

Les alfabetitzacions digitals

José L. Rodríguez Illera*

Temps d'Educació, 29, 2005

El tema de l'alfabetització digital (o electrònica) requereix unes distincions inicials que la situïn en l'interior d'un marc teòric des del qual s'analitzarà. Altrament, la imatge més immediata que evoca és l'aprenentatge de determinades tècniques, i potser alguna competència associada, en una concepció funcional de l'alfabetització, és a dir, l'adequació d'una alfabetització genèrica al context pràctic que han introduït les tecnologies informàtiques i comunicatives: aprendre a usar els ordinadors, les aplicacions generals, el processador de textos, el correu electrònic, els navegadors i un llarg etcètera difícil de delimitar. És clar que aquest enfocament és necessari, i no es posa en qüestió, però pensar-lo com a únic deixa fora les aproximacions diferents del que és l'alfabetització, i alhora redueix la revolució digital a un conjunt d'aplicacions.

1. Canvis en la idea d'alfabetització

La primera distinció es refereix al mateix terme *alfabetització*. No seria just prendre'l com ja donat, sobre el qual hi ha unanimitat. Al contrari, pocs termes hi ha tan complexos: davant la vella idea de considerar-lo només com aprendre a llegir i escriure, la terminologia anglesa de *literacy* ens mostra matisos de sentit molt importants (aquí entendrem *alfabetització* com a *literacy*, és a dir, com a cultura/pràctica escrites o lletrades). El mateix ocorre si n'observem la història, breu però polèmica. Sense pretendre ser exhaustius, ens sembla necessari revisar-ne breument els canvis i les discussions principals.

(*) José Luis Rodríguez Illera és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i coordinador del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Multimèdia de l'Institut de Ciències de l'Educació [<http://www.ub.es/multimedia>]. Les seves línies de recerca comprenen l'alfabetització digital, la lectura comprensiva, la formació a distància i l'aprenentatge virtual, els efectes dels productes multimèdia sobre la cognició i les actituds, i l'ensenyament superior i les tecnologies de la informació i comunicació. La seva última publicació és *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 2004.

(a) *D'un concepte psicològic de lectura a una concepció social de l'alfabetització*

Potser aquest és el canvi més significatiu de tots, com assenyalen Lankshear i Knobel (2003): el recorregut d'un continu en què les primeres idees sobre l'alfabetització la pensaven únicament com l'adquisició d'unes capacitats cognitives, és a dir, com l'adquisició d'un codi; en el cas d'un codi de correspondència entre l'escrit i la paraula parlada, la lectura, o entre el pensament i la llengua escrita, l'escriptura. A aquesta concepció van contribuir, sens dubte, l'accés restringit que durant segles va envoltar l'escrit, i el paper interessat pels seus orígens de classe però alliberador de l'escola pública.

Sens dubte, l'obra de Freire (Freire i Macedo, 1989), i la seva concepció social i política de l'alfabetització, van mostrar com darrere de la lectura, i de la lectura inicial, es podia trobar una concepció del món, i que els textos mateixos no eren tan asèptics com els exercicis de lectura suposaven.

De manera paral·lela, altres autors que provenien de la lingüística van fer un camí semblant en els resultats. Bernstein (1972) i Halliday (1978) són, sens dubte, els més destacats per la seva concepció social del llenguatge, com també per la influència mútua en les seves teories respectives. I al seu costat, un bon nombre de lingüistes, sociòlegs, sociolingüistes i pedagogs (entre ells, Gee, 1996, i Bourdieu, 1977) que han intentat repensar el llenguatge, la parla, però també la lectura i l'escriptura, com una cosa que és intrínsecament social i que no pot ser considerada com a «només» lingüística.

Un tercer factor influent ha estat la consideració de l'alfabetització com una qüestió de política educativa, no únicament lligada a l'educació formal: per exemple, el descobriment d'un nombre molt important d'adults analfabets, ja en la dècada dels setanta i als Estats Units, va comportar col·locar-la en el centre d'atenció.

Un quart factor ha estat l'influx dels estudis socioculturals, en particular el treball pioner de Luria (1976) i de Scribner i Cole (1981), així com el d'Olson (1994) en relació amb l'escriptura, que es poden considerar decisius per comprendre la relació entre l'alfabetització, les capacitats cognitives i el medi social —especialment l'escola.

(b) *Competència, procés i pràctica*

A més d'un enfocament social i no solament psicològic o lingüístic, l'altre grup de canvis que s'han produït, també conceptuals, estan més centrats en la manera d'analitzar l'alfabetització, i responen a diversos eixos que s'entrecruen.

Per una part, l'alfabetització és prevista com una competència (en oposició a una realització o *performance*), és a dir com una capacitat cognitiva capaç de generar nombroses realitzacions concretes. Les concepcions educatives sobre la competència són molt valuoses quan es contraposen a la simple anàlisi o avaluació de la realització, però ho són més si inclouen un component social/cultural en el nucli mateix de la idea de competència; és a dir, tractant l'alfabetització com una competència comunicativa i no sols lingüística o cognitiva; com una competència social que té en compte el context de comunicació, cultural i interpersonal en què es produeix.

D'altra banda, l'alfabetització sol ser vista com un procés que té un final: el subjecte alfabetitzat. Els analfabets o il·letrats (qualsevol de les dues paraules és realment despectiva i només enuncia un estat negatiu) són els qui no han passat per aquest procés, i deixen de ser-ho en passar-hi. Tanmateix, el procés en si mateix és poc considerat, ja que es pensa com un tràmit educatiu per assolir un estat final. Fins i tot en les alfabetitzacions funcionals, o en les digitals, l'objectiu últim és un estat final alfabetitzat. Aquest esquema de pensament és clarament insuficient per dos motius. a) No preveu el caràcter processual de molts continguts alfabetitzats, que lluny d'acabar-se en un moment donat, continuen evolucionant i canviant en moments posteriors (com, per exemple, els mateixos continguts digitals, que no deixen de ser canviants, o els de les diferents funcionalitats, que poden variar per a cada subjecte); és, si es vol, un procés obert amb realfabetitzacions. b) Tampoc no pensa el caràcter gradual de l'alfabetització: fins i tot els qui llegim aquest text som analfabets en altres gèneres (discursius, textuals), en altres dominis funcionals, o fins i tot en altres llengües (alguns poden parlar o comprendre una llengua estrangera sense saber escriure-la; d'altres poden llegir o escriure missatges electrònics sense saber parlar-la). El caràcter gradual de l'alfabetització és reconèixer que es tracta d'un continu, si es vol de tipus competencial, en què hi ha moltes posicions i no només dues categories (alfabetitzat/analfabet). Caviglia (2003) ha suggerit fins i tot parlar d'«alfabetització avançada» per referir-se a formes alfabetitzades que van més enllà de saber llegir i escriure.

Finalment, l'alfabetització pot ser pensada com una pràctica, és a dir, com una activitat del subjecte que és significativa i que, a més, transforma la realitat. Pràctica, en aquest sentit, es contraposa a *performance*, també a parla (en la parella llengua/parla) i, en general, a les concepcions que veuen en l'activitat la simple concreció d'una estructura preexistent (Bourdieu, 1972). Dit d'una altra manera: quan es llegeix un text no es porta a terme simplement una activitat alfabetitzada de lectura, entesa com a descodificació d'un document lingüístic, sinó que és molt més: un acte determinat culturalment (cada pràctica alfabetitzada té un format propi diferenciat: no és el mateix llegir un llibre que un diari, un anunci o una pàgina web), en què el subjecte lector es transforma per la lectura al mateix

temps que s'apropia del text d'una manera personal. Pensar en pràctiques alfabetitzades, o lletrades, és emfasitzar les diferències individuals i culturals que hi ha en cada activitat, i no col·locar-les totes sota el rètol comú de «lectura» o «escriptura».

En general, la reflexió sobre l'ús i les conseqüències de la tecnologia en contextos educatius ha tendit a uniformitzar més que a diferenciar, potser per un excés de generalitat teòrica, o per no utilitzar models més complexos. El cert és que l'accent s'ha posat en la tecnologia i/o en les metodologies didàctiques, gairebé no pensant les diferències individuals sinó com a efectes mesurats en resultats. La idea de pràctica, al contrari, canvia l'enfocament d'anàlisi: deixant de preocupar-se únicament pels resultats i mostrant la relació entre el context cultural (i tecnològic) i les formes d'utilització concreta per als subjectes. Una cosa semblant ocorre en l'alfabetització.¹ Com ja recordaven Scribner i Cole (1981, 236) en analitzar el concepte de pràctica en el seu estudi sobre l'alfabetització entre els Vai: «[...] enfoquem l'alfabetització com un conjunt de pràctiques socialment organitzades que fa ús d'un sistema de símbols i d'una tecnologia per produir-lo i disseminar-lo. L'alfabetització no és simplement saber com llegir i escriure un text determinat, sinó l'aplicació d'aquest coneixement per a propòsits específics en contextos específics. La naturalesa d'aquestes pràctiques, incloent-ne, sens dubte, els aspectes tecnològics, determinarà els tipus d'habilitats associades a l'alfabetització».

En resum, aquests dos tipus de canvis conceptuals, els referits a emfasitzar el caràcter social de les pràctiques lletrades (com fa Viñao, 1992) i els que qüestionen una anàlisi simple en termes d'una competència assolida i duta a terme gairebé mecànicament davant de diferents textos, ens porten a considerar l'alfabetització com un problema complex, com a espai d'anàlisi, amb límits imprecisos, en el qual s'han inclòs moltes situacions i activitats que abans no es consideraven. Cap a on ens porta aquest gir teòric que s'ha produït? Quines són les conseqüències per a la idea d'alfabetització digital?

2. Les noves alfabetitzacions

La conseqüència fonamental és aproximar-se d'una altra manera a les activitats humanes en les quals hi ha una intermediació de la cultura escrita (sigui en el suport que sigui, paper o pantalla); ampliar el concepte d'alfabetització més enllà dels aprenentatges dels subjectes no alfabetitzats (infants o adults), i veure pràctiques culturals i d'apropiació personal

(1) L'alfabetització digital entesa com a pràctica conté també la idea dels esdeveniments o esdeveniments alfabetitzats (Barton, 1994), és a dir, les activitats concretes i observables en les quals l'activitat lingüística és intervinguda per la cultura escrita. Entendre l'alfabetització digital com una pràctica, o com una pràctica situada (Barton i Hamilton, ed., 1999) suposa considerar-la com un procés d'apropiació dels subjectes, i com una reacció específica davant del context concret en el qual es desenvolupa, unint-se, així, als enfocaments sobre cognició i/o aprenentatges situats que tanta influència han tingut sobre les teories de l'aprenentatge.

sempre que hi hagi mediació escrita, no solament quan els subjectes estan aprenent sinó també quan ja són «competents», no solament en situacions educatives formals sinó també en qualsevol situació.

Part d'aquestes idees estan a la base d'una nova conceptualització en un doble sentit: en els anomenats «*nous*» estudis sobre l'alfabetització, és a dir, un sector acadèmic que reivindica l'orientació teòrica, però també en el redescobriment de pràctiques «noves» que no havien merescut gaire atenció fins fa uns anys, o bé que són noves pel fet de no haver existit prèviament.

Els «nous» estudis sobre l'alfabetització, representats de manera paradigmàtica (encara que no exclusiva) per un col·lectiu que va publicar un manifest el 1996 (The New London Group, 2000), amplien l'abast dels seus interessos en diversos aspectes: a) emfasitzant el caràcter plural de les alfabetitzacions, utilitzant el terme «multialfabetitzacions», és a dir, no limitant-se al llenguatge oral i escrit, sinó considerant també qualsevol forma de manifestació comunicativa i cultural —aquesta ampliació suposa, d'altra banda, resituar el paper del llenguatge en l'interior d'altres sistemes de comunicació—; b) elaborant una concepció crítica de l'alfabetització, és a dir, una concepció que (en la línia de Freire i d'altres autors) en nega el caràcter neutral i la situa com un conjunt de decisions socials i polítiques; c) connectant la crítica i l'ampliació temàtica amb l'educació, de manera que el paper del professorat és proper al de dissenyadors d'experiències i de pràctiques, a través de les quals es configura què s'aprèn i com s'aprèn de manera simultània. Es reivindica, per tant, el caràcter crític i polític de l'educació, i alhora es posa l'èmfasi en els processos de producció, tant per al professorat com per a l'alumnat, més que en els de recepció, de consum o d'anàlisi.

En paral·lel a aquestes aportacions acadèmiques, altres autors han «descobert» lògicament com els nous mitjans han influït en les pràctiques quotidianes (no únicament alfabetitzades) en diferents contextos: educació, treball, llar, grups d'amics, etc. Es pot pensar que, en gran manera, són una extensió dels *Media Studies*, o, en el nostre cas, dels estudis de comunicació, que són semblants, encara que més aplicats que els *Media Studies*. L'interès per pensar les noves alfabetitzacions és, en part, el fet de tenir una descripció detallada: una cosa tan òbvia que, tanmateix, no existeix. Alguns autors han proposat dur a terme un triple treball sobre les alfabetitzacions digitals que consistiria a descriure-les (sempre canviant), analitzar-ne els modes de funcionament i criticar-ne les implicacions.

Al costat d'aquestes aproximacions n'hi ha d'altres, més acadèmiques, que s'han centrat a intentar discernir què s'entén per alfabetització digital.

Així, Bawden (2002), en una àmplia revisió sobre els conceptes d'alfabetització informacional i digital, duta a terme des del punt de vista del personal de biblioteca, assenyala com la primera és un conjunt de definicions no sempre coincidents que, si bé insisteixen sobre el mateix nucli (la capacitat per utilitzar les fonts digitals d'informació), no poden arribar a acords. D'alguna manera l'informe de Bawden mostra com fins i tot en una àrea més restringida que l'educativa és molt difícil arribar a definicions. El mateix pot observar-se en una llista aplicada de trets o característiques com la que ofereix Larsson (2000), més propera a l'enumeració de destreses. Gilster (1997), en un llibre conegut sobre el tema d'alfabetització digital, no ofereix una llista mínima, sinó que se centra en la discussió teòrica, motiu pel qual ha estat criticat. També Gutiérrez (2003) duu a terme una reflexió teòrica, de vegades aplicada, així com una revisió de conjunt de les aproximacions a l'alfabetització digital. Cassany (2000) revisa les característiques diferencials de la lectura i l'escriptura digitals en relació amb les analògiques, i pensa l'alfabetització digital com una manera específica d'alfabetització funcional —al seu torn, dependent de l'alfabetització tradicional: llegir i escriure. Aquesta manera d'enfocar-ho és més clara que d'altres, però redueix l'alfabetització digital al llenguatge verbal i pressuposa una jerarquia lògica que no és evident — per exemple, si considerem l'alfabetització més com un procés que com un estat.

En definitiva, els intents per oferir un enfocament comú o únic del que s'entén per alfabetització digital (o electrònica, o en xarxa, o fins i tot, informacional) no porten a solucions clares. Creiem que és així, inevitablement, per diversos motius. 1) Especialment pel ja assenyalat de la renovació conceptual al voltant del concepte d'alfabetització. Resultaria il·lògic que un camp en transformació pogués proporcionar una definició única d'un conjunt de pràctiques mal definides, que estan en expansió i canvi constant. 2) Per les diferents pertinències amb què s'enfoca. N'hi ha prou de revisar els nombrosos llibres i articles dedicats a pensar l'alfabetització, i la digital en particular, per comprovar que hi ha molts punts de vista legítims i, en general, poc coincidents.

No es pot dir que aquesta situació dispersa sigui conseqüència del gir teòric comentat anteriorment, sinó que és gairebé consubstancial amb un concepte que, més enllà dels seus retalls científics per diverses disciplines, se'ns mostra profundament ideològic i com un camp per a enfrontaments teòrics.

3. Agenda d'investigació i d'aplicació educativa

3.1. Els problemes

La revisió anterior mostra com el que s'amaga darrere de l'expressió «alfabetització digital» és molt més que una llista de destreses per manejar

ordinadors i Internet. Per això mateix, voldríem dedicar aquesta part a proposar algunes idees des d'un punt de vista pedagògic, i a emfasitzar la importància d'un programa d'investigació a llarg termini.

Una agenda d'investigació educativa de les alfabetitzacions digitals comporta, abans que res, situar-se davant de la revolució digital d'una manera determinada, amb un esquema de pensament, una mentalitat concreta. Algunes de les idees dibuixades ens han mostrat fins i tot en quin punt la manera de pensar l'alfabetització ha canviat durant els últims anys, i en la majoria dels casos sense una connexió directa amb les pràctiques digitals. Per això mateix, el pensament pedagògic sobre les alfabetitzacions digitals depèn de com preveiem l'aproximació més general a l'era digital i, conseqüentment, tant la pràctica educativa com la investigació estaran emmarcades en aquesta aproximació.

Aquestes aproximacions han estat denominades, a vegades, *metàfores* (Nardi i O'Day, 1999); altres, *mentalitats* (*mindsets*). Totes emfasitzen com la manera d'aproximar-nos a la tecnologia digital ens fa veure uns aspectes i ometre'n d'altres. Per exemple, si es consideren les tecnologies com una eina (per educar), es tendeix a pensar-les com una cosa que és mesurada en funció de la seva eficàcia. Si es pensen com a part de l'entramat social, gairebé d'una manera ecològica, l'aproximació dilueix la seva eficàcia instructiva i les situa en un context molt més ampli. El mateix ocorre si es té una mentalitat «interna», és a dir, la d'aquelles persones que ja han conegut les tecnologies digitals com a part del seu món (de manera semblant al que ocorre a altres persones amb tecnologies anteriors, com ara el telèfon o la televisió), i que les utilitzen per comunicar-se, aprendre o divertir-se de manera espontània, com si fossin «nadius». Al contrari, una mentalitat «externa» suposa haver après a utilitzar-les ja d'adults, com una cosa completament nova i no sempre ben compresa. Les mateixes actituds i mentalitats en determinen la utilització escolar, sempre duta a terme, en el millor dels casos, per professorat amb una mentalitat «externa» cap a les tecnologies i el món digital.

És possible, per tant, que qualsevol intent per establir un programa d'acció educativa s'hagi de dur a terme a curt i mitjà terminis —es descarta el llarg termini no solament per motius de canvi tecnològic, sinó també pel canvi generacional, que representarà l'accés de persones que veuran les tecnologies com a nadius, adoptant més metàfores que seran cada vegada menys instrumentals. I d'altra banda, l'intent d'un programa d'investigació sobre les alfabetitzacions digitals comporta, alhora, considerar que els conceptes bàsics d'educació i aprenentatge no estan exempts d'una redefinició que els acomodi o, fins i tot, que els repensi tenint en compte les noves formes comunicatives en les quals es fonguin les pràctiques alfabetitzades. Hi ha molts autors que defensen un format radical d'aquest tipus de programa d'investigació, considerant gairebé com un pressupòsit

la necessitat de redefinir l'aprenentatge i l'educació en el context de les tecnologies digitals (per exemple, Gee, 2003; Soetaert i Bonamie, 1999), unint-se, així, a un gran sector de pensament crític sobre l'educació i l'aprenentatge que, provenint d'altres enfocaments, ha mostrat que aquesta necessitat de pensar-los és anterior a l'era digital.

El que sembla cert és que els intents per assimilar les noves formes comunicatives i culturals a vells esquemes educatius no poden fer-se sense modificar aquests esquemes. Aquesta és l'opinió, àmpliament fonamentada, de Bereiter (2002) quan argumenta sobre les finalitats últimes de l'educació i repensa la concepció individualista del coneixement en l'era digital (del coneixement en general i de l'educatiu en particular, ja que per a ell no hi ha diferències). Altres aproximacions que no tenien en compte el que és digital sinó com alguna cosa relacionada amb els ordinadors i amb la programació, o que només veuen en l'alfabetització digital un component instrumental (aprendre tècniques i destreses, programes o aplicacions determinats, en una estreta concepció funcional), estan clarament mal enfocades, tant en el context dels nous estudis sobre l'alfabetització com en l'anàlisi més àmplia i global de l'era digital (Castells, 1996).

Amb totes les precaucions i tots els matisos assenyalats, com es pot procedir?, com es poden aprofitar educativament les anàlisis crítiques sobre l'alfabetització i els canvis que tot allò que és digital i els nous mitjans han introduït en les nostres societats?, com es pot canviar també l'educació? Certament, no hi ha una resposta única, ni probablement bona davant d'aquests interrogants. Tanmateix, sí que resulta cada vegada més clar que és necessària una discussió àmplia sobre les alfabetitzacions digitals que vagi més enllà de l'ara i aquí. I que un format possible per a aquesta discussió és proposar una agenda d'investigació i d'acció —amb tots els problemes i les parcialitats que pugui contenir.

3.2. Distincions i eixos d'anàlisi

Les alfabetitzacions digitals poden descompondre's, almenys en un primer moviment analític, en un conjunt d'eixos interrelacionats: a) uns de clarament tecnològics, relatius a la materialitat que suporta les pràctiques alfabetitzades; b) d'altres relacionats amb les competències lingüístiques i extralingüístiques o, en general, amb les capacitats cognitives associades al seu ús; c) d'altres relatius a les pràctiques, al seu context, a com són usades i a les conseqüències socials i personals d'aquesta utilització, i d) d'altres, en finalitat, a la capacitat crítica per pensar les pràctiques digitals com a pràctiques socialment construïdes. Aquests són eixos *interessats* en el millor sentit, és a dir, que es proposen perquè permeten plantejar preguntes interessants, i són alhora una possibilitat metodològica entre les altres. Per posar un exemple del tipus de preguntes, el quart eix ens

permetria preguntar-nos què es considera una pràctica alfabetitzada i qui la defineix com a tal.²

Potser el menys nítid d'aquests eixos és el que aparenta ser-ho: els fonaments tecnològics de les alfabetitzacions. Darrere de poder anomenar-ho de manera simple s'amaga una àmplia problemàtica sobre com pensar la tecnologia i els nous suports d'inscripció i escriptura que són a la base de les noves alfabetitzacions. Les tecnologies digitals no en són una excepció, al contrari: ocupen un lloc nou en la llarga història de les tecnologies, i no hi ha un acord sobre com relacionar les tecnologies amb els desenvolupaments socials: des de qui pensa, com ara McLuhan, que és àmpliament determinista i que els seus canvis comporten canvis en la configuració de la societat de manera directa, fins a qui les veu sempre, com ara Williams, com un procés social on són integrades d'una manera concreta o altra. Les tecnologies són abans que res, i això McLuhan (1964) ho va expressar amb força, materialitats que transformen la manera de dur a terme accions, les que canvien pel seu propi mitjà i les seves característiques físiques.

Les tecnologies digitals marquen diferències importants fins i tot amb altres de recents, especialment si considerem l'ordinador com la tecnologia més representativa d'una llarga llista (fotografia i vídeo digitals, telèfons mòbils, PDA, àudio digital, realitat virtual, comunicacions sense fil, etc.), que només prevegin les tecnologies físiques i no les relacionades amb el programari.

L'ordinador és un mitjà però, alhora, és un autèntic *metamitjà* que incorpora digitalment el que abans eren mitjans analògics separats. Aquesta característica és central per relacionar el món digital amb el que no ho és: l'ordinador és capaç de processar i representar tot tipus d'informació digital de manera integrada, un fet completament impossible en el món analògic, en el qual, com a màxim, dos mitjans s'uneixen si comparteixen el canal físic de transmissió (com ara la televisió, que integra àudio i vídeo, o la impremta, que permet d'unir el text escrit i les imatges). Aquesta capacitat «metamedial» es va estenent a altres pantalles governades per processadors digitals: els PDA que contenen un telèfon mòbil, o els telèfons mòbils que contenen una càmera digital, en un procés de convergència tecnològica continu. Però la importància de ser un *metamitjà* rau en dos aspectes: 1) uniformar moltes de les característiques diferencials dels altres mitjans al

(2) L'eix crític de l'alfabetització respon més a una concepció educativa que a una descripció de les pràctiques alfabetitzades i no és específic d'aquestes. Altres autors, com ara Di Sessa (2000), no l'inclouen de manera explícita, encara que és clarament present en la discussió que duu a terme sobre les formes d'aprenentatge i alfabetització. El ja esmentat The New London Group (2000), al contrari, el pren com a centre de la seva reflexió i crítica educatives, així com Warschauer (1999) en considerar el component polític i de poder que hi ha en tota concepció sobre l'alfabetització. Una perspectiva més històrica, com ara la de Resnick i Resnick (1977), ens mostra com els criteris socials per definir l'alfabetització han anat canviant i fent-se cada vegada més complexos. Davant la impossibilitat, per motius d'espai, d'analitzar els diferents eixos, ens centrarem únicament en un de sol.

voltant d'un conjunt de propietats específiques del que és digital; 2) oferir una experiència unificada a l'usuari, que la rep en un context de recepció específic —el que proposa l'ordinador com a mitjà, sempre a través d'una pantalla que vehicula una interfície.

Quines són aquestes propietats específiques del que és digital? Hi ha alguna cosa com un *nucli* de característiques diferencials? En certa manera sí, i es pot considerar com a distintiu de les tecnologies digitals en relació amb les analògiques, encara que matisat doblement: ja que no està tan directament relacionat amb el mitjà de les tecnologies digitals (pel seu caràcter «metamedial») com els mitjans anteriors, que anaven units al canal físic de transmissió i a la forma «monomedial» de la interfície —només així es pot considerar que la posició determinista de McLuhan no s'aplica a les tecnologies digitals. A més, aquesta manera de caracteritzar-les implica la suspensió, momentània, de considerar-les insertes en pràctiques, quotidianes o educatives, que resituen la importància de les seves característiques comunicatives segons altres pertinències més concretes o aplicades.

De fet, és gairebé un lloc comú distingir diverses d'aquestes propietats específiques, que aglutinarien el distintiu de les tecnologies digitals, i que, per tant, constituïrien un eix principal de les alfabetitzacions digitals. Aquesta forma de plantejar-ho permet tornar a l'aprenentatge de destreses informàtiques, lloc comú de l'alfabetització digital en molts programes educatius, no tant per la particularitat de les aplicacions informàtiques implicades (ni en aquest moment, per la pràctica que se'ls associa, com pogués ser aprendre a produir documents escrits en un context determinat), com per un rodeig que situa la pràctica docent d'una manera més abstracta. Les propietats específiques actuals de les tecnologies digitals són la digitalitat, la interactivitat, la hipertextualitat, la multimedialitat, la virtualitat i la connectivitat o el funcionament en xarxa.

Aquestes propietats són més aviat graduacions dins d'un continu que no pas oposicions absolutes —amb excepcions com ara la mateixa digitalitat. Però preses en conjunt ens permeten caracteritzar els nous mitjans, almenys d'una manera diferencial. Des del punt de vista de les alfabetitzacions digitals, el seu interès rau a analitzar-les i comprendre-les, per poder formular un programa educatiu que busqui no solament el domini de determinades destreses informàtiques, sinó també la capacitat per utilitzar aquestes propietats en qualsevol context que ho permeti.

3.3. Un exemple: multimedialitat, metamedialitat, multimodalitat

Potser la propietat més vistosa i coneguda sigui la multimedialitat que, en gran manera, és un resultat del mateix procés de digitalització i del caràcter

metamedial dels ordinadors. Però entendre els fonaments tecnològics del seu origen no ens permet comprendre ni les seves conseqüències educatives ni les implicacions que té per a les noves pràctiques alfabetitzades. Aquestes últimes són un conjunt enorme de realitzacions multimèdia (tant en l'ensenyament com en l'art o en els mitjans d'informació), que s'han anat invisibilitzant progressivament, fins al punt que avui és pràcticament impossible distingir o trobar missatges «monomedials», és a dir, compostos únicament per text, excepte en casos concrets —missatges SMS, correu electrònic només textual, etc.—, i alhora ha canviat la manera de comunicar-se, arribant a constituir un dels nuclis de les noves formes de lectura i escriptura electròniques. La valoració educativa és complexa, ja que el seu valor depèn més de l'estructuració dels missatges multimèdia (Rodríguez Illera, 2004) que de la multimedialitat en si mateixa, per no esmentar com poden distreure centrant l'atenció en aspectes només lligats a la forma del missatge.

Tanmateix, independentment de la seva valoració, l'impacte social com a noves formes alfabetitzades és allà i en un lloc preeminent. Més enllà de la utilitat instructiva, que d'altra banda creiem que té, l'ús del multimèdia ha passat a ser una pràctica educativa habitual, per exemple, sota la forma de CD-ROM, visita o construcció de pàgines web. La visió interna del multimèdia és consubstancial a l'experiència de navegar per la xarxa o d'utilitzar ordinadors: els usuaris nadius no esperen que sigui d'una altra manera, assumeixen que gairebé cada element gràfic d'una pàgina pot desencadenar una acció: mostrar una altra pàgina, o una animació, engrandir una imatge o emetre un so. És a dir, assumeixen com un fet ja donat que les pàgines i pantalles estan creades amb mitjans digitalitzats, que l'ordinador els integra en una experiència unificada i que l'autor de la web ha disposat la forma principal que prendrà la comunicació, escollint el mitjà o els mitjans més adequats.

Cal adonar-se del que suposa l'experiència de lectura d'una pantalla multimèdia: 1) que els mitjans estan digitalitzats (digitalitat); 2) que l'ordinador i la pantalla, com a nou suport d'escriptura, són capaços d'integrar-los (metamedialitat), i 3) que l'autor, i en alguns casos el lector per la pròpia condició activa, és capaç d'escollir la manera principal de significació, així com les que són secundàries però integrades a la significació global (multimodalitat).³ A aquestes característiques pròpies del multimèdia

(3) Kress i van Leeuwen (2001) han desenvolupat una teoria sobre la multimodalitat que aspira a convertir-se en el fonament de l'anàlisi tant de l'aprenentatge com de l'alfabetització. Desenvolupada posteriorment per Kress (2003), col·loca en el centre de la reflexió el caràcter multimodal (diversos mitjans expressats com a maneres de comunicació diferenciades) de la comunicació, relativitzant la importància teòrica del llenguatge verbal. Aquesta és una discussió antiga, especialment en la semiòtica de la dècada dels seixanta, i a la qual no s'afegeixen elements nous, però l'èmfasi a considerar altres menes de comunicació i de significació sembla avui, amb els nous mitjans, encara més rellevant —encara que la significació i l'articulació entre

s'uneixen els processos generals de disseny-producció i circulació-consum, que determinen la posició des de la qual es genera o es rep el contingut multimèdia, és a dir, dels tipus de pràctiques a través de les quals els missatges multimèdia són inserits. D'altra banda, les característiques pròpies estan relacionades, quan s'especifiquen en un disseny concret, amb altres de les tecnologies digitals: la seva capacitat interactiva, el grau d'hipertextualitat, etc. És a dir, llegir/escriure per pantalla suposa, o pot suposar en la majoria dels casos, una experiència diferent de la lectura o l'escriptura tradicionals pel caràcter més complex i més ric en el tipus de mitjans possibles (Leu i Kinzer, 2000; Rodríguez Illera, 2003). Lògicament, les capacitats per escriure i llegir en aquestes noves pantalles són també diferents de les tradicionals.

La multimedialitat significa tractar el conjunt del missatge que es compon en una pantalla d'una manera fonamentalment gràfica, és a dir, com un agregat de mitjans que han de ser posats en un muntatge espacial (i en ocasions temporal), i la significació del qual no depèn completament de cap mitjà aïllat sinó de la seva totalitat. A diferència d'altres mitjans que han anat construïnt els seus codis interpretatius al llarg de moltes dècades o centúries (com ara els diaris, la fotografia o el cinema), el multimèdia és un agregat de tots que, pres en conjunt, no resulta evident en les seves funcions de remediació (Bolter i Grusin, 2000) ni de transducció entre mitjans, ja que genera significacions noves difícilment pensables anteriorment, i no sempre directament interpretables. No considerem només les pàgines web, que han adoptat una interfície gairebé estandarditzada, per motius ergonòmics i d'usabilitat, incorporant uns principis mínims de coherència —com ara els anomenats *roll-over*, o el marcatge dels enllaços mitjançant el subratllat i l'acoloriment del text—, com les aplicacions multimèdia més complexes que exploren la capacitat significativa dels mitjans i de la interfície en formes no tan convencionals (Rieser i Zapp, ed., 2002). Per desgràcia, no tenim un tipus de representació institucionalitzat semblant al del cinema per a les aplicacions multimèdia, com ens recorda Plowman (1994).

La composició gràfica dels missatges, la integració de diversos mitjans en una pantalla plana, que tenen modalitats de significació diferenciades, i obertures a formes hipertextuals i interactives, és un problema d'investigació

el llenguatge verbal i els d'altres tipus continua sent un problema que Kress amb prou feines analitza, i la importància del qual per a una concepció sobre les pràctiques escrites, digitals o no, és evident. No sembla que sigui possible un gir teòric multimodal, sinó una concepció que integri les diferents modalitats comunicatives però que pensi el lloc completament especial que té el llenguatge verbal, ja sigui escrit, ja sigui parlat, en relació amb els altres sistemes semiòtics. L'alfabetització digital entesa com a pràctica conté també la idea dels esdeveniments o esdeveniments alfabetitzats (Barton, 1994), és a dir, les activitats concretes i observables en les quals l'activitat lingüística és intervinguda per la cultura escrita. Entendre l'alfabetització digital com una pràctica, o com una pràctica situada (Barton i Hamilton, ed., 1999), representa considerar-la com un procés d'apropiació dels subjectes, i com una reacció específica davant del context concret en el qual es desenvolupa, unint-se, així, als enfocaments sobre cognició i/o aprenentatges situats que tanta influència han tingut sobre les teories de l'aprenentatge (Lave, 1989).

i no únicament d'alfabetització. Els intents per pensar en què consisteix, des del punt de vista de les alfabetitzacions, aquest pas de la pàgina a la pantalla (Snyder, ed., 1998, 2002; Taylor i Ward, ed., 1998) mostren una variació i divergència molt elevades, i les formes pràctiques que adopta l'ensenyament d'aquesta nova escriptura (creació de pàgines web, disseny de pantalles per a aplicacions interactives, realització de documents hipertextuals simples) suposen gairebé sempre un equilibri entre l'experiència del professorat, algunes indicacions teòriques i consells pràctics de *bricoleur*.

El fet que el muntatge multimèdia (per utilitzar la paraula *muntatge*, que emfasitza el caràcter construït del que veiem i sentim per pantalla, propera al cinema però també als diaris, i que té una història pròpia, com ha demostrat Abril, 2003) no estigui estandarditzat, o que potser no pugui estandarditzar-se de la mateixa manera que altres mitjans per la complexitat i les característiques assenyalades, no significa que no hi hagi una polèmica important sobre com dur-lo a terme. Completament absent dels manuals d'ús, que apareixen com a indicacions pràctiques transmeses després en cursos d'alfabetització digital avançada, la composició multimedial es desenvolupa en els estudis sobre ergonomia i «interfície humana» i és molt lluny de poder considerar-se resolta. De fet, la composició multimedial difereix completament segons la perspectiva retòrica (o fins i tot poètica) que adoptem, encara que sigui de manera tàcita, ja que el problema comunicatiu subjacent no s'acostuma a pensar en aquests termes, sinó més aviat com una mica directe, relacionat amb la *interfície*, proper a concepcions comunicatives en les quals la pantalla és només una mediació obligada entre un suposat emissor i un receptor també suposat. Per exemple, els coneguts estudis sobre *usabilitat*, centrats sobretot en pàgines i llocs web però pràcticament absents del terreny multimedial, intenten construir una gramàtica rudimentària del muntatge espacial i de les categories informatives subjacents, proposant sempre quelcom semblant a un lector model (Eco, 1979), implícit, com a garantia o com a crítica de la validesa organitzativa, i interactiva, de les solucions que el dissenyador ha fet seves. És a dir, adopten, en general, una perspectiva retòrica, però basada en un model simplificat de comunicació.

La idea del muntatge multimèdia prové de molt més enrere que els mitjans digitals, sens dubte sota formes molt més simples i no gens interactives, però que s'han anat construint des de fa segles i sempre amb intencions educatives, primer per la composició de textos i gràfics en un mateix espai, organitzant-lo i establint-hi un ordre de lectura, recomponent fins i tot el valor dels signes i els mateixos mitjans, de la seva interrelació, i creant una nova manera de significar, i, més endavant, mitjançant els mitjans audiovisuals, al llarg dels segles XVIII i XIX, fins a arribar a l'aparició dels mitjans actuals, la seva progressiva institucionalització (Burch) i estandardització, i actualment el seu profund canvi digital. Per a nosaltres tot aquest procés previ és una

cosa que ja ve donada, és un actiu heretat com a capital cultural a l'escola, en la família, mitjançant el cinema i la televisió, com una forma fonamental de la modernitat, en el qual hem estat alfabetitzats —almenys en la nostra capacitat lectora. Una bona part del muntatge multimèdia simple s'ha incorporat culturalment com una forma específica de «coneixement intuïtiu» (Di Sessa, 2000), almenys en la seva manera canònica de recepció, però no així en la capacitat expressiva o productiva.

Discussió

Les alfabetitzacions digitals se'ns mostren com un dels grans problemes educatius actuals: en un món cada vegada més digitalitzat, la idea mateixa de ser competent en les noves pràctiques lletrades està sotmesa a la tensió entre els nous mitjans i les seves noves maneres de significar i comunicar i, d'altra banda, a unes pràctiques educatives moltes vegades encara pensades per a una societat que ja s'ha transformat profundament.

Hi ha, sens dubte, una qüestió didàctica sobre com ensenyar els coneixements bàsics necessaris per moure's en un món que incorpora, cada vegada més, entorns d'aprenentatge virtual i productes multimèdia, telèfons mòbils amb capacitats textuais, multimèdia i utilització d'Internet, així com un conjunt de tecnologies en evolució i expansió constants. Aquesta alfabetització digital fonamental es dona habitualment entre el grup d'amics, a la llar, sota forma d'autoaprenentatge, i parcialment a l'escola.

Però hi ha també una problemàtica més complexa, que hem intentat mostrar, relacionada amb els marcs teòrics des dels quals es preveu l'alfabetització i, especialment, l'alfabetització digital. Repensar l'alfabetització, més aviat com a pràctica lletrada i no solament com aprendre a llegir i a escriure, pensar-la com un procés i no solament com un estat i emfasitzar-ne el caràcter múltiple i, sobretot, la dimensió social, són els canvis principals que s'han esdevingut. L'alfabetització digital és, a més, un nou mitjà, una varietat de mitjans, que roman sota les pràctiques i que les transforma d'una manera nova, en un context global i intercomunicat que és també una novetat històrica i que està canviant no solament la manera de relacionar-los amb la tecnologia, sinó també la societat mateixa, i, per tant, les nostres pròpies identitats i maneres d'aprendre.

Al costat d'aquestes constatacions es troben, tanmateix, qüestions i problemes educatius que reflecteixen els canvis socials però que també són específics, alguns dels quals hem intentat veure'ls més com a qüestions d'investigació que no pas com un programa aplicat d'acció didàctica.

Bibliografia

- ABRIL, G. *Cortar y pegar. La fragmentación audiovisual en los orígenes del texto informativo*. Madrid: Cátedra, 2003.
- BARTON, D. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge, 2000.
- BAWDEN, D. «Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital». A: *Anales de Documentación*. 2002, núm. 5, pp. 361-408.
- BEREITER, C. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 2002.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. Vol. 1. Londres: Routledge, 1972.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge (MA): MIT Press, 2000.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra: Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. París: Fayot, 1977.
- CASSANY, D. «De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición». A: *Lectura y Vida*, 2000, núm. 21, 4, pp. 6-15.
- CASTELLS, M. *La era de la Información*. Madrid: Alianza, 1996. [3 vol.].
- CAVIGLIA, F. *Tools for advanced literacy*. Dinamarca: University of Aarhus, 2003 [tesi doctoral].
- DI SESSA, A. *Changing Minds. Computers, learning and literacy*. Cambridge (MA): MIT Press, 2000.
- ECO, U. *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen, 1979.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Península, 1989.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacy*. Londres: Routledge/Falmer, 1996.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2003.
- GILSTER, P. *Digital literacy*. Nova York: Wiley, 1997.
- GUTIÉRREZ, A. *Alfabetización Digital*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1978.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold Publishers, 2001.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LARSSON, L. *Digital Literacy Checklist*. [en línia]. Health Services, University of Washington, 2000. Disponible a:
<http://depts.washington.edu/hserv/teaching/diglit/diglit.htm>.
- LAVE, J. *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1989.
- LEU, D. J. JR.; KINZER, C. K. «The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication». A: *Reading Research Quarterly*, 2000, vol. 35, núm. 1, pp. 108-127.
- LURIA, A.R. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal, 1976.

- McLUHAN, M. *Understanding Media*. Cambridge (MA): MIT Press, 1964.
- NARDI, B.; O'DAY, V. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge (MA): MIT Press, 1999.
- O'DONNELL, J. *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Barcelona: Paidós, 2000.
- OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- PLOWMAN, L. «The "Primitive Mode of Representation" and the evolution of interactive multimedia». A: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 1994, núm. 3 (3/4), pp. 275-293.
- RESNICK, D. P.; RESNICK, L. B. «The Nature of Literacy: An Historical Explanation». A: *Harvard Educational Review*, 1977, núm. 47, 3, pp. 370-385.
- RIESER, M.; ZAPP, A. (ed.). *New Screen Media. Cinema/Art/Narrative*. Londres: British Film Institute, 2002.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. «La lectura electrónica». A: *Cultura y Educación*, 2003, núm. 15 (3), pp. 225-237.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. «Multimedia learning in the digital world». A: BROWN, A, i DAVIS, N. (ed.). *World Yearbook of Education 2004. Digital technology, communities and education*. Londres: Routledge/Falmer, 2004, pp. 46-56.
- SCRIBNER, S. i COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1981.
- SNYDER, I. (ed.). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge, 1998.
- SNYDER, I. (ed.). *Silicon Literacies. Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. Londres: Routledge, 2002.
- SOETAERT, R.; BONAMIE, B. «Reconstructing the Teaching of Language: a view informed by the problems of traditional literacy in a digital age». A: *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1999, vol. 8, núm. 2, 1999, pp. 123-147.
- TAYLOR, T.; WARD, I. (ed.). *Literacy Theory in the Age of the Internet*. Nova York: Columbia University Press, 1998.
- The New London Group. «A pedagogy of Multiliteracies designing social futures». A: COPE, B. i KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2000, pp. 9-37.
- VIÑAO, A. «Alfabetización y alfabetizaciones». A: ESCOLANO, A. (comp.). *Leer y Escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid/Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 385-410.
- WARSCHAUER, M. *Electronic Literacies*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1999.

Paraules clau

Alfabetització

Alfabetització digital

Noves alfabetitzacions

Multimèdia

Abstracts

En este artículo se analiza el concepto de alfabetizaciones digitales, enfatizando los cambios en la idea de alfabetización y los efectos sobre las denominadas «nuevas alfabetizaciones». Se proponen los ejes principales para analizarlo, considerando con más detalle lo que suponen las nuevas prácticas de escritura en el caso de la multimedialidad. Finalmente, se apunta que las alfabetizaciones digitales requieren ser tomadas como un campo de investigación educativa y no únicamente como capacitación en el uso de los medios digitales.

Cet article analyse le concept d'alphabétisation digitale, en mettant l'accent sur les changements de l'idée même d'alphabétisation ainsi que sur les effets quant aux «nouvelles alphabétisations». Il pose les axes principaux permettant d'analyser ce concept, en envisageant plus en détail ce qu'impliquent les nouvelles pratiques d'écriture dans un environnement multimédia. Enfin, il insiste sur le fait que les alphabétisations digitales doivent être considérées comme un domaine de recherche et pas seulement comme une capacitation dans l'usage des moyens digitaux.

This paper analyses the concept of digital literacies, underlining the changes in the idea of literacy and the effects on the so-called "new literacies". The main focus points are proposed for the analysis, taking a closer look at what new writing practices suppose in the case of multimediality. Last of all, it is pointed out that digital literacies need to be treated as a field of educational research and not only as an enabling factor in the use of digital media.