Alfabetización informacional Crítica: Implicaciones para la práctica educativa*

JAMES ELBORG**
Profesor adjunto de la Escuela de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Iowa, 3078 Biblioteca Central, USA

Este artículo utiliza la teoría de la alfabetización crítica para definir la alfabetización informacional. Defiende que para ser educadores, los bibliotecarios deben centrarse menos en la transferencia de la información y más en el desarrollo de la conciencia crítica en los estudiantes. Utilizando conceptos de la teoría de la alfabetización, el autor sugiere modos en que la práctica bibliotecaria cambiaría si los bibliotecarios se redefinieran a sí mismos como formadores en alfabetización.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización crítica, Alfabetización informacional, Conciencia crítica, Bibliotecarios, Teoría de la alfabetización, Educación Superior.

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización informacional ha llegado a ser un concepto esencial en las bibliotecas y en la biblioteconomía, sin embargo el término resulta problemático. Gran parte de la confusión se debe a las complejidades introducidas por la palabra "alfabetización" [i] El desacuerdo acerca de lo que significa alfabetización informacional no se limita simplemente a cuestiones de semántica o tecnicismos, la falta de claridad ha sembrado confusión en el desarrollo de una práctica que debe dar forma a la biblioteconomía en la universidad [ii]. La alfabetización informacional aparece regularmente en programas de conferencias y ha destacado en sesiones acerca de los

* Traducción del artículo "Critical information literacy: implications for instructional practice", de James Elmborg, publicado en la revista *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 32, Número 2 (2006), pp. 192-199, con la debida autorización del autor.

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

i. Para un debate convincente de las implicaciones de "alfabetización informacional" como frase, vease Christine Pawley, "Information Literacy: A Contradictory Coupling." *The Library Quarterly* 73, 4 (October 2003).

ii. Teresa Neeley, *Sociological and Psychological Aspects of Information Literacy in Higher Education* (Lanham: Scarecrow Press 2002), pp. 5-6; Christine Bruce, *Seven Faces of Information Literacy* (Adelaide: Auslib Press, 1997), p. 38; Dane Ward, "Seeking the Promised Land of Information Literacy" in *Integrating Information Literacy into the College Experience* (Ann Arbor: Pierian Press 2002), p. 2.

servicios públicos en recientes congresos de la Association of College and Research Libraries (ACRL) [iii]. Las estadísticas de la Association of Research Libraries indican una de las razones para este creciente interés: un gran cambio en la demanda de los servicios bibliotecarios universitarios desde los servicios de referencia y hacia la formación de usuarios. Desde 1991 a 2002, las bibliotecas pertenecientes a la ARL recogen en su informe que las operaciones relacionadas con la referencia bajaron en un 26 por ciento y las presentaciones de grupo aumentaron en un 55 por ciento [iv]. Michael Ray observa un cambio de actitud paralelo entre los bibliotecarios de las bibliotecas universitarias, manifestando que éstos ven el diseño educativo y la consulta curricular cada vez más como un modo de trabajar con la comunidad universitaria considerablemente mejor que la referencia [v].

Este cambio, impulsado por la demanda, implica una evolución en lo que hacen los bibliotecarios; pasar de ser proveedor de servicios a educador activo plantea a los bibliotecarios y educadores de bibliotecas el reto de desarrollar nuevas filosofías orientativas. En muchas universidades, los bibliotecarios tienen la condición de personal académico y participan en las revisiones curriculares y en iniciativas educativas, sin embargo, continúan mostrando su preocupación por su falta de preparación para estas funciones. Fowler y Walter argumentan, por ejemplo, que "los programas educativos son cada vez más complejos y están cada vez más estrechamente vinculados a iniciativas de alcance para toda la universidad debido a tendencias más amplias tanto en la profesión como en la enseñanza superior". Afirman que, como resultado, "los problemas a los que se enfrenta el coordinador de los programas de formación de hoy en día son muy diferentes de los descritos en la mayor parte de los documentos que leíamos cuando nos preparábamos para la carrera" [vi]. Llegan a la conclusión de que la formación de los bibliotecarios necesita prepararles más directamente para cubrir estas nuevas funciones educativas.

El reto principal a la hora de hacer frente a estos cambios radica en la visión que los bibliotecarios y profesores de Biblioteconomía y Documentación tienen de sí mismos y de la profesión. Los bibliotecarios de la universidad se ven a sí mismos y cada vez más como educadores, una evolución en la profesión que desafía las definiciones establecidas de la biblioteconomía y el modo de generar conocimiento sobre las prácticas y valores profesionales. En este ensayo se argumenta que los bibliotecarios y educadores de bibliotecas pueden involucrarse mejor en el clima educativo

iii. James K. Elmborg, "Teaching at the desk: Toward a reference pedagogy", *portal: Libraries and the academy 2 (3) (2002): 455.*

iv. ARL Statistics online http://www.arl.org/stats/arlstat/graphs/2003/pubser03.pdf (accessed April 7, 2005).

v. Michael S. Ray. *Shifting Sands: The jurisdiction of librarians in Scholarly. Communication* (PhD dissertation, University of Arizona, 1999), p. 179.

vi. C.S. Fowler & S. Walter, "Instructional Leadership: New Responsibilities for a New Reality," *College and Research Libraries News* 64 (7) (July/August 2003): 466.

de la universidad definiendo la biblioteconomía universitaria a través del estudio de la enseñanza y el aprendizaje en general, y de la alfabetización en particular. Se explorarán los conceptos centrales en los que se basa la teoría de la alfabetización aplicándolos a la alfabetización informacional. En el proceso, se quieren destacar los conflictos que surgen cuando la enseñanza de la alfabetización se convierte en la principal función de los bibliotecarios. En definitiva, se argumentará que la adopción de una agenda de alfabetización en la biblioteca podría transformar la biblioteconomía desafiando las premisas actuales y proporcionando directrices para configurar una práctica emergente. Esto sólo ocurrirá en la medida en que la práctica bibliotecaria evolucione para continuar centrándose en su misión educativa.

2. LA EDUCACION A TRAVES DE LA PERSPECTIVA CRÍTICA

La falta de precisión acerca del significado de la alfabetización informacional ha impedido juicios críticos sobre su importancia. Pawley argumenta que podemos ver la alfabetización informacional, bien como una forma dinámica de enseñanza con el fin de transformar vidas, o bien como una "camisa de fuerza" construida a base de competencias y normas generadas por la necesidad de la biblioteca de mantener su posición [vii]. Hay mucho en juego en la elección. Mientras que la comunidad bibliotecaria universitaria gasta una gran cantidad de energía en elaborar, implementar y comprobar en la práctica las Normas sobre las Competencias en Alfabetización Informacional, los investigadores en alfabetización ajenos a las bibliotecas se han mostrado cada vez más críticos del esfuerzo por definir la alfabetización a través de normas, y de la comunidad investigadora en Biblioteconomía y Documentación por su incapacidad para elaborar bibliografía profesional sobre alfabetización. Luke y Kapitzke opinan, por ejemplo, que "la Documentación aún no se ha comprometido con las alfabetizaciones críticas y con las cuestiones de gran calado epistemológico planteadas por las nuevas tecnologías y las reconstrucciones postmodernas de constructos como disciplina, conocimiento e identidad". Concluyen que las definiciones actuales de alfabetización informacional adoptadas tanto por la ACRL como por la bibliografía profesional son "anacrónicas en el mejor de los casos y contraproducentes en el peor, por su omisión de las cuestiones centrales que afectan a estudiantes, docentes y bibliotecas" [viii]. Buscando ampliar la colaboración con el profesorado universitario, Rolf Norgaard (Director de Estudios de Composición en la Universidad de Colorado en Boulder) pide que las bibliotecas participen en el movimiento de la alfabetización, alejándose de las definiciones instrumentales de ésta, basadas en habilidades, y buscando una comprensión de la alfabetización como un fenómeno

vii. Christine Pawley. "Information Literacy: A Contradictory Coupling", 425.
viii. Allan Luke & Cushla Kapitzke, "Literacy and Libraries: Archives and Cybraries," *Pedagogy, Culture and Society* 7 (3) (1999):486.

culturalmente situado que se basa en el modo en que las comunidades construyen el significado y la idea de pertenencia [ix].

La teoría crítica aporta nuevas dimensiones al pensamiento académico acerca de la educación y la alfabetización y estas teorías han convertido la enseñanza y el aprendizaje en procesos más interesantes, complejos y, en cierta manera, más problemáticos de lo que habían implicado los modelos educativos anteriores. Swanson señala que estas nuevas dimensiones (alfabetización crítica y pedagogía crítica) demuestran el potencial para dar forma a la alfabetización informacional en la práctica [x]. Vistos a través de la perspectiva de la teoría crítica, los problemas educativos no se definen ya como problemas de "transferencia de información", es decir, el problema de inculcar el conocimiento correcto en las cabezas de los alumnos. La alfabetización y la pedagogía críticas nos han llevado a un debate diferente acerca de los medios y de los fines de la educación. Sus teóricos más influyentes, incluyendo a Paolo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, argumentan que las escuelas ponen en práctica la ideología dominante de la sociedad, ya sea consciente o inconscientemente. Desde este punto de vista, la educación constituye una actividad profundamente política. Los educadores deben elegir entre aceptar la ideología dominante de su sociedad o resistirse a ella intencionadamente y proponer modelos alternativos. La neutralidad no es una opción.

Freire sostiene que la educación occidental (especialmente la estadounidense) se guía por la ideología del capitalismo y que, por consiguiente, las escuelas han desarrollado un "concepto bancario" de la educación en el que se trata al conocimiento como capital económico y cultural y acumular conocimiento equivale a acumular riqueza [xi]. Los docentes hacen depósitos diarios de conocimiento en el cerebro de los estudiantes que éstos atesoran para su uso futuro. Las aulas desde los primeros cursos en adelante se construyen como lugares de trabajo. Los docentes son los jefes. Se estima que los alumnos que atesoran suficiente conocimiento (a menudo cuantificado numéricamente mediante pruebas normalizadas) están formados. Esta educación forma a los estudiantes en la ética capitalista y ellos posteriormente enfocan su formación como consumidores y receptores pasivos de conocimiento en lugar de agentes activos que conforman sus propias vidas. Freire propone una pedagogía alternativa, diseñada para crear "conciencia crítica" en los alumnos. [xii] En lugar de centrarse en la adquisición de conocimiento, los estudiantes identifican y se enfrentan

ix. Rolf Norgaard, "Writing Information Literacy: contributions to a concept," *Reference and User Services Quarterly* 43 (2) (2003): 124-130.
x. Troy Swanson, "A Radical Step: Implementing A Critical Information Literacy Model," *portal: Libraries and the Academy* 4 (April 2004): 263.
xi. Paolo Freire, trans. Donald Macedo, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 2002), 30th Anniversary Edition, p. 72.
xii. Ibid., p.73.

a problemas importantes en el mundo. Mediante el desarrollo de la conciencia crítica, los alumnos aprenden a tomar el control de sus vidas y de su propio aprendizaje para convertirse en agentes activos, formulando y respondiendo cuestiones que les afectan a ellos directamente y al mundo que les rodea.

Freire argumenta que en la educación de tipo bancario, "el campo de acción permitido a los estudiantes abarca como mucho la recepción, ordenación y almacenamiento de los depósitos". Su única iniciativa real puede ponerse en práctica a través de la oportunidad de llegar a ser recolectores o catalogadores de todo lo que almacenan" [xiii]. Quizás no por casualidad, Freire equipara las funciones comunes de la biblioteca de recepción, ordenación, almacenamiento y catalogación con el concepto bancario. Como resultado, plantea retos importantes para los bibliotecarios. ¿Cuál es el papel de la biblioteca en la visión de Freire de la alfabetización crítica? ¿Es la biblioteca un banco de información pasivo donde los alumnos y el profesorado ingresan y retiran depósitos; o se trata de un lugar donde los estudiantes se comprometen activamente con el conocimiento existente y lo configuran para su propio uso actual y futuro? ¿Y cuál es el papel del bibliotecario como educador en este proceso? Gage sostiene persuasivamente que "la biblioteconomía despojada de la capacidad crítica para evaluarse a sí misma, parece segura en la definición de su trayectoria profesional de acuerdo con los dictados nada democráticos de aquellos valores comerciales y relaciones sociales que ponen trabas en vez de ampliar los derechos de los usuarios de las bibliotecas… como ciudadanos críticos y comprometidos capaces de materializar las posibilidades de actuación colectiva y de la vida democrática" [xiv]. La alfabetización crítica ofrece a las bibliotecas un modo de cambiar esta trayectoria y alinearse más honestamente con los valores democráticos que suelen invocar tan a menudo.

Como apuntan Luke y Kaptizke, la bibliografía profesional ha sido lenta en adoptar los enfoques críticos de la alfabetización o en integrar perspectivas críticas en la investigación o en la práctica. La alfabetización crítica se centra en los vínculos entre el proceso educativo y las políticas de alfabetización. Plantear la educación de este modo acentúa su papel en la aplicación de programas políticos y culturales. En lugar de centrarse en las escuelas como herramientas para la transmisión de conocimientos, la teoría crítica las examina como agentes de la cultura y conformadoras de la conciencia en los estudiantes. Esta perspectiva ha estado ausente en gran medida en los debates sobre alfabetización informacional, hecho relacionado en parte con el modo en que los investigadores de la Biblioteconomía y la Documentación han definido y llevado a cabo su investigación en educación. Objetivizando y descontextualizando los fenómenos en busca de patrones estructurales más amplios, los

xiii. Ibid., p.72.

xiv. Ryan Gage, "Henry Giroux's Abandoned Generation and Critical Librarianship: A Review Article," *Progressive Librarian* 23 (Spring 2004): 71.

investigadores en alfabetización informacional han desgajado a los estudiantes del contexto social y económico, separándolos de ese modo de la escuela, del profesor y de la sociedad en un esfuerzo por aislar variables para crear estudios "científicos" más puros.

Este enfoque sobre la creación de conocimiento ha impedido un análisis de cómo los estudiantes individuales en contextos y comunidades específicos localizan información en general y específicamente en la biblioteca. La fórmula de Kuhlthau sobre el "proceso de búsqueda de la información" identifica seis etapas a través de las cuales los estudiantes van pasando a la hora de preparar su investigación académica [xv] y Eisenberg y Berkowitz han identificado el proceso de búsqueda de información "Big Six" [xvi]. Otros modelos del proceso de búsqueda de información son los de Pitts/Stripling, [xvii]Pappas/Tepe, [xviii] e Irving [xix]. Estos modelos de procesos trabajan normalizando las dificultades de la investigación en "etapas", que generalmente incluyen: definir un concepto o tema, limitar el concepto e identificar las fuentes, sintetizar éstas y por último presentar los resultados. Con pocas excepciones, el proceso se presenta como lineal, desde el inicio de la tarea hasta el proyecto completo. La ACRL ha divulgado un conjunto altamente influyente de normas acerca de competencias y mejores prácticas que describen a qué se debería parecer una programación educativa y las habilidades que deberían demostrar los alumnos competentes [xx]. Todos estos proyectos intentan identificar las estructuras universales de fondo que pueden nombrarse, describirse y, quizás lo más importante, repetirse en todos los contextos y para todos los alumnos.

Prior proporciona un resumen muy útil de la estrategia empleada en dicha investigación. Lo primero de todo, el investigador adopta una "perspectiva de observación" que le sitúa fuera y por encima del objeto de estudio. Después, el investigador

xv. Carol Collier Kuhlthau, *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services* (Westport, CT: Libraries Unlimited 2nd ed., 2004).

xvi. M.W. Eisenberg & R.E. Berkowitz, *Information problem-solving: the Big Six Skills Approach to Library and Information Skills Instruction* (Norwood, NJ: Ablex, 1990).

xvii. Barbara K. Stripling, *Brainstorms and Blueprints: Teaching Library Research as a Thinking process* (Englewood: Libraries Unlimited, 1998).

xviii. Marjorie Pappas & Ann Tepe, *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning* (Englewood: Libraries Unlimited, 2002).

xix. Ann Irving, *Study and Information Skills Across the Curriculum* (London: Heinemann Educational Books, 1985).

xx. ACRL information Literacy Competency Standards, online http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm (accessed April 8, 2005). Versión en castellano disponible en: ACRL/ALA, "Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior". *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios,* 60 (julio-septiembre 2000), disponible en línea en http://www.aab.es/pdfs/baab60/60a6.pdf (consulta 17 abril, 2008) y en http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.cfm (consulta 17 abril, 2008).

realiza "varios actos de descontextualización y abstracción". Finalmente, a partir de las abstracciones creadas, el investigador identifica una serie de categorías privilegiadas que crean orden o causalidad, originando "un sistema cerrado y unificado de elementos distintos y ordenados" que son "puestos bajo el control de un conjunto de normas que permiten la predicción y la descripción" [xxi]. Utilizando este método, se puede secuenciar el proceso de investigación de los estudiantes en distintas fases y pueden definirse normas universales y mejores prácticas. Para dejar las cosas más claras: nada de esta crítica convierte los resultados de estos estudios en menos creíbles. De hecho, estas normas y modelos han sido de enorme importancia a la hora de guiar la biblioteconomía hacia una filosofía educativa centrada en el alumno; sin embargo, sin perspectivas teóricas complementarias, ninguno de estos enfoques puede generar cuestiones críticas importantes sobre sus propias conclusiones, premisas o métodos.

Partiendo de la base de los modelos de procesos y otras teorías relevantes del aprendizaje, la alfabetización crítica supone la siguiente fase en la evolución del desarrollo de una teoría de la biblioteconomía educativa. Esta etapa siguiente proporciona un complemento necesario para la investigación existente, debido a que muchas cuestiones importantes para la alfabetización informacional no se pueden explorar usando el paradigma de investigación descrito anteriormente. Y lo que es más importante, estos modelos universales abstraen y generalizan el trabajo de los estudiantes destacados, aquéllos que son alumnos trabajadores y eficaces y para los que la institución educativa funciona. Al hacerlo así, lo que se sugiere es que si se puede enseñar a los estudiantes menos eficaces a emular a los destacados, terminarán teniendo éxito. Pero en la práctica, la lucha de los estudiantes en la escuela casi siempre se deriva de problemas más fundamentales que lo que esta perspectiva sugiere. Las escuelas y los estudiantes forman una compleja red social que estructura la alfabetización y los modelos de investigación y, las mejores prácticas descritas anteriormente, son en gran parte irrelevantes para la práctica real de la educación en alfabetización.

Las instituciones educativas son sistemas sociales jerárquicos que generan múltiples variables que son responsables del éxito de los estudiantes. En general, éstos tienen éxito en la institución educativa debido a que su identidad sociocultural se integra sin fisuras en este sistema social. Como indica Gee, "ciertos tipos de hogares, usualmente de clase media, socializan a sus hijos a una edad temprana a través de prácticas que 'se identifican' con la práctica de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, éstas hacen honor a estas prácticas como si fueran 'naturales', 'universales' y 'normales', mientras que ignoran las prácticas y valores de otro tipo de

xxi. Paul Prior, Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ (1998), p. 6.

hogares" [xxii]. Los estudiantes que podrían contribuir a sus instituciones educativas y comunidades, o bien eligen no hacerlo, o bien no pueden identificarse con esta figura idealizada del estudiante. Las instituciones educativas rechazan a muchos de estos estudiantes por falta de preparación o colaboración. En lugar de definir a estos alumnos como "deficientes", podríamos preguntarnos si las instituciones educativas y los currícula en sí mismos son una gran parte del problema, especialmente cuando se convierten en protectores conservadores del conocimiento autoritario tradicional y dejan de respetar a los estudiantes como personas capaces de actuación y construcción de significado por derecho propio. De hecho, uno de los principales retos de la educación contemporánea es encontrar la forma de hacer posible que todos los estudiantes tengan éxito, no sólo aquellos socialmente preseleccionados para el éxito académico.

Una parte cada vez mayor de la investigación trata de los problemas que se encuentran los estudiantes alienados y los que se muestran reacios a aprender. Mike Rose ha contado su propio viaje desde el estudiante marginado al educador en alfabetización, centrándose en la influencia de docentes comprometidos y solidarios [xxiii]. Lisa Delpit sostiene que los estudiantes que provienen de los suburbios pueden, en realidad, enseñar a las instituciones educativas "lo que se siente al moverse entre culturas… y así tal vez aprender mejor a convertirse en ciudadanos de la comunidad global" [xxiv]. Herbert Kohl resume con agudeza el problema del reacio a aprender en su libro, *I won't learn from you: the role of assent in learning*. Kohl describe a los estudiantes a los que ha formado a lo largo de los años como estudiantes que rechazan aprender, incluso aunque sean perfectamente capaces. Según Kohl, esta respuesta "tiende a ocurrir cuando alguien tiene que hacer frente a retos ineludibles para sus lealtades personales y familiares, su integridad y su identidad… Consentir en aprender de un extraño que no respeta tu integridad causa una gran pérdida de autoestima. La única alternativa es no aprender y rechazar el mundo del extraño" [xxv]. Kohl ve el rechazo a aprender como una afirmación política, una forma de desobediencia civil al sistema educativo dominante que ejerce poder sin conciencia. Estos autores siguen la visión de Freire acerca de la educación estadounidense como una línea de montaje industrial, con estudiantes ideales saliendo con conocimientos uniformes. Los estudiantes no conformes son "rechazados", expulsados del sistema justamente por esa no-conformidad. Rose, Delpit, Kohl y otros argumentan que resulta inmoral someter a los alumnos a un proceso educativo cuyo

xxii. James P. Gee, An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method, Routledge, New York (1999), p. 73.

xxiii. Mike Rose, Lives on the Boundary: The Struggles and Achievements of America's Underprepared, Free Press, New York (1989), pp. 33-35.

xxiv. Lisa Delpit, *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom* (New York: New Press, 1995), pp. 69.

xxv. Herbert Kohl, *I Won't learn from You: The Role of Assent in Learning* (New York: the New Press, 1994), p. 6.

efecto es borrar sus identidades individuales y culturales. Estos autores comparten una perspectiva de la alfabetización como un fenómeno social y político y desafían al sistema educativo a admitir esta realidad y ocuparse honestamente de las complejidades resultantes.

3. NUEVAS DEFINICIONES DE ALFABETIZACIÓN

De acuerdo con el New London Group (un grupo interdisciplinar de investigadores dedicado a definir y desarrollar nuevas prácticas de alfabetización), los cambios sociales actualmente en curso proporcionan razones convincentes para ampliar nuestra concepción de la alfabetización. En primer lugar, la economía global transnacional ha destruido el espacio y el tiempo, llevando a las relaciones laborales grupos muy distintos de personas con diferentes idiomas, estilos de vida y valores. En segundo lugar, la tecnología continúa dando nuevas formas al proceso de aprendizaje y al modo en que las personas adquieren información y se comunican. Estas fuerzas obligan a una reconsideración contemporánea de la alfabetización. En primer lugar, ya no se puede concebir la alfabetización como un ideal homogéneo. La identidad nacional (en el sentido de un idioma y unas costumbres comunes) ya no existe. En el pasado, la alfabetización tradicional "ha significado la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en las formas oficiales y normalizadas del idioma nacional. La pedagogía de la alfabetización, en otras palabras, ha sido un proyecto cuidadosamente restringido (restringido a las prescripciones del lenguaje formalizadas, monolingües, monoculturales y gobernadas por reglas)" [xxvi]. En el nuevo entorno, la alfabetización ya no puede enfocarse de este modo. En su lugar es necesario hablar de alfabetizaciones múltiples, tanto en términos de diversidad en la cultura humana como de formato del mensaje.

Las nuevas tecnologías aumentan la velocidad del flujo de la información y la diversidad de formatos en los que la recibimos. En este entorno, las definiciones que se basan en la alfabetización tradicional monolingüe y monocultural pueden llegar a ser defensivas y reaccionarias. El New London Group sugiere que se adopte el concepto de "multialfabetización". En su obra sobre la alfabetización mediática, por ejemplo, Kress y van Leeuwen han argumentado que la alfabetización es "multimodal", compuesta de múltiples medios que operan simultáneamente para transmitir mensajes complejos a grupos culturales específicos [xxvii]. Hamilton ha explorado la semiótica de la fotografía para comprobar la teoría de la alfabetización visual [xxviii]. A un

xxvi. New London Group, *Multiliteracies: Literacy, Learning and the Design of Social Futures.* Edited by Kope & Kalantzis (London: Routledge, 2000), p. 9.

xxvii. Gunther Kress & Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication* (New York: Oxford UP, 2001).

xxviii. Mary Hamilton, "Expanding the New Literacy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice," *Situated Literacies* edited by David Barton and Mary Hamilton (London: Routledge, 2000).

nivel más fundamental, Howard Gardner ha propuesto que es necesario reconceptualizar la propia definición de inteligencia. Su teoría de las "inteligencias múltiples" explica las diversas habilidades que las personas aplican al aprendizaje. Gardner sostiene que la "escuela tradicional" ha privilegiado el pensamiento verbal y analítico ignorando otras clases de inteligencia [xxix]. Mientras la imprenta constituía el principal medio del contenido intelectual, tenían sentido tales definiciones verbales y analíticas de la inteligencia, pero en un entorno en el que los sistemas de información en red ofrecen nuevos medios de comunicación en una proporción cada vez mayor a la del texto impreso, esta definición tan hermética de la inteligencia es cada vez más inadecuada para describir cómo piensan y aprenden las personas.

La reciente expansión de la teoría de la alfabetización proporciona los conceptos para desarrollar nuevas definiciones de alfabetización lo suficientemente flexibles como para hacer frente a estos tiempos de ampliación de fronteras. Como definición básica, se puede comenzar con lo siguiente: *la alfabetización es la habilidad para leer, interpretar y producir "textos" apropiados y valorados dentro de una comunidad concreta.* Tales textos pueden presentarse en formato impreso, pero también pueden adoptar otro tipo de formato. Esto incluye cualquier objeto que sea intencionadamente dotado de significado y posteriormente "leído" e "interpretado" por los miembros de cualquier comunidad. Un "texto" puede plasmarse en cualquier medio (visual, auditivo, táctil), siempre y cuando sea producido para hablar a una comunidad que realiza una lectura e interpretación colectiva. La "lectura" y la "escritura" requieren textos impresos, pero también otros tipos de textos en múltiples géneros de comunicación, tal y como se da a entender en la multialfabetización. Kress y van Leeuwen, por ejemplo, afirman que "leemos imágenes" de la misma forma en la que leemos textos y proponen una "gramática del diseño visual" para explicar los principios fundamentales de la comunicación con imágenes [xxx]. Y lo que es más importante, las personas producen, leen e interpretan textos dentro de comunidades y no de manera individual. Las comunidades llegan a un consenso en cuanto a la interpretación a veces con facilidad y otras no sin controversia. Por lo tanto, la alfabetización no puede describirse en términos generales como un grupo de habilidades universales y procesos abstractos. Más bien, la alfabetización es un flujo constante e integrado en situaciones culturales, cada situación matizada y distinta de las demás.

Las comunidades gestionan la alfabetización a través de "acontecimientos de alfabetización". La identificación de estos acontecimientos nos permite localizar y destacar prácticas de alfabetización en comunidades específicas. Un acontecimiento

xxix. Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (New York. Basic Books 1993), pp. 347-348.

xxx. Gunther Kress & Theo van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (London: Routledge, 1996).

de alfabetización es "cualquier ocasión en la que un escrito es parte integrante de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus interpretaciones del significado" [xxxi]. En los acontecimientos de alfabetización, el texto proporciona una ocasión para la lectura e interpretación compartida. Permiten a los miembros de la comunidad desarrollar patrones interpretativos regulares que se repiten a lo largo del tiempo. Ser miembro de una comunidad significa reconocer y participar en los acontecimientos de alfabetización; conociendo los códigos utilizados por la comunidad y las costumbres y convenciones en juego. Estos preceptos implican habilidades tanto gramaticales como interpretativas. Gee indica que "cada lenguaje social tiene su propia gramática distintiva… Es decir, nosotros como hablantes y escribientes diseñamos nuestras expresiones orales o escritas para que incluyan patrones en virtud de los cuales los intérpretes puedan atribuir identidades en situaciones concretas y actividades específicas tanto a nosotros mismos como a nuestras expresiones" [xxxii]. Esta definición difiere del modelo de gramática tradicional bancaria en el que los docentes depositan reglas gramaticales en el cerebro de los estudiantes para enseñarles a producir frases gramaticales a partir de estas reglas. Desde un punto de vista social, la gramática implica observar las estructuras del lenguaje en contexto como un grupo de convenciones comunes; una visión social de la gramática describe la práctica en lugar de prescribir el uso "correcto" [xxxiii].

La finalidad de este ejercicio de definición ha sido crear una definición útil de alfabetización; una definición que vea la alfabetización de un modo pluralista y sin prejuicios. La alfabetización ha conllevado durante mucho tiempo juicios de valor, invertidos en parte en diferenciar entre quien sabe leer y escribir y aquellos que son analfabetos. La definición construida aquí procura evitar este planteamiento, reconociendo las alfabetizaciones múltiples y resaltando de ese modo la arbitrariedad de privilegiar la alfabetización escolar. Al mencionar esto, hemos llegado a un punto importante que merece especial atención; si bien existen múltiples alfabetizaciones en cualquier cultura, todas no son iguales. Las alfabetizaciones escolares son especiales. Las escuelas confieren poder social, en el sentido de que la educación abre puertas y crea oportunidades. Bordieu sostiene que los estudiantes acumulan capital cultural por medio de la educación y, de hecho, los padres de familia realizan inversiones a largo plazo en educación precisamente para este fin [xxxiv]. Las personas educadas han dominado las alfabetizaciones escolares en un esfuerzo considerable y, si bien

xxxi. Shirley Brice Heath, *Ways UIT Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* (New York: Cambridge UP, 1983) p. 96.

xxxii. Gee, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method,* p. 29.

xxxiii. Gina Claywell, "Reasserting Grammar's Position in the Trivium in American Collage Composition," in *The Place of Grammar in Writing Instruction* by Susan Hunter and Ray Wallace, (Portsmouth, NH.: Boynton/Cook. 1995), pp. 49.

xxxiv. Pierre Bourdieu & Trans. L.C. Clough, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (Stanford: Stanford UP, 1996), pp. 331-332.

cada comunidad produce textos de valor, no todos los textos de cada comunidad son valorados por igual en el contexto cultural más amplio.

Por lo tanto, mientras que la alfabetización escolar podría ser sólo una alfabetización entre muchas, su importancia en la creación de vías para acceder al éxito social y económico es única, que es al menos en parte por lo que la alfabetización escolar es un terreno tan controvertido. John Dewey argumentaba que, en una sociedad democrática, las escuelas necesitan crear y enseñar una democracia progresista. Esta perspectiva se sitúa en contraste con los enfoques educativos que crean normas culturales como vías de acceso hacia el éxito a lo largo de la vida. En su definición de la educación progresista, Dewey enfatizaba la importancia de la gestión del cambio al mismo tiempo que se protege la democracia participativa, argumentando que "una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución del cambio que se pueda producir en cualquier parte, debe velar para que sus miembros se eduquen para la iniciativa personal y la capacidad de adaptación. De lo contrario, éstos se verán abrumados por los cambios en los que están atrapados y cuya importancia o conexiones no perciben." En épocas caracterizadas por el cambio rápido, hay mucho en juego para la educación en la forma en que se define, se enseña y se mide la alfabetización. Dewey vio la educación progresista como un elemento clave para que una sociedad en rápida evolución mantenga la posibilidad de participación democrática por parte de una ciudadanía comprometida [xxxv] y, de hecho, la visión de Dewey de la democracia armoniza con temas de la pedagogía crítica tal y como la profesa el New London Group. La "democracia" es un término controvertido, pero fácilmente asumido sin embargo, tanto por los partidarios del capitalismo global y de la propagación de los valores económicos estadounidenses como por los seguidores de Dewey. Gran parte del conflicto inherente en la alfabetización informacional como un proyecto crítico puede atribuirse a las definiciones controvertidas de "democracia".

4. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ACADEMICO

Los estudiantes comienzan sus carreras universitarias en posesión de una serie de alfabetizaciones bien desarrolladas, la mayoría de ellas relacionadas con la alfabetización en su hogar, a la que Gee denomina su "discurso primario". Este discurso "constituye nuestro sentido de identidad original basada en el hogar… Adquirimos este discurso primario, no por instrucción explícita, sino por ser miembros de un grupo primario de socialización" [xxxvi]. Desde este discurso "casero" primario, los estudiantes universitarios deben pasar a una forma de "discurso secundario" mediante la formación explícita en la universidad. Este discurso académico es artificial

xxxv. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Free Press, 1997), pp. 87-88.
xxxvi. Gee, *An Introduction for Discourse Analysis: Theory and Method*, p. 527.

para todos, sin embargo es menos natural para unos que para otros. Bruffee hace referencia a la adquisición de este discurso académico como el proceso de "reaculturación", un proceso de aprendizaje de las reglas del discurso que se refieren, en primer lugar, a la aceptación dentro de la universidad en general y, en segundo lugar, a la identidad disciplinaria tal y como se practica en los departamentos universitarios. [xxxvii] Gee alega que la verdadera fluidez académica puede estar fuera del alcance de muchos estudiantes, especialmente cuando el aprendizaje de este discurso supone una "complicidad activa con los valores que se contradicen con los Discursos basados en el hogar y en la propia comunidad" [xxxviii]. En efecto, Gee llega a la conclusión de que la educación contemporánea excluye a muchos estudiantes en base a su alfabetización primaria; un hecho que no se ajusta bien con las construcciones utópicas de la universidad como un campo uniforme de juego donde todos los estudiantes se enfrentan a los mismos retos y el éxito se obtiene por el trabajo duro y el mérito personal. Gee y otros continúan luchando contra las consecuencias de esta conclusión [xxxix].

Si la alfabetización es la habilidad para leer, interpretar y producir textos valorados en una comunidad, entonces la alfabetización informacional académica es la habilidad para leer, interpretar y producir información valorada en el mundo académico; habilidad que debe ser desarrollada por todos los alumnos durante su educación superior. La información funciona de un modo muy singular en la educación superior. Los académicos validan la información a través de complejos procesos de revisión por pares de una manera que puede parecer obsesiva, incluso paranoica, para los ajenos a la universidad. Estos procesos tienen un sentido perfecto para los iniciados. Los estudiantes deben aprender cómo funciona la información para probar o argumentar y la razón por la que se acepta esa información y no otra. En última instancia, necesitan producir información de acuerdo con las normas de la comunidad. Los profesores de las diversas disciplinas esperan que el trabajo de los estudiantes refleje una comprensión de sus estilos disciplinares. Las convenciones académicas reflejan las convicciones sobre cómo se debe hacer la investigación y cómo se debe medir el trabajo de los estudiantes, contra estas convenciones. La alfabetización informacional, vista de este modo, supone bastante más que un grupo

xxxvii. Kenneth Bruffee, *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* (Baltimore: Johns Hopkins UP, 1993), pp. 22-23.

xxxviii. James P. Gee. ""Literacy Discourse, and Linguistics" and "What is Literacy?"", in *Literacy: A Critical Sourcebook*, edited by E. Cushman E. Kintgen B. Kroll M. Rose (Boston: Bedford/St. Martin's 2001), p. 532.

xxxix. De hecho, Gee aboga por una solución compleja, que implica cambiar la cultura de la educación superior (ciertamente se trata de un proyecto lento y confuso), desarrollando en los estudiantes una especie de "metadiscurso" para estructurar los problemas de la alfabetización y finalmente enseñar a los estudiantes a "fingir" los discursos de la escuela. Delpit contrarresta el punto de vista de Gee de que la fluidez del discurso secundario es imposible observando que, en muchos casos, los estudiantes la consiguen.

de habilidades adquiridas. Se trata de la comprensión de todo un sistema de pensamiento y de las formas en las que la información fluye en ese sistema. En última instancia, también implica la capacidad de evaluar de forma crítica el propio sistema.

Becher y Trowler sostienen que "el lenguaje y la bibliografía profesional de una disciplina juegan un papel clave en el establecimiento de una identidad cultural." Todas las disciplinas emplean distintos estilos de comunicación, "un grupo particular de términos preferidos, estructuras fraseadas y una sintaxis lógica, que no son fáciles de imitar para alguien ajeno a ellas." Llegan a la conclusión de que, junto a las características estructurales de las comunidades disciplinares, se hallan sus elementos culturales más explícitos; sus tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, la moral y las reglas de conducta así como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten. Ser admitido como miembro de un sector particular de la profesión académica implica no sólo un nivel suficiente de destreza técnica en el oficio intelectual propio, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo universitario y de adhesión a sus normas. Una apreciación de cómo es inducido un individuo en el seno de la cultura disciplinar es importante para comprender esa cultura [xl].

Lejos de ser arbitrario, el "estilo" académico pone de manifiesto un modo de pensamiento y un conjunto de valores compartidos. Los estudiantes que aspiran a formar parte de las comunidades académicas deben dominar tanto el estilo externo como el modo de pensar para iniciarse en una disciplina. La biblioteconomía como profesión debería desarrollar estrategias para ayudar a los estudiantes a dominar estos estilos y patrones de pensamiento.

Los acontecimientos de alfabetización en la educación superior se producen en muchos lugares (aulas, cafeterías, auditorios, despachos de profesores, etc.) e implican muchos "géneros literarios" (conferencia, preguntas socráticas, debate, ensayo de investigación, examen oral, defensa, etc.). Estos acontecimientos de alfabetización y estos géneros académicos van desde lo informal a lo formal y desde la baja a la alta dificultad. Permiten la negociación de las normas de la comunidad y la medición de los progresos individuales. La universidad genera estas actividades de alfabetización intencionada y conscientemente y la capacidad de tener éxito en la facultad depende en gran parte del dominio de sus códigos sociales y costumbres. Berkentotter y Huckin fueron los primeros en formular las dimensiones de las actividades de la alfabetización académica definiéndolas como géneros académicos e identificando los cinco principios que encarnan. En primer lugar, los géneros académicos son formas dinámicas que "se desarrollan a partir de respuestas a situaciones recurrentes y sirven

xl. Tony Becher & Paul L. Trowler, *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* (Buckingham: Open University Press, 2001), pp. 46-47.

para estabilizar la experiencia y darle coherencia y sentido" [xli]. Estos géneros derivan de "nuestra participación en las actividades comunicativas de la vida cotidiana y profesional." El conocimiento del género abarca tanto "la forma como el contenido" y tiene una "dualidad de estructura" que significa que incluso "cuando nos basamos en normas de género para dedicarnos a actividades profesionales, constituimos estructuras sociales… y simultáneamente reproducimos esas estructuras". Por último, "los géneros son propiedad de las comunidades y las reglas de género señalan las normas de una comunidad de discurso, la epistemología, la ideología y la ontología social" [xlii]. Efectivamente, sin los géneros académicos sería imposible dedicarse a la investigación y a la enseñanza. Los géneros nos ofrecen pautas explícitas para la creación del trabajo académico; la manera con la que construimos nuestras identidades como autores e investigadores, el modo con el que construimos e interpretamos nuestras principales exposiciones y usamos la evidencia, y la forma en que concebimos las comunidades a las que nos dirigimos con nuestra investigación.

Si bien todas las comunidades califican el rendimiento de la alfabetización en cierta medida, la universidad es relativamente única en su evaluación formal y ritual, con el resultado de que en ésta "casi todo es calificado de un modo más o menos sutil" [xliii]. Mediante procesos institucionalizados (tales como la asignación de calificaciones a los estudiantes, la concesión de la plaza fija y la promoción, la realización de la revisión por pares de libros y artículos, el establecimiento de jerarquías institucionales y el factor de impacto de las publicaciones de prestigio) los juicios sobre la calidad impregnan a toda la educación superior. Todos estos rankings y clasificaciones reflejan la negociación de las normas de la comunidad determinada por la ejecución de acontecimientos de alfabetización cada vez más sofisticados. Los acontecimientos de alfabetización en la educación superior tienen, como resultado, dos funciones a veces contradictorias. Una de ellas es dar a conocer las normas de la comunidad para ayudar a los estudiantes y profesores a medir su propio crecimiento y logros. La otra es determinar quién pertenece en última instancia a la universidad y quién no. Por tanto, los acontecimientos de alfabetización adquieren un alto grado de participación en la prestación de la calidad en la universidad. Los acontecimientos de alfabetización determinan quién tiene éxito y también quién fracasa. Estas concepciones alternativas de la alfabetización crean tensión dentro de la alfabetización en el marco de la biblioteconomía universitaria. ¿Deberían los bibliotecarios "servir" a la universidad enseñando sus competencias en alfabetización sin ningún cuestionamiento o, deberían participar en la reflexión crítica emprendida por los "educadores", reflexión que nos lleva a desafiar, si es necesario, a las políticas de exclusión académica y a participar en la creación de nuevos y mejores modelos universitarios?

---

xli. Carol Berkentotter & Thomas N. Huckin, *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995), p. 4.

xlii. Ibid., p. 4.

xliii. Becher and Trowler, *Academic Tribes and Territories*. p. 81.

5. UNA GRAMÁTICA DE LA INFORMACIÓN

La información posee una dimensión gramatical que los profesores competentes en el manejo de la información deben dominar y que se les debe enseñar a los estudiantes. Tal y como observa Gee, nosotros creamos estructuras "para tenerlas como modelos en virtud de los cuales los intérpretes puedan atribuirnos identidades socialmente situadas y actividades específicas tanto a nosotros mismos como a nuestras declaraciones" [xliv]. Estas estructuras y modelos constituyen un sistema gramatical para facilitar la comunicación. Las bibliotecas tradicionalmente han creado y gestionado las estructuras que organizan la información y el significado histórico de "gramática" se adapta naturalmente al estudio de las estructuras lógicas subyacentes como el formato MARC y los Encabezamientos de Materia de la Biblioteca del Congreso. La capacidad de analizar una cita de una revista o de leer un registro de un catálogo es el resultado de la comprensión de sus estructuras profundas y deriva de un enfoque disciplinar y gramatical de la información. La cita sirve para sintetizar los elementos de la publicación en un código conciso. Podemos tratar esta cita bien de una manera prescriptiva (existe un "modo correcto" para citar y una verdad universal reflejada en su estructura) o bien como un constructo social (centrándose en por qué la cita tiene importancia en la universidad y qué conversaciones están implícitas en las redes de citas).

Hacer una valoración sobre las citas (el tipo de trabajo citado, el valor del trabajo en la disciplina académica y la creación de citas para apoyar argumentos o demostrar hechos) implica la comprensión de las conversaciones disciplinarias y el hecho de por qué son tan importantes en el mundo académico. Jon Olson sostiene que "la clase de gramática ha sido durante mucho tiempo un lugar para mostrar el poder," normalmente el poder del profesor. En el concepto bancario de la educación, los profesores conocen la gramática y la enseñan a los estudiantes que la "almacenan" [xlv]. La motivación para el aprendizaje de la gramática a menudo implica el establecimiento de normas de pertenencia y, la gramática correcta, tal y como señala Mitchell, ha sido utilizada durante mucho tiempo por la clase media "en la generación de su propia identidad" separada de las clases "más bajas" [xlvi]. Como alternativa, Olson propone "una visión amplia de la gramática que se centra en las finalidades del lenguaje más que en las particularidades". Olson señala que la gramática puede "ayudar a la transferencia del poder de los profesores a los estudiantes. El poder no estará libre de normas de uso; sino más bien las normas serán

xliv. Gee, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method,* p. 29.

xlv. Jon Olson, "A Question of Power: Why Frederick Douglas Stole Grammar," in *The Place of Grammar in Writing Instruction: Past, Present, Future*. Edited by S. Hunter and R. Wallace (Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 1995), p. 39.

xlvi. Linda C. Mitchell, *Grammar Wars: Language as a Cultural Battlefield in 17th and 18th Century England* (Ashgate: Burlington Vt., 2001), p. 153.

contextualizadas, subordinadas a los fines de la virtud política" [xlvii]. Para aplicar esta perspectiva contextualizada a la gramática de la información, los estudiantes deben comprender que las "gramáticas de la información" de la biblioteca constituyen las reflexiones de una visión particular del mundo –anglosajona, occidental, cristiana y predominantemente masculina– ¿Deben los bibliotecarios estar satisfechos con enseñar "la gramática de la información" o, deben hacer hincapié en su papel en la creación del discurso privilegiado? Una vez más, depende de si vemos la biblioteconomía como una profesión que sirve a la ideología dominante de la universidad o si los bibliotecarios se ven a sí mismos como educadores críticos en busca de modelos más "democráticos".

Hope Olson argumenta que, "tanto Melvil Dewey como su Sistema Decimal aceptan un concepto de conocimiento basado en la epistemología cartesiana. Aceptan que existe una sola realidad conocible y que la conoceremos descubriendo la verdad universal… El lenguaje notacional universal de la clasificación mapea la topografía del conocimiento registrado estructurando un espacio para reflejar la única realidad conocible y la verdad universal" [xlviii]. En otro lugar, Olson argumenta que las "raíces de las clases dentro de la clasificación del Sistema Decimal de Dewey… se basan en la filosofía occidental. La autora llega a la conclusión de que, "no es sorprendente por tanto que el enfoque de Dewey refleje tanto la suposición epistemológica como la ontológica" de esa filosofía [xlix]. Para que la alfabetización informacional tenga una dimensión crítica debe conllevar tanto una comprensión de cómo funcionan los distintos sistemas de clasificación como también una exploración de cómo crean y perpetúan esas poderosas categorías para representar "la realidad conocible y la verdad universal." Estos sistemas se pueden aprender (de hecho, los estudiantes deben aprenderlos para controlar en gran medida su trabajo), pero este aprendizaje no tiene que implicar necesariamente una aceptación incondicional de la visión del mundo que éstos conllevan.

De hecho, Luke y Kapitzke centran gran parte de su crítica de la investigación en biblioteconomía en esta zona de problemas, señalando que, en la definición de alfabetización informacional de Breivik y Gee, "el conocimiento es externo al conocedor, existiendo como algo en sí mismo, independiente de la mediación y de la interpretación. Los buscadores de la "Verdad" pueden localizarlo y capturarlo, ya sea en los límites de la biblioteca, o en el ciberespacio ilimitado" [l]. Para abordar estas cuestiones, los bibliotecarios en la universidad necesitan definir la información en sí

xlvii. H.A. Olson, "A Question of Power: Why Frederick Douglas Stole Grammar," p. 39.

xlviii. H.A. Olson, "Dewey Thinks Therefore He Is: The Epistemic Stance of Dewey and DDC," *Knowledge Organization and Change,* (Indeks Verlag, 1996), p. 304.

xlix. H.A. Olson, "Sameness and Difference: A Cultural Foundation of Classification," *Library Resources and Technical Services* 45:3 (July 2001): 117.

l. Allan Luke and Cushla Kapitzke, "Literacy and Libraries: Archives and Cybraries," p. 483.

misma como el producto de procesos epistemológicos negociados socialmente y la materia prima para la posterior elaboración de nuevo conocimiento. Los profesores competentes en el manejo de la información comprenden que el proceso de revisión por pares tiende a reproducir el conocimiento autorizado y se opone al pensamiento alternativo y que las colecciones estructuradas por los sistemas de clasificación derivados de ontologías disciplinares, actúan explícitamente para canalizar el pensamiento dentro de esas mismas categorías disciplinares [li]. En última instancia, la alfabetización informacional crítica supone el desarrollo de una conciencia crítica acerca de la información, aprendiendo a plantear cuestiones acerca del papel de la biblioteca (y de la universidad) en la estructuración y presentación de una única realidad conocible.

6. CONCLUSIÓN

Los bibliotecarios que se dedican a la formación en alfabetización necesitarán un tipo diferente de filosofía que los bibliotecarios del pasado. Tal y como señala Ray, la biblioteconomía educativa requiere un conocimiento profundo de los métodos pedagógicos y de las culturas y comunidades del discurso de la educación superior [lii]. Este enfoque implica que la profesión bibliotecaria debe evolucionar en consecuencia, hecho del cual son conscientes un número cada vez mayor de bibliotecarios. Los bibliotecarios (y aquellos que les forman) deben revisar la idea de que el aprendizaje para ser bibliotecario significa adquirir y almacenar conocimiento sobre las bibliotecas; ya se refiera al aprendizaje de las "mejores fuentes" de referencia, al aprendizaje de las reglas de catalogación y clasificación de la Biblioteca del Congreso o al aprendizaje de modelos para una gestión eficaz. Los bibliotecarios necesitan desarrollar una conciencia crítica acerca de las bibliotecas, aprendiendo a "cuestionar" la biblioteca. La formación de los bibliotecarios debe convertirse en lo que Freire denomina una "educación mediante planteamiento de problemas" [liii]. Con este cambio, los bibliotecarios dejarán de estudiar la "biblioteca como materia" y en su lugar se convertirán en especialistas en entrenar el crecimiento intelectual y el desarrollo crítico. El aprendizaje se convertirá esencialmente en el proceso humanístico de enfrentarse y resolver problemas significativos en el mundo, un proceso fundamental tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. De este modo, se puede redefinir la información como la materia prima que los estudiantes utilizan para resolver estos problemas y crear sus propios conocimientos e identidades, más que como algo "externo" a lo que hay que acceder con eficacia, ya sea en la biblioteca o en el mundo. Este proceso educativo no se puede transmitir como "contenido". Se trata, más bien, de

li. H.A. Olson, "Patriarchal Structures of Subject Access and Subversive Techniques for Change," *Canadian Journal of Information and Library Science* 26:2/3 (2001).
lii. Ray, *Shifting Sands*, p. 251.
liii. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, p. 79.

un "camino" o "viaje" de crecimiento intelectual y de comprensión. Los estudiantes y profesores necesitan realizar el viaje juntos y por sí mismos. La formación de los bibliotecarios necesita prepararles para ayudar a los demás a realizarlo, cosa que no pueden hacer hasta que hayan aprendido a realizarlo ellos mismos.

La labor fundamental de las bibliotecas a la hora de tratar la alfabetización informacional en serio no radica en definirla o describirla, sino en desarrollar una práctica crítica de la biblioteconomía; una praxis fundamentada teóricamente. Con esta evolución filosófica, las bibliotecas ya no pueden parecer un espacio cultural neutro y a los bibliotecarios no se les puede definir como proveedores neutros de información. Los bibliotecarios se involucrarán con el esfuerzo diario de traducción entre las nociones organizadas del conocimiento y los esfuerzos de todos los estudiantes para comprometerse en ese conocimiento. Esta lucha con el sentido es fundamental para la formación en alfabetización y para que los bibliotecarios y bibliotecas sean conscientes de todo el potencial inherente a la alfabetización informacional; las bibliotecas necesitan comprometerse en este esfuerzo, alineando de ese modo los valores de la alfabetización critica con el trabajo diario de los bibliotecarios. Este desarrollo probablemente requerirá el planteamiento continuo de preguntas y el reto a los preciados valores de la biblioteca. Si los bibliotecarios quieren ocupar su lugar entre los educadores progresistas de la universidad, es de vital importancia que tenga lugar este proceso.