como del análisis de lo sucedido en la implementación de las hojas de rutas planificadas interdisciplinariamente.

Es necesario trabajar en la ALFIN no sólo dentro de la escuela y de la universidad, sino que también es necesario propiciar el trabajo en red, la creación de espacios interinstitucionales de articulación y diálogo en torno a los saberes y procesos metacognitivos involucrados. Si queremos ir hacia una educación integral que incluya la alfabetización en información, primero debemos generar espacios de encuentro entre los equipos escolares y universitarios. Del mismo modo que no podemos esperar de los alumnos que resuelven situaciones para las cuales no se los ha preparado, no podemos esperar de los equipos docentes aquello que desconocen. Por eso consideramos necesario generar encuentros tanto para la planificación compartida de hojas de ruta, como para la reflexión conjunta por sobre las implementaciones y el análisis crítico de lo vivenciado, lo que permitirá una mejora en las propuestas de enseñanza. La importancia de contar con espacios interinstitucionales de trabajo colaborativo radica en que permiten efectivizar el tan mentado y necesario abordaje interdisciplinario y transversal de los contenidos.

Finalmente, cabe destacar, que las competencias ligadas a la ALFIN no se logran desarrollar con la implementación de un solo problema o actividad aislada, sino que requieren un proceso sostenido en el tiempo que debe ser guiado por docentes, bibliotecarios y equipos directivos, que crean que sus alumnos pueden ser productores y recreadores de la actividad académica, y en consecuencia, planteen dinámicas propicias para los múltiples procesos alfabetizadores. Esto, sumado al trabajo interinstitucional: universidad - escuela y escuelas - escuelas, junto al abordaje interdisciplinario hará que

podamos lograr trabajar conjuntamente en pos de la alfabetización integral para la mejora educativa.

Creemos posible la conformación de la ALFIN como un puente para ir hacia la alfabetización integral de los alumnos de modo de favorecer la enseñanza y el aprendizaje de competencias y habilidades que sustenten aprendizajes futuros. Escogimos pensar la analogía del puente, porque implica partir de un lugar para llegar a otro, y en esa implicación subyace el hecho de que para llegar a algún sitio hay que ponerse en marcha, y cada nuevo paso será el resultado de los recorridos anteriores. Estos pasos nos enfrentan a situaciones que nos permiten problematizar el quehacer pedagógico en la escuela intercalando momentos de reflexión y de acción.

Las competencias en gestión de la información son un insumo fundamental para acompañar y potenciar los aprendizajes, dado que atraviesan el proceso de enseñanza aportándole sentido y promueven el desarrollo de conocimientos prácticos aplicables en toda situación de aprendizaje. Estas competencias son necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación dado que posibilitan el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

Las experiencias realizadas muestran que es posible pensar la planificación compartida como una estrategia de mejora educativa, esto es, planificar y llevar a cabo interdisciplinariamente clases más dinámicas, participativas y críticas por parte de los alumnos donde la ALFIN no sólo se constituye en un contenido curricular sino que brinda competencias y herramientas útiles para el aprendizaje en campos del saber diversos. El trabajo interdisciplinar no sólo permite el abordaje conjunto de los contenidos sino que posibilita la movilización dentro del aula y fuera de ella, apropiándose de otros espacios de la escuela, como la biblioteca, el laboratorio, el salón de actos; de modo que estos espacios no se limitan a su uso tradicional y privativo: la lectura silenciosa, la experimentación observada y sumamente pautada, los actos formales, sino que se constituyen como entornos que propician el aprendizaje colaborativo que, aunque modifican las dinámicas escolares tradicionales, no afectan la

apropiación de saberes, sino más bien, estimulan el trabajo colaborativo, la expresión y el intercambio.

En pos de la construcción de puentes que atraviesen toda la escolaridad de los alumnos proponemos: repensar y renovar las dinámicas en el aula para promover el diálogo entre pares y docentes y alumnos en torno a los saberes, incluyendo otras voces como los bibliotecarios y las fuentes de información; incluir en la planificación compartida, contenidos específicos que, en el marco de un proceso alfabetizador integral, favorezcan en los alumnos el desarrollo de competencias en la gestión de la información; valorar y capitalizar los conocimientos tecnológicos de los alumnos así como la disponibilidad de dispositivos: celulares, netbooks, tablets; socializar y construir juntos criterios de evaluación y selección de información y recursos web; dirigirnos hacia una formación docente que contemple en forma sistemática la gestión de la información en múltiples soportes; generar redes de encuentros entre instituciones para compartir las experiencias y producir marcos de trabajo para la alfabetización informacional en las escuelas y universidades como este Proyecto UNES. Finalmente, continuar reflexionando sobre el rol de los bibliotecarios en torno a la alfabetización en información de los alumnos y docentes y fortalecer su lugar en el marco del proceso alfabetizador integral.

Para que la integración de la ALFIN tenga *sentido* es menester tener *ganas* de recorrer un *camino alternativo* hacia la *construcción colaborativa* de hojas de ruta sostenidas en el tiempo que involucren el trabajo en *equipo* de docentes, bibliotecarios, alumnos, directivos y familias².

Bibliografía

² Las palabras que figuran en letra cursiva fueron expresadas por los docentes, bibliotecarios y directivos participantes de las actividades de ALFIN coordinadas por la Biblioteca Central UNSAM en el marco del Proyecto UNES cuando les pedimos que sinteticen todo lo vivenciado. En conjunto representan el espíritu de la experiencia, por lo que decidimos incluirlas como cierre de nuestro aporte.

- ACRL (2015). “Framework for Information Literacy for Higher Education”. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/967f/9b3d36189883c7681802cabdd5febbb9dfcf.pdf>
- Bauman, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE.
- Bawden, David (2002). “Revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital”, *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
- Braslavsky, Berta (2003). “¿Qué se entiende por alfabetización?”, *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*. ISSN 0325/8637. Junio, 2003. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Campbell, Sandy (2008). “Defining information literacy in the 21st century”, en J. Lau (Comp.): *Information Literacy: International Perspectives*. Estados Unidos, De Gruyter, pp. 17-26. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Castells, Manuel (2010). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial.
- Charlot, Bernard (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Chevallard, Yves (1998). *La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Alba, Alicia (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, 2da. ed. Miño y Dávila.
- Delors, Jacques, et al (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana y UNESCO.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (2001). “Pasado y futuro del verbo leer”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 41-64.
- Freire, Paulo (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.
- y Faundez, Antonio (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno

- Furman, Melina (2016). *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Hernández Zamora, Gregorio (2008). “Alfabetización: teoría y práctica”. Mexico. En: www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio_21_saber3.pdf (captura: 30/11/16).
- Huergo, Jorge (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. La Plata. Recuperado a partir de http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf
- Litwin, Edith (comp.) (2005). “La tecnología educativa en el debate Didáctico Contemporáneo”, en *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires.
- Mackey, Tom, Jacobson, Trudi, Hecker, Jenna, Loney, Tor, y Allain, Nicola (2011). “What is Metaliteracy ~ Metaliteracy MOOC”. Recuperado 26 de mayo de 2016, a partir de <http://metaliteracy.cdlprojects.com/what.htm>
- Muñoz de Britos, Stella Maris (2009): *Educación Universitaria. Acceso y permanencia de los estudiantes en las carreras universitarias de la Escuela de Ciencia y Tecnología*. Programa de Pedagogía Universitaria. Documento 4. Escuela de Ciencia y Tecnología. UNSAM.
- Muñoz de Britos, Stella Maris y Provenzano, Florencia (2015). “¿Por qué la Alfabetización Informacional en un Proyecto de mejora en Ciencias y Tecnologías?” Presentado en Terceras Jornadas Regionales de Alfabetización Informacional.
- OCDE (2005) *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Richmond, Mark, Robinson, Clinton y Sachs-Israel, Margarete (2008). *El desafío de la Alfabetización en el mundo*. Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, París, UNESCO.
- Torres, Rosa María (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Quito. Instituto Fronesis. En: www.fronesis.org/ecuador_cna.htm (Captura: 20/09/16)

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. 1ra. Edición, París, UNESCO.

UNESCO (2000). *Alfabetización para todos. Una década de la Alfabetización de Naciones Unidas*. Documento base para consulta. Junio, 2000.

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar (Senegal), 26 al 28 de abril de 2000. Informe Final. París, UNESCO.

UNESCO/OREALC (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO.