

# Alfabetización informativa: una pareja contradictoria<sup>1\*</sup>

Christine Pawley<sup>2</sup>

## RESUMEN

La alfabetización informativa se ha establecido como un subcampo importante de la bibliotecología. Aunque los bibliotecarios ven a la alfabetización informativa como una creciente participación democrática de todos los ciudadanos, sus esfuerzos para mejorar el “control de calidad” de la información también amenazan con restringir su elección de manera sistemática. Esta contradicción es producto en parte de la genealogía de los términos “información” y “alfabetización”, términos que comparten una relación que se remonta a la ideología de la Ilustración, es decir, que la lectura podría transformar a la sociedad informando a las personas. Sin embargo, el poder transformador de la lectura ha sido un asunto impugnado por grupos que buscan el poder político y el predominio cultural, y los géneros de lectura que inicialmente retardaron el pensamiento convencional se convirtieron en su apoyo. En el proceso, algunos grupos llegaron a ser definidos como “consumidores” de información y simultáneamente fueron excluidos del papel de “productores de información”. Algunas estrategias que pueden incrementar la conciencia acerca de las ideas que están debajo de esta herencia incluyen el análisis crítico del uso del lenguaje y la visión de la información como un proceso que involucra a todos los usuarios tanto en la producción como en el consumo. El adoptar esta postura puede ayudar a los bibliotecarios a reconocer que las tensiones inherentes en el discurso y práctica de la alfabetización informativa no solamente son inevitables, sino también son esenciales si se quiere cumplir la condición básica de democracia-participación ciudadana.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización informativa, información, ideología, bibliotecología, historia, análisis crítico.

- 
- <sup>1</sup> La autora agradece a las siguientes personas su ayuda en la formulación de las ideas expresadas en este artículo: Larry Amey, Alan Bundy, Thomas Eland, James Elmborg, Joyce Kirk, Raymond G. McInnis, Ross Todd, y los cinco revisores anónimos de *Library Quarterly* quienes hicieron comentarios acerca del manuscrito.
- \* Traducción del artículo: Pawley, Christine “Information Literacy: A Contradictory Coupling,” *The Library Quarterly*, 73 (4) 2003: 422-452, realizada por Rosa María Irigoyen Camacho, Carmen García Colorado, Antonia Llorens Cruset, Esther Ramírez Godoy y Alma Silvia Díaz Escoto. Subdirección de Servicios de Información Especializada, Dirección General de Bibliotecas (DGB), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad Universitaria, 04510 México, D.F. México. Correo electrónico: irigoyen@dgb.unam.mx. A partir de la versión en inglés publicada por la base de datos Proquest, consultada el 9 de febrero de 2007.
- <sup>2</sup> Christine Pawley Ph.D. Director The University of Iowa Center for the Book, The University of Iowa, 3074 Main Library, Iowa City, IA, USA.

## Abstract

Information literacy has established itself as an important subfield of librarianship. Yet although librarians justify information literacy as increasing democratic participation by all citizens, their efforts to improve “quality control” of information also threaten to restrict choice in systematic ways. This contradiction results in part from the genealogy of the terms “information” and “literacy”, terms that share a relationship traceable to an Enlightenment ideology, namely, that reading could transform society by informing its people. But reading’s power to transform was also a contested issue for groups seeking political and cultural ascendancy, and reading genres that initially challenged conventional thought evolved into those that buttressed it. In the process, some groups came to be defined as information “consumers” and simultaneously excluded from the role of information “producers”. Strategies that can raise awareness of the assumptions underlying this legacy include critical analysis of language use and envisioning information use as a process that involves all users in both consumption and production. Adopting these can help librarians recognize that the tensions inherent in the discourse and practice of information literacy are not only unavoidable, but essential, if the basic condition of democracy -citizen participation- is to be fulfilled.

KEYWORDS: Information literacy, literacy, information, ideology, bibliotology, history, critical analysis.

La alfabetización informativa se ha establecido como un subcampo importante de la bibliotecología. Aunque los bibliotecarios ven a la alfabetización informativa como una creciente participación democrática de todos los ciudadanos, sus esfuerzos para mejorar el “control de calidad” de la información también amenazan con restringir su elección de manera sistemática. Esta contradicción es producto –en parte– de la genealogía de los términos “información” y “alfabetización”, términos que comparten una relación que se remonta a la ideología de la Ilustración, es decir, que la lectura podría transformar a la sociedad informando a las personas. Pero el poder de la lectura para transformar ha sido un asunto impugnado por grupos que buscan el poder político y el predominio cultural, y los géneros de lectura que inicialmente cuestionaron el pensamiento convencional se convirtieron en su apoyo. En el proceso, algunos grupos llegaron a ser definidos como “consumidores” de información y simultáneamente fueron excluidos del papel de “productores de información”. Algunas estrategias que pueden incrementar la conciencia acerca de las ideas que están debajo de este legado incluyen el análisis crítico del uso del lenguaje y la visión del uso de la información como un proceso que involucra a todos los usuarios tanto en la

producción como en el consumo. El adoptar esta postura puede ayudar a los bibliotecarios a reconocer que las tensiones inherentes en el discurso y práctica de la alfabetización informativa no solamente son inevitables, sino también son esenciales si se quiere cumplir la condición básica de democracia-participación ciudadana.

Los problemas que enfrentamos no son realmente técnicos, son morales, son éticos. La confianza en las soluciones técnicas nos deja desanimados y vacíos. (Maxine Greene [1, p. 6])

La “alfabetización informativa” denota una práctica profesional institucional emergente.<sup>3</sup> Como señala James W. Marcum, desde la última década, la alfabetización informativa se ha establecido como “un asunto y propósito principal de la bibliotecología”, un campo que ha conseguido con éxito recursos considerables en términos de personal bibliotecario y de tiempo cu-

<sup>3</sup> *Christine Bruce* rastrea el uso del término “alfabetización informativa” desde finales de los años 1960s y lo relaciona con los primeros desarrollos de la tecnología de la información basada en la computadora, pero no fue sino hasta los 80s que comenzó a difundirse ampliamente [2, pp. 4-5].

ricular, por no mencionar el esfuerzo destinado a la elaboración de políticas [3, p. 1]. Los profesionales de la bibliotecología y ciencia de la información (LIS) han desarrollado la alfabetización informativa en respuesta a diferentes presiones: quejas en los medios de comunicación acerca de la “sobrecarga de información” (especialmente en Internet); un constante flujo de reportes de la industria de la información acerca de los “avances” en nuevas tecnologías y las presiones institucionales referentes a la presencia de recursos electrónicos que los bibliotecarios han adquirido.

Abundan las definiciones sobre alfabetización informativa, pero la mayoría incluyen los siguientes elementos: “aprendizaje basado en recursos”, “pensamiento crítico” y “aprendizaje para toda la vida”.<sup>4</sup> Los maestros y bibliotecarios describen las habilidades para usar y localizar información en una variedad de formatos, y la habilidad intelectual para evaluar tal información, como técnicas o “herramientas” esenciales para una adaptación exitosa a los rápidos cambios sociales y técnicos que todos enfrentaremos, nos dicen, a lo largo de nuestras vidas. En 1998, Carla J. Stoffle, coordinadora de bibliotecas en la Universidad de Arizona en Tucson, escribió en *American Libraries*: “El éxito profesional, personal, social y económico en el próximo siglo dependerá de la habilidad para participar intelectualmente en la sociedad basada en el conocimiento que está surgiendo. La explosión de conocimiento y los cambios económicos que se producen por el rápido crecimiento de la información y de las tecnologías de la comunicación, requiere que los individuos estén capacitados para ser aprendices independientes... El trabajador promedio del siglo XXI necesita habilidades para lidiar con hasta siete cambios de empleo en su vida” [5, p. 46]. El maestro bibliotecólogo

Daniel Callison resume las definiciones de “pensamiento crítico” para los trabajadores y profesores de la *School Library Media Activities Monthly*: “Pensar de manera crítica es el proceso cognitivo que usamos para examinar cuidadosamente nuestro pensamiento (y el de otros) para aclarar y mejorar nuestra comprensión... El pensamiento crítico es pensamiento razonable y reflexivo que se enfoca en decidir en que creer o hacer” [6, p. 40].

Tales descripciones colocan a la alfabetización informativa en la intersección de enseñanza y aprendizaje en una dimensión, y a la producción y distribución de información en otra. El término compuesto “alfabetización informativa” es un ejemplo de síntesis discursiva; como reflexiona Raymond McInnis “si se combinan dos o más conceptos... ¿el concepto resultante produce una comprensión nueva?... [y] ¿son nuevos los conceptos más amplios generados? [7, p.1-2].<sup>5</sup> La mayoría de los bibliotecarios probablemente argumentaría que “la alfabetización informativa” es en realidad una actividad más amplia o por lo menos diferente a la suma de sus partes, y que la conjunción de “información” y “alfabetización” establece una resonancia poderosa. La así llamada era de la información se ha convertido en una metáfora que define nuestro tiempo, mientras que “alfabetización” es lo que los filósofos llaman una palabra “*hurray*”, como democracia y tarta de manzana, ¿quién puede estar en contra de ellas?.<sup>6</sup> Es fácil entender entonces por qué los bibliotecarios y educadores de ciencias de la información han aplaudido el matrimonio de los dos. La propiedad de un término tan cargado políticamente asigna derechos y privilegios, provee de justificación para la asignación de recursos, incluyendo

<sup>4</sup> En 1989, la American Library Association Presidential Committee en alfabetización informativa afirmó: “Los alfabetizados informativos son aquellos que han aprendido cómo aprender. Ellos saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar y usar información de tal manera que otros puedan aprender de ellos. Son personas preparadas para el aprendizaje para toda la vida, porque ellas pueden encontrar siempre la información necesaria para cada tarea o decisión” [4, p. 1].

<sup>5</sup> La síntesis del discurso es el proceso por el cual las nuevas ideas y conceptos son incorporadas en el “cuerpo” de conocimiento y algunas ideas se convierten en parte de un acervo de conocimiento que todo mundo sabe.

<sup>6</sup> En una discusión de asuntos y estrategias epistemológicas conectados con el uso del término “alfabetización informativa”, Loanne Snavely y Natasha Cooper produjeron una lista de treinta y cuatro ejemplos del uso del término “literacy” que denotan conocimientos básicos en un tema o campo. Ellos también sugieren treinta y seis términos alternativos para usar en lugar de alfabetización informativa [8].

personal, equipo y presupuestos para investigación y desarrollo de programas. En universidades e institutos de educación superior, la alfabetización informativa aparece a menudo en el currículo de licenciatura y es un área importante del saber de los bibliotecólogos. Para ellos, la responsabilidad de impartir cursos de alfabetización informativa puede representar éxito en una batalla para cosechar, mantener o diversificar los escasos recursos económicos distribuidos por los administradores universitarios.<sup>7</sup> De la misma manera, en las escuelas K-12, la alfabetización informativa aparece en el currículo cada vez con más frecuencia. En algunos estados han identificado la alfabetización informativa como una capacidad clave para todos los estudiantes.<sup>8</sup> Los bibliotecarios que atienden en bibliotecas públicas, también hablan de la necesidad de alfabetización informativa entre la población general.<sup>9</sup> Los cursos de alfabetización informativa toman lugar en los currículos de educación superior de ciencias de la información.

Una creciente literatura profesional se está enfocando sobre aspectos prácticos y técnicos del desarrollo de estándares y en la implementación de programas de alfabetización informativa en contextos educativos. Sin embargo, aún una práctica profesional innovadora carga con las marcas de su herencia -su huella genética-

aunque las implicaciones de estas características puedan ser poco reconocidas. Investigar la genealogía de los términos “información” y “alfabetización” puede traer algunas de estas características ocultas a la superficie y puede alertar a los usuarios acerca de las tensiones e inconsistencias subyacentes que tienen potencial para desviar los programas prácticos, no importa que tan bien intencionados y concebidos estén en sus metas.

En primer lugar, yo argumento que la combinación de los términos “alfabetización” e “información” establece una tensión entre ideales en conflicto, por un lado una visión prometeica del empoderamiento de los ciudadanos y la democracia, y por otro un deseo de controlar la “calidad” de la información que potencialmente puede resultar en -aunque no sean intencionadas- consecuencias procrusteanas.<sup>10</sup> Sin embargo, la contradicción no es nueva en el campo, y más que tratar (sin resultados, creo) de resolver esta tensión, debemos concentrarnos en comprenderla y abrirla para su análisis y discusión. Segundo, afirmo que el concebir la información como una cosa -la “cosificación” de la información- ha permitido tratarla como una mercancía, un proceso que ha facilitado la institucionalización de las bibliotecas y sus actividades centrales, la catalogación<sup>11</sup> y la referencia. Tercero, voy a mostrar que el desarrollo de los “géneros de información” tales como libros de texto y de referencia, ha contribuido a la descontextualización de la información, obscure-

<sup>7</sup> Por ejemplo, la página web de las bibliotecas universitarias de la Universidad de Iowa afirma: “Claramente la alfabetización informativa debería ser un componente clave en la educación de cada estudiante, y las bibliotecas universitarias tratan de convencer a la Universidad de Iowa para implementar la alfabetización informativa a lo largo del currículum” [9]. En la Universidad de Wisconsin-Madison, todos los estudiantes que ingresan requieren tomar dos cursos que incluyen componentes de alfabetización informativa, y que son principalmente impartidos por los bibliotecarios del campus [10].

<sup>8</sup> El Estado de Wisconsin ha establecido estándares de “Alfabetización Informativa y Tecnológica” para todos los estudiantes desde educación preescolar hasta licenciatura.<sup>12</sup> [U].

<sup>9</sup> La misión establecida por la Biblioteca Pública de Chicago, por ejemplo, incluye como principio y lo manifiesta diciendo: “Damos la bienvenida y apoyamos a toda la gente para que disfrute la lectura y mantenga el interés en aprender a lo largo de toda su vida” [12].

<sup>10</sup> En el mito griego, Prometeo, hijo de un Titán, se compadece de los humanos y les da el fuego. Él entonces les da poder y mejora sus vidas al estimular su creatividad y permitirles el desarrollo de las artes y ciencias. Procrustes, por otro lado, es un ladrón quien aborda a los viajeros y los fuerza a descansar sobre una terrible cama de hierro. Si ellos son muy bajos para llenar la cama exactamente, él estira a sus víctimas. Si son muy altos les corta sus piernas. En ambos casos, el resultado es la muerte.

<sup>11</sup> Hope A. Olson relata que cuando el sistema de clasificación de Dewey fue criticado por sus tendencias procrusteanas, Dewey se defendió estableciendo una semejanza entre sus diez divisiones del universo del conocimiento y un ferrocarril: que “sea mejor, más económico y rápido, siempre tienen un costo y éste es la reconstrucción violenta de objetos para adecuarse a la preconcepción del tema conocido”. [14, pp. 650, 663].



ciendo las condiciones específicas de su producción. Cuarto, argumento que aunque la ideología de la Ilustración contempló el uso de la información en términos de construcción de conceptos y de empoderamiento del “público” para crear nuevo conocimiento, la pedagogía de la lectura y las políticas para promover la “alfabetización” han trabajado sistemáticamente para dejar a algunos grupos de personas –en realidad la mayoría– con menos capacidad para el uso de la información y la construcción de conocimiento que las elites educadas. Finalmente, en conclusión, arguyo que aunque las contradicciones de estas herencias se han construido dentro de la “alfabetización informativa” y no pueden ser disueltas, nosotros podemos ver la tensión entre ellas como algo creativo y útil. La comunidad de ciencias de la información también necesita poner más atención crítica en el uso del lenguaje. Al participar en el análisis crítico para entender las condiciones específicas bajo las cuales se produce la información, avanzamos un paso en involucrar a los usuarios en la “recontextualización” y en expandir la categoría de “productor de información” para incluir a aquellos pre-

viamente excluidos; así podemos lograr y mantener un balance entre la restricción y la libertad que promoverá las prácticas institucionales y profesionales de alfabetización informativa más emancipadoras-prometeicas.

### **Lenguaje e Ideología: contradicciones internas**

El lenguaje que utiliza la comunidad de las ciencias de la información y la bibliotecología para desarrollar el concepto de alfabetización informativa está basado en el estilo tradicional de argumentación y explicación de este campo de estudio. Debido a que el estilo de discurso que prevalece en el campo utiliza un lenguaje técnico-administrativo para abordar problemas técnicos y gerenciales, la mayor parte de la literatura profesional que describe la investigación aplicada en alfabetización informativa da justificaciones económicas y educativas para su existencia, provee consejos prácticos y recomienda métodos de evaluación. Esta literatura está expresada en su mayor parte en términos de teorías y conceptos pedagógicos y de administración,



está dirigida a maestros, bibliotecarios y administradores educativos y se puede encontrar no solamente en revistas profesionales y escolares, sino también en monografías y libros. Los editores comerciales elaboran manuales del tipo “cómo hacer” y compilaciones de materiales, como las Series de Orientación Bibliotecaria (“Enfatizando la Alfabetización Informativa y la Instrucción Bibliográfica”) publicadas por Pierian Press. Claramente, la alfabetización informativa ha recorrido un largo camino hacia la aceptación institucional.

Para muchos bibliotecarios, sin embargo, el ideal último de la alfabetización informativa es promover el empoderamiento ciudadano y el paradigma prometeico de la democracia, que es difícil de expresar en el discurso técnico-administrativo convencional. Los Estándares de Competencia en Alfabetización Informativa de la Asociación de Bibliotecas de Escuelas e Investigación (ACRL), por ejemplo, tienen como objetivo crear “una ciudadanía más informada” [13]. Este aspecto de la alfabetización informativa enfatiza el proveer a los usuarios de la información con acceso libre a una gran variedad de “fuentes”. Pero debido a que las afirmaciones como los estándares de competencia de la ACRL también aluden, en la tradición técnico-administrativa, a la necesidad de acceso “efectivo y eficiente” a la información, y diseñan los criterios de evaluación en base a los cuales la información debe ser seleccionada, la alfabetización informativa también tiene la capacidad de producir y sostener un sistema jerárquico en el cual las autoridades expertas determinan lo que se puede considerar “conocimiento”. Tal enfoque enfatiza el control más que la libertad, y estrecha (en oposición a ampliar) la selección de aquellos recursos considerados como “valiosos”. Más que abrir posibilidades de participación social, cultural y económica en la producción del conocimiento para todos los ciudadanos, la tendencia de este paradigma procrusteano es ajustarse a todas las contingencias de una “cama de hierro” cuyas dimensiones son predefinidas por una elite cultural, social y económica. Parecería entonces que la misma noción de alfabetización informativa implica una tensión entre fines opuestos. ¿Qué puede hacerse con estos potenciales contradictorios?

La contradicción no es algo nuevo en el campo de US, y en realidad el bibliotecario norteamericano, desde mediados del siglo XIX, ha experimentado algunas tensiones persistentes que son detectables en la retórica que rodea la alfabetización informativa. En 1975 un artículo titulado acertadamente “Ambivalencia y paradoja: Los límites sociales de la biblioteca pública”, Phyllis Dain contrasta la visión progresista de Sydney Ditzion acerca de las bibliotecas públicas como “arsenales de una cultura democrática” con las recientes interpretaciones revisionistas de Michael H. Harris y Dee Garrison [15, 16]. Ese año, Harris había escandalizado –pero intrigado– a la comunidad US con un artículo acerca de la fundación del movimiento de la biblioteca pública. Influidor por las interpretaciones revisionistas recientes de la historia de la escuela pública, argumentó que, más que emanar de un “fervor liberal y humanitario”, como el descrito por Ditzion, “las bibliotecas públicas fueron instituciones generalmente frías, rígidamente inflexibles y elitistas desde el principio” [17, p. 2509].<sup>12</sup> Más o menos en la misma época, el ensayo de Garrison se basó en el pensamiento feminista contemporáneo para introducir la teoría de que el género es crucial en la explicación del bajo estatus del bibliotecario [19]. Más que elegir una u otra interpretación, Dain con sensibilidad enfocó las debilidades y fortalezas de ambos acercamientos. Desde entonces, los historiadores de la biblioteca han tendido a seguir a Dain, reconociendo las virtudes de establecerse en una valla intelectual.

En 1984, Evelyn Geller publicó una versión sociológica (basada en su tesis doctoral, en 1980, de la Universidad de Columbia) acerca del cambio de actitudes hacia la libertad intelectual entre las autoridades culturales, incluyendo la profesión de bibliotecólogo [20]. Geller señaló que en diferentes periodos de tiempo,

los bibliotecarios han cambiado su postura ideológica en formas que expresan tres dilemas. Primero, un dilema “populista-elitista” que expresa un conflicto entre una inclinación de profesión cultural y una de promotora con un sello más popular; segundo, un dilema “neutralidad-compromiso”, que contrasta el papel del bibliotecario como un servidor civil responsable frente a toda la comunidad, con el deseo de ejercer responsabilidades sociales que cuestionan el valor de la neutralidad; y tercero, un dilema “libertad-censura”, en el que los bibliotecarios luchan con ideas que se consideran que caen fuera del marco del debate convencional, ideas que parecen amenazar la moral o el orden social. Para los bibliotecarios, estos dilemas, señala Geller, no pueden resolverse nunca ya que son inherentes al campo, son parte del trabajo.

La contradicción, entonces, es una condición que caracteriza al campo. Haciendo eco de periodos anteriores, la teoría y práctica de la alfabetización informativa continúa haciendo emerger asuntos de libertad versus control y de diversidad versus estandarización. Estas contradicciones inherentes son inevitables. Así la falla en reconocer el origen de los términos y lo que traen con ellos, puede magnificar el potencial para la subversión inconsciente de la creencia fundamental a la cual se adhieren la mayoría de los bibliotecarios sin reservas: el ser soporte para la democracia y el empoderamiento ciudadano.

### “Información”: cosificación y mercantilización

A fin de revelar estas contradicciones, requerimos investigar la herencia de los términos: “información” y “alfabetización.” Si bien la mayoría de los estudiosos suponen que “alfabetización informativa” es tan sólo un matrimonio por conveniencia, señalando la unión de alfabetización con muchos otros compañeros, en realidad los términos alfabetización e información comparten una herencia, siendo el vínculo común la práctica social de la lectura.<sup>13</sup> El término “información”, como lo entendemos hoy, tiene sus antecedentes en la Ilustración, con el

<sup>12</sup> Este artículo aseguró que la crítica de Harris llegara a una audiencia mundial. Pero esto se basó en un informe mucho más extenso y detallado que Harris preparó para ERIC Clearinghouse en las áreas de Bibliotecología y Ciencias de la Información que posteriormente fue presentada como “The Role of the Public Library in American Life: A Speculative Essay” (El Papel de la Biblioteca Pública en la Vida Americana: Un Ensayo Especulativo) [18].

<sup>13</sup> Vea, por ejemplo, el contraste en el enfoque del bibliotecólogo de Wayne A. Wieegand entre “conocimiento útil” y “anécdotas” [21].

desarrollo de una creencia racionalista que suponía que las personas podían ser moldeadas para mejorar, informadas por medio de la lectura. Que la palabra impresa pudiese influir en la conducta moral, fue anterior, al menos desde la Reforma, pero fue durante el siglo XVIII que surgieron los fundamentos de lo que Michel de Certeau llamó “la ideología de informar a través de los libros, o el mito de la Educación”, creyendo que los libros “podrían, si fueran suficientemente difundidos, remodelar una nación entera” [22, p 166]. Verdaderamente, de acuerdo con Benedict Anderson, fue la lectura de lo impreso la que permitió formar “comunidades imaginarias”, de las cuales la nación (otro concepto desarrollado en el siglo XVIII) constituye su principal ejemplo. Junto con la difusión de los intentos científicos por descubrir “leyes” de la naturaleza vino la aceptación gradual de la normalización y regulación de lo impreso, por ejemplo la uniformidad en la ortografía. Otro ejemplo es el desarrollo de los libros de “referencia” en el siglo XVIII.

Aunque los libros de referencia no eran novedad en ese entonces, un enfoque de la Ilustración sobre el descubrimiento del conocimiento más que sobre la búsqueda de la sabiduría del pasado, les otorgaron un carácter diferente. La *Enciclopedia* en dos volúmenes de Ephraim Chambers, o un *Diccionario Universal de Artes y Ciencias*, vieron la luz en 1728. La *Enciclopedia* de Denis Diderot y Jean le Rond d'Alembert, se publicó en treinta y dos volúmenes entre 1751 y 1780. El *Diccionario de la Lengua Inglesa* de Samuel Jonson salió en 1755, mientras que la *Enciclopedia Británica* por suscripción se publicó por primera vez entre 1768 y 1771. Estas importantes empresas intelectuales no fueron hechas para mantener normas de verdad y certeza, a diferencia de las obras medievales; más bien, sus editores y autores las vieron como herramientas para el debate, y como instrumentos de filosofía, para facilitar el intercambio de nuevas ideas. De acuerdo con Richard Yeo, “las enciclopedias del siglo XVIII fueron la materialización práctica de la noción de que el conocimiento debía ser accesible para un público amplio y como tal su propósito no fue solamente confrontar el conocimiento utilizado por las elites, sino también facilitar la comunicación y conversación” [24, p.12]. Así, también McInnis argumenta que estas con-

versaciones fueron la base de las “comunidades de interpretación”, y que los productores de diccionarios como Chambers, buscaron deliberadamente transmitir los nuevos métodos de compromiso intelectual a un “público más amplio” [25 p.120 n.14]. Algunos fueron muy polémicos, contrastando con el entendimiento “neutral” de las obras de referencia hoy comunes; en particular, *La Enciclopedia* de Diderot representó una amenaza a las autoridades francesas, ya que retaba más que confirmar el conocimiento oficial.<sup>14</sup> Con la publicación de *La Enciclopedia*, por primera vez John Ralston Saul hizo “un análisis alfabético de la civilización, no mirando hacia atrás, sino viendo el porvenir, a través de ideas innovadoras” [27 p.4].

La decisión de poner en orden alfabético el conocimiento tuvo consecuencias que los primeros creadores de diccionarios y enciclopedias difícilmente podrían haber previsto, aunque también existió controversia en el siglo XVIII. Algunos críticos contemporáneos argumentaron que el ordenamiento alfabético inducía al abandono de la búsqueda en “una perspectiva ordenada del círculo de conocimiento” [24 p.276], en tanto que Isaac Watts elogió el que “se facilitaba la consulta más que la lectura” [25 p.120 n.14]. Al imponer el orden alfabético en los artículos de las enciclopedias y las definiciones de palabras, y por lo tanto mover las palabras de su contexto, también se promovió la “reificación” y la “cosificación” de la información.<sup>15</sup> A principios del siglo XIX, el

<sup>14</sup> Con la publicación del primer volumen, los gobernantes comprendieron el peligro que representaba. “Los Enciclopedistas identificaron su filosofía con el conocimiento mismo; es decir, con el conocimiento válido, el tipo que deriva de los sentidos y facultades de la mente en oposición al proporcionado por la iglesia y el Estado.” Robert Darnton sostiene: “El aprendizaje tradicional lleva implícito sólo prejuicio y superstición. De manera que los veintiocho volúmenes foliados de la Enciclopedia y la enorme variedad de sus 21,818 artículos y 22,885 láminas trajeron consigo un cambio epistemológico que transformó la topografía de todo lo conocido por el hombre” [26, p. 7].

<sup>15</sup> Mientras que el significado de la palabra “información” ha sido objeto de debates repetidos (y repetitivos) en los círculos LIS; el carácter de “cosificación” de la información es ampliamente aceptado e incluso promovido. Ver especialmente [28].



concepto prevaleciente de información era aún un verbo activo como una instrucción que moldeaba la mente o el carácter. Como esto derivó cada vez más en la práctica de la lectura de libros, para mediados del siglo el significado de información sufrió un cambio drástico, de manera que el lingüista Geoffrey Nunberg señala: “la información se toma como algo para denotar no la instrucción proveniente de libros, sino el contenido de los libros de donde la instrucción se deriva” [29 p.113]. Este giro tuvo el efecto de ubicar “la acción instructora hacia el texto y sus productores”, reduciendo al lector al “papel de consumidor pasivo de contenidos”, en otras palabras, la “información” ha cambiado de ser un efecto a ser una causa, pero una causa vinculada con libros y lectura [29 p.109-113]. De acuerdo con Nunberg, nuestro entendimiento abstracto hoy día también surge de la mezcla de dos sentidos del término; por una parte, argumenta, estamos familiarizados con un sentido “particularístico, ordinario”, (por ejemplo, “estoy buscando un libro sobre conejillos de indias”); por otro lado, cuando hablamos de “la Era de la Información” o “sobrecarga de información”, estamos pensando en un sentido más abstracto sobre un “tipo de sustancia intencional que está presente en el mundo”. Este “es el sentido de la palabra que confirma la carga ideológica en la polémica acerca de las nuevas tecnologías”. Confundimos estos dos sentidos, de tal manera que aún en el sentido abstracto pensamos en la información como una “cosa”.

La primera ley de protección de propiedad literaria (Copyright) en Inglaterra en 1709, contribuyó también a la aceptación de este concepto. Jorge Reina y T. Curds, sostuvieron que esta perspectiva “de ver a la información como cosa” forma el fundamento conceptual de la sociedad de la información, posibilitando concebir la compra y venta de información, pensando “en la posesión de mayor o menor cantidad de esta”, “robarla”, “almacenarla” y “recuperarla”, todo ello esencial para su comercialización y mercantilización [30 p.9]. Un bien de consumo es literalmente una cosa que es producida para ser comprada y vendida en un mercado. En un sistema precapitalista de producción la gente puede producir bienes y servicios para su propio consumo, producir su propia comida, vestido, mobiliario y entretenimiento. Si producen más de

lo necesario para su consumo, pueden intercambiar este excedente por algo producido por un pariente o vecino. Pero para que esta suerte de intercambio se convierta en un evento cotidiano, los dos productos deben ser sistemáticamente valuados en términos de un tercer artículo, el dinero. Para una valuación consistente y justa, los productos deben ser susceptibles de medición, normalización y suma.

Los libros y otros materiales de lectura vistos como mercancía, son por supuesto producidos en formas altamente específica y establecida. Como otros bienes, “no han caído del cielo”, sino que tienen una historia propia, según P. Willis: “siga a cualquier mercancía en su proceso de fabricación y encontrará un mundo de sorpresas: complejos procesos de producción, jerarquías humanas, disciplina, regímenes a veces bizarros de control y motivación, conflicto, formas de uso y también a menudo sufrimiento”. Aunque reconocemos estos costos personales y contingencias en las cosas que producimos nosotros mismos, cuando se convierten en bienes producidos por otros un velo desciende y lo olvidamos. Sin la mercantilización, la cantidad de información no podría haberse incrementado tan rápido, aún en papel, durante la segunda mitad del siglo XIX, o en forma digital en la segunda mitad del siglo XX, y a pesar de las quejas de los bibliotecarios sobre los efectos de incrementar la mercantilización de la información, no habría habido respuesta institucional en forma de bibliotecas públicas y programas educativos, para promover la alfabetización masiva en el siglo XIX o la alfabetización informativa a finales del siglo XX.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Durante las décadas de los 80s y los 90s los bibliotecarios discutieron acaloradamente cuestiones relacionadas con la naturaleza cosificada de la información. Si desea ahondar en los enfoques de la creciente cosificación o “comercialización”, asociado con el surgimiento de la tecnología digital como algo inherentemente nocivo, ver, por ejemplo. [32 and 33]. Otras discusiones han girado en torno a los servicios de biblioteca de cuota. Un ejemplo reciente es: [34].

### **Empaquetamiento de la Información: referencia, libros de texto y “descontextualización”**

Elaborar información como algo neutral y abstracto, abierto a la manipulación, puede conducir a acumularla, ordenarla, clasificarla y archivarla. Por estos pasos administrativos, la emergente profesión de bibliotecólogo buscó controlar la primera “explosión” de la información, el astronómico crecimiento en el número de libros, revistas, periódicos, durante la última parte del siglo XIX. Melvil Dewey inventó su “Sistema Decimal”, a principios de los 1870's, y luego le siguieron otros sistemas de clasificación. Hacia fines del siglo XIX, la catalogación llegó a convertirse en una práctica esencial de la nueva profesión. Otra práctica importante era la referencia. Hacia la misma fecha, Samuel Swett Green hizo notar en el primer volumen de una revista de bibliotecología americana la necesidad de un intermediario como vínculo entre lectores y libros [35].

Nunberg denomina “géneros informativos” a productos bibliotecarios tales como los sistemas de clasificación, catálogos e índices, así como materiales de referencia y periódicos. Dichos géneros apoyan ciertas prácticas de lectura que refuerzan la idea de la información como algo abstracto. Nunberg señala que lo que tales géneros tienen en común son propiedades particulares, por ejemplo, son “uniformes” y “fragmentados”. La uniformidad surge de la separación de su contenido a partir de su forma material. La esencia de la “información” en el periódico es irrelevante de la forma física del mismo, el tamaño de la letra, el color de la tinta, el número y tamaño de las páginas, etc. La fragmentación tiene que ver con la “cuantificación” o “atomización” que hace que sea posible una medición, de forma que puede dicha información fraccionarse en pedazos muy menudos, o aún en unidades pequeñísimas, llegando a proposiciones, frases, bits etc. que pueden desconectarse y luego recombinarse, contarse, almacenarse, etc.[29 p.116-117].<sup>17</sup> Por ejemplo el periódico, presenta los eventos históricos como “eventos de significado inmediato y cotidiano,

cada uno presentándose en un lugar específico” [29 p.118]; si bien el contenido varía muchísimo -reportes políticos, noticias sobre desastres, chismes, editoriales, cartas, obituarios, anuncios, etc.- tienden en lo general a perder su carácter individual, todos pueden ser descritos en términos de pulgadas de columna. La forma material del periódico interactúa con la forma de su contenido, en paquetes discretos de información, que alientan la lectura breve y discontinua. De manera similar, los catálogos reducen todos los materiales, no importa el formato o tema, a un conjunto normalizado de descripciones, produciendo información que constituye un sustituto del original, pero al mismo tiempo opacando la individualidad del original [29 p.118]. Estas cualidades de fragmentación y uniformidad contribuyen a la impresión de que los géneros informativos son como unidades individuales, carentes de historia, en contextos de producción carentes de autor.

El género informativo que Nunberg no discute es el libro de texto, que como los periódicos, catálogos de bibliotecas, consiste en paquetes uniformes de información, tomados fuera de contexto para luego recombinarse. La lectura de textos como la de libros referenciales y periódicos, ocurre en segmentos discontinuos, más que comenzar por el principio para terminar en el final; muchos estudiantes y maestros consultan los textos en desorden, haciendo coincidir el patrón de su lectura con las necesidades de la asignatura. De nuevo la voz del autor enmudece, los libros de texto toman una forma desincorporada y descontextualizada de su misma esencia. Es verdad que algunos libros de texto famosos han perdurado, y después de un largo periodo aun se les conoce por su autor, por ejemplo el Perry de ingeniería química o el Samuelson de economía. Si bien nos podemos referir a un diccionario como el “Webster”, no pensamos que él sea el responsable del contenido. La personalización de estas obras es solamente una metonimia, una metáfora, en la cual una parte permanece como el todo.

<sup>17</sup> Para una definición de un “infor,” consulte [36].



### “Recontextualización” y el modelo de difusión de información de la Ilustración

Esta aparente descontextualización es ilusoria. La información nunca permanece sola, siempre se produce y utiliza en formas que representan relaciones sociales. Estas representaciones y relaciones no son simplemente una cuestión de oportunidad o elección individual, sino que reflejan patrones subyacentes de la estructura social. Todo uso de información involucra —en el sentido de Michael Apple— una “recontextualización”, proceso mediante el cual los usuarios le dan un sentido activo a la información fuera de los paquetes que localizan [39, p.68]. En la teoría epistemológica de la Ilustración, los bloques inconexos de información permitían a los lectores recontextualizar los contenidos de forma que les permitiera producir nuevo conocimiento. Como explica McInnis, “agrupando conceptos en entidades concretas, los estudiantes son capaces de acomodarlos a discreción, de texto en texto” [7, p.3]. De acuerdo con esta teoría, el lector activo emplea los paquetes de información como bloques o ladrillos para combinarlos en formas potentes e innovadoras.

Este tratamiento de conceptos, como partes componentes de una construcción metafórica, descansa en el corazón de la ideología de la alfabetización informativa y puede atraer a bibliotecarios de distintos terrenos; promueve una teoría progresista del conocimiento, que muchos podrían considerar tranquilizadora. Además, impulsa a pensar en los lectores y usuarios de información como poseedores activos o constructores del conocimiento, ocupando de esta manera una posición central en el proceso de información —una visión que sustenta el paradigma prometeico de alfabetización informativa. Pero antes de explorar con más detalle esta concepción de usuario activo, necesitamos hacer una pausa y reconocer que enfocarnos exclusiva o principalmente en el libre albedrío de los usuarios amenaza con obscurecer el carácter relacional del proceso de producción de conocimiento. Al minimizar los rasgos estructurales que limitan a los usuarios en su agencia, podemos ignorar que las características materiales e intelectuales de la producción y distribución de textos moldean las experiencias de los lectores. Esto nos proporciona un ejemplo de lo que los sociólogos llaman “dicotomía entre estructura y agencia”. Como David Walsh explica, “En última instancia, toda

concepción de estructura social debe reducirse a lo que las personas hacen en sociedad, ya que la sociedad siempre se compone de formas particulares e institucionales de organización que responden a dichas acciones. Sin embargo, esto no puede funcionar sin el compromiso de los distintos actores. El asunto de la estructura y la agencialidad depende de si este compromiso es forzado o enteramente voluntario y de cómo es posible combinar ambas condiciones, de tal manera que la estructura social es al mismo tiempo lograda por y constitutiva de la acción social. El punto es: ¿bajo qué condiciones y cómo ocurre esto?” [40, p. 32-33].

Los productos de la información durante la Ilustración, al igual que los actuales fueron creados, pertenecían y eran distribuidos por miembros de una elite educada. Así, la aparente descontextualización de textos nos aleja del contexto e incluso elimina su naturaleza estratificada, hasta el punto de eliminarla. El modelo de difusión de información de la Ilustración, tal como muchos investigadores han mencionado, fue con una estructura de arriba hacia abajo, en la cual el saber de los —literalmente— “maestros” era legitimado, naturalizado y presentado como “hechos” para todos, fueran mujeres, niños, pobres, iletrados o no europeos.<sup>18</sup> En otras palabras, el proceso de producción de textos y la recontextualización fue limitada a unos cuantos privilegiados. Michael Apple utiliza la palabra “des-ubicar” para describir el proceso por el cual se sustrae el conocimiento curricular de su contexto original a fin de recontextualizarlo o reacomodarlo en una nueva situación pedagógica. “El conocimiento original de las disciplinas académicas, las diferencias de los grupos sociales, etcétera, [señala Apple] se apropia por aquellos grupos de personas que tienen poder en el nuevo contexto”; en el caso de los textos escolares, por ejemplo, estos agentes recontextualizadores se componen de “editores de libros de texto, consultores de contenidos y autoridades educativas locales y estatales” [39, p. 68]. El proceso de reubicación elimina al texto del discurso profesional de los investigadores, también modifica al texto. La forma en que los escritores presentan los libros de texto depen-

de de las teorías pedagógicas predominantes. Sin duda ellos también seleccionarán materiales que pueden presentar claramente y probablemente no son controlados; este procedimiento de selección no es casual, las fuerzas sistemáticas entran en juego. “Las currícula se arraigan en poderes diferenciales, en un conjunto de relaciones sociales que en última instancia juegan un gran papel al determinar qué capital cultural está disponible y cuál es “reubicado” en nuestras escuelas”. Apple argumenta: “Sólo entendiendo la interacción entre las fuerzas que actúan sobre la regulación gubernamental y sobre los intereses económicos de los editores de libros de texto, podemos determinar cómo funciona esa descontextualización y reubicación” [39, p. 69].

El proceso que describe Apple con respecto a los libros de texto se puede aplicar, cambiando lo que haya que cambiar, a otros géneros de información, incluida la impresión bibliográfica y los materiales de referencia electrónica. Publicistas, editores, diseñadores y académicos trabajan juntos para separar, sintetizar y reordenar los textos impresos a fin de acomodarlos conforme a las características de uniformidad, reconocimiento y autoridad de las enciclopedias, libros de bolsillo, gacetas, etcétera. De todos los materiales impresos de una biblioteca, los modernos materiales de referencia se presentan entre los más descontextualizados. Los autores retroceden en el contexto, las voces autorizadas se apagan o enmudecen, muchos artículos de enciclopedia aparecen sin referencias o citas. La información encapsulada en un artículo permanece sola, con la única virtud de su presencia en un volumen. Se le confiere legitimidad por el lugar que ocupa en un estante de la biblioteca, y aunque puede encontrarse gran diversidad en los estándares de producción y en los trabajos académicos en libros de referencia, los usuarios confían en los bibliotecarios (quienes se apoyan en la opinión de los revisores) para seleccionar solamente “lo mejor”. Más aún, Marcia Bates describe metafóricamente a los textos de referencia como archivos y campos, como si fueran bases de datos electrónicas, invirtiendo lo que comúnmente se hace [42].<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Michel Foucault es posiblemente quien se cita con mayor frecuencia, vea por ejemplo. [41].

<sup>19</sup> De manera más familiar, los materiales computarizados han adoptado la metáfora del libro, especialmente el uso del término “página”, por ejemplo.

El discurso de la alfabetización informativa, y de hecho el de LIS en general, proporciona pocas alternativas a este retrato desalentador de control social monolítico, mientras que en el pasado los especialistas de LIS frecuentemente presentaban el “uso de información” como una actividad implacablemente utilitaria en la cual prevalecían las metáforas de “búsqueda” y “recuperación”, “recepción” y “transmisión”.<sup>20</sup> Los usuarios de información se describen como “consumidores” pasivos de productos de información; con la alfabetización informativa es cuestión de volver ilustradas e informadas las “elecciones” de los consumidores. Aún más, si el modelo de difusión de la información durante la Ilustración dejaba un pequeño espacio para el surgimiento de diferencias entre elementos tales como clase, raza y género; los practicantes e investigadores de LIS, interesados en una expresión más multidimensional de uso de información y usuarios como participantes activos en estos procesos, pueden inspirarse en dos movimientos académicos paralelos en los ochentas y noventas, uno al interior de LIS y el otro en la historia cultural impresa.<sup>21</sup>

Primero se dio el desarrollo dentro de LIS de los modelos de uso de información “centrados en el usuario”. Como subrayaron Dervin y Nilan en su ahora clásica revisión de la literatura, la atención de los investigadores a finales de los setentas y en los ochentas se desplazó de una teoría de sistema-orientado de las “necesidades de información” a una propuesta cognitiva de “conducta de búsqueda de información”, más bien enfocada la conciencia de usuarios individuales y “mundos internos” [43].<sup>22</sup> Dervin elaboró su propio enfoque en cuanto al “uso de vacío-situacional”, un modelo en el cual los usuarios de información emplean técnicas

de “creación de sentido” para salvar una brecha entre sus situaciones personales o “contextos” y el uso de la información disponible. Así, el trabajo centrado en el usuario se desplaza de contemplar a la “información como objetiva y al usuario...como procesador de entrada y salida” hacia ver la “información como algo construido por seres humanos” y a los usuarios como “seres que son libres para crear, a partir de sistemas y situaciones, cualquier cosa que elijan” [43, p. 16].

Mientras el enfoque cognitivo ganó terreno en los ochentas, durante los noventas algunos investigadores de LIS utilizaron el análisis del discurso foucaultiano para criticar el enfoque cognitivo como la descripción del uso de información como un proceso mental que se ubica “dentro” de la cabeza del usuario. Al producir un punto de vista radical sobre el uso de la información que descuida las restricciones estructurales, tal teoría tuvo implicaciones políticas. “Un discurso de individualismo radical, sostenido por polarizaciones internas y externas y de la construcción de sentido como un acto totalmente individual” [escribió en 1992 Bernd Frohmann], se vuelve ideológico en una sociedad de, tomando la idea de Chomsky, ilusión necesaria y consenso fabricado, en donde los “almacenes de información” y las “necesidades de información” son construidas e impugnadas en representación de intereses específicos y en donde la producción de imágenes y su manipulación son prácticas sociales altamente politizadas.” [46, p. 376]. Sanna Talja utilizó un enfoque analítico del discurso para reconceptualizar a los usuarios como “sujetos conocedores” o “expertos culturales.” Al mismo tiempo argumenta que los investigadores tienen que reconceptualizar los sistemas de información “como sistemas de participación en la organización y sistematización del conocimiento social” [47, p. 77].<sup>23</sup> En un artículo de 1999, que probablemente reconoce una primacía de la agencialidad so-

<sup>20</sup> James Marcum critica el “paradigma del procesamiento de la información” como un “fundamento problemático sobre el cual se construye un modelo obligatorio de aprendizaje y de alfabetización informativa”, que sobresimplifica, establece una lógica errada y sobreinterpreta el concepto de “usos” de la “información”. [3, p. 10].

<sup>21</sup> Textos extensos describen ambos y está fuera del alcance de este artículo proporcionar más información que una breve observación.

<sup>22</sup> Para una revisión más reciente, ver [44]. Para un ejemplo de enfoque cognitivo que ha influido considerablemente entre quienes colaboran en la biblioteca, ver [45].

<sup>23</sup> Sin embargo, como señala Bernd Frohmann, en este artículo, Talja incluye tipos de análisis de discurso diferentes a los que empleó Foucault, Brenda Dervin, y análisis de conversación. El énfasis de Foucault, en contraste con otros, sostiene Frohmann, radica en “las prácticas sociales institucionalizadas”, uno de los enfoques más importantes de este artículo [48, p. 24, n. 20; mayor énfasis].

bre la estructura en sus formulaciones tempranas, Dervin escribió que el enfoque de creación de sentido al mismo tiempo “pone la atención en el término información como un término intrínsecamente estructural,” en el cual “información se utiliza frecuentemente para describir las observaciones de expertos,” y simultáneamente afirma que “hay múltiples formas en las que los seres humanos verbalizan, individual y colectivamente, sus palabras para adaptarse, responder, resistir, crear, retar e inventar”. En esta propuesta, el usuario de información es un “actor” experto y teórico en “información” [49, p. 738].

En el amplio campo de LIS, Elfreda A. Chatman fue pionera en el uso de la etnografía para explorar “los pequeños mundos” y la “vida cotidiana” de grupos de usuarios de información menos sofisticados, como son las mujeres en casas de retiro y grupos de conserjes en un campus escolar. Mientras estudiaba a mujeres de una prisión de máxima seguridad, Chatman desarrolló su concepto de “pasar la vida”, “una vida vivida con un grado tolerable de certidumbre”, en el sentido de que las prisioneras “perciben que la mayoría de los eventos que ocurren pueden darse por un hecho, que pueden apegarse a sus actividades diarias moviéndose en una vida de rutina, predecible, y no cuestionan la seguridad en sus vidas”. Como los analistas del discurso, Chatman enfatiza la importancia de la construcción del uso colectivo de la información en oposición al individual: “Es el punto de vista colectivo el que nos lleva a comprender el funcionamiento de un pequeño mundo” [50, p. 9; 51, 52].

Un segundo “camino” comprende la literatura sobre lectura producida por la academia en historia, literatura crítica y estudios culturales, así como sobre LIS. Además de incorporar conceptos no utilitarios (como por ejemplo placer y juego) en su análisis, la cultura académica impresa habla de la “apropiación” y “resistencia” de los lectores, proporcionando espacio para el ejercicio de elección e interpretación individual, y describe a los lectores que no son de elite como actores, más que como lectores pasivos e incluso manipulados. Michel de Certeau argumenta, “la lectura se sitúa en el punto en donde se intersectan la estratificación social (relaciones de clase) y la operación creativa (la construc-

ción de un texto por los usuarios): una jerarquización social que busca moldear al lector con la información distribuida por una elite (o semi-elite); donde la lectura manipula al lector al insinuar su inserción en una ortodoxia cultural”. De acuerdo con Certeau, el acto de leer da a los lectores la oportunidad de evadirse, para no ser modelados y “formados” por productos culturales elitistas [22, p. 175].

Los dos caminos son “paralelos” en el sentido de que, aunque aparentemente nunca se han cruzado, ambos han tratado de equilibrar la atención de la investigación sobre la información (“textos”) por un lado y la atención hacia los usuarios (“lectores”). Ambos representan ideas, teorías y métodos que han evolucionado con el tiempo, ya que sus promotores han luchado por reconciliar tensiones relacionadas con el dilema de la estructura/acción. Pero también ambos tienen el potencial de proveer a los profesionales de LIS con elementos para la comprensión, un lenguaje y un cuerpo de investigación sobre el cual perfilar las prácticas de alfabetización informativa que sitúan a todos los usuarios de información, no solo a los académicos, en el centro del proceso de la producción de información y recontextualización, volviendo híbrida la identidad del consumidor como productor y del productor como consumidor.

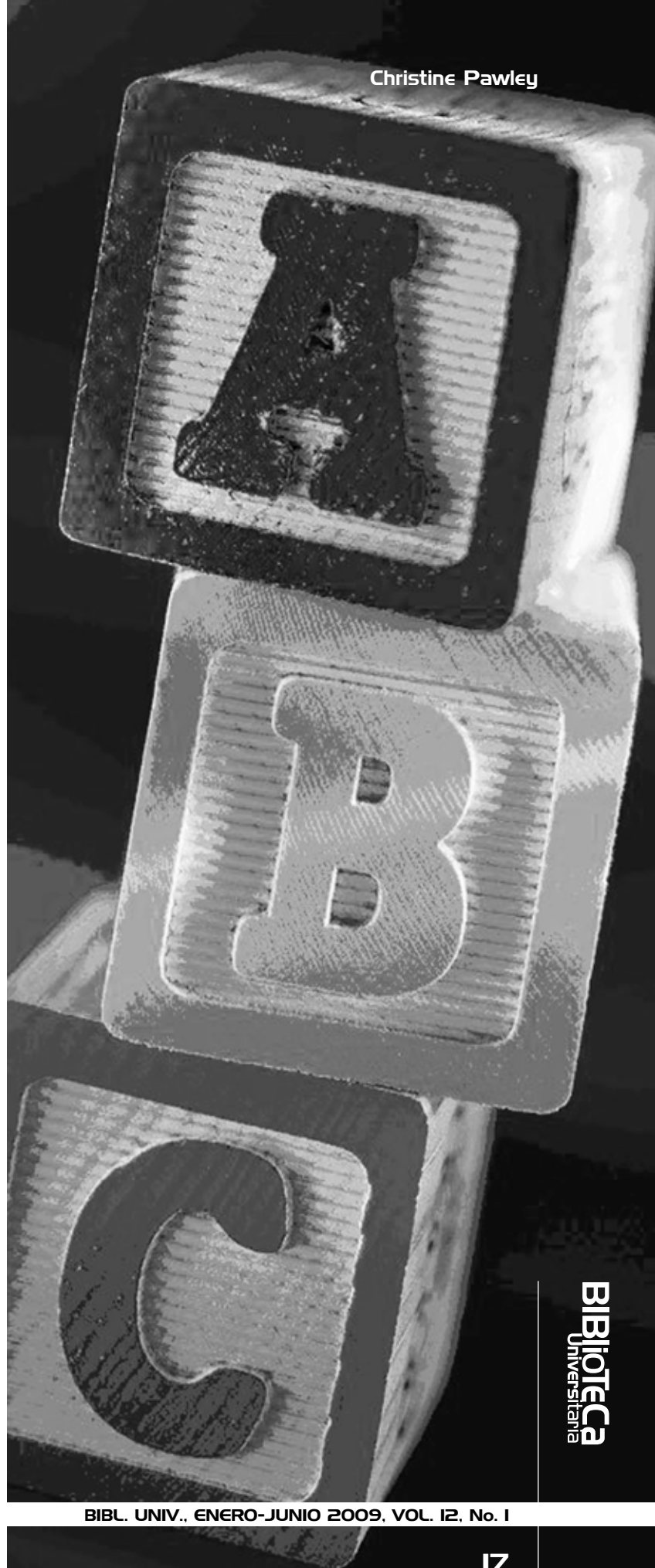
### **La pedagogía de la lectura y la etimología de “alfabetización”**

El concepto de lector activo no era ajeno a las autoridades académicas del siglo XIX, quienes reconocieron que enseñar a la gente a leer conllevaba ciertos peligros, y que nada garantizaba que los lectores comunes no aprovecharían la oportunidad de abordar lo que las elites consideraban de su propiedad, como por ejemplo leer la Enciclopedia! Al confrontarse con materiales prohibidos, los lectores podrían incluso elaborar, sin respeto al autor, sus propias interpretaciones, retadoras, subversivas o contrarias al orden establecido. Se veía aún más peligrosa la habilidad de escribir, percepción que provocó una discriminación sistemática contra grupos de personas carentes de las calificaciones de la elite cultural. Como E. Jennifer Monaghan ha dicho, tan-

to chicos como chicas americanos del inicio del periodo colonial aprendieron a leer, pero solo a algunas mujeres se les enseñó a escribir. François Furet y Jacques Ozouf demostraron una discriminación de género similar en el siglo diecinueve en Francia. Algunos estados del sur, previo a la guerra civil, prohibieron que los esclavos [53-55] aprendieran a leer y escribir. Desde sus inicios hasta hace dos siglos, los acuerdos institucionales relativos al aprendizaje de la lectura buscaban controlar quién tenía acceso a qué y con qué propósito, generando un enfrentamiento entre una ideología procrustea y una ideología prometeica de la lectura. No obstante, el control fue siempre parcial. Algunas mujeres aprendieron a escribir y algunas más lograron tener acceso a materiales impresos considerados no aptos para mujeres. Igualmente, los esclavos demostraron valor e ingenio al adquirir las habilidades prohibidas y usarlas para sublevarse contra el orden establecido, a veces literalmente para obtener su libertad.

Si bien la palabra “alfabetizado”, en el sentido de un logro individual, tiene una larga historia que se remonta a la edad media, el primer registro del uso de la palabra “alfabetización”, de acuerdo al Diccionario Oxford, fue en 1893, cuando una revista de educación declaró que “Massachussets era el primer estado de la Unión en alfabetizar a sus habitantes nativos”. Este novedoso uso de “alfabetización” para describir una construcción geográfica es aleccionador. Durante el siglo XIX, junto a la industrialización, la urbanización y el crecimiento de la Nación-Estado, los gobiernos se involucraron ampliamente con las actividades humanas. Una de las técnicas desarrolladas para controlar sus actividades fue la obtención y la manipulación de datos estadísticos. Los impuestos, el servicio militar y en los Estados Unidos la representación política, dependieron del uso de novedosas herramientas cuantitativas, siendo el censo poblacional la más importante.<sup>24</sup> La “alfabetización”, entonces, fue inventada como un

<sup>24</sup> De hecho, el mismo término “estadística” deriva de la noción de “estado”; los estadísticos desarrollaron sus prácticas profesionales y las vendieron a las burocracias estatales emergentes [56, 57]. Para una elaboración de este argumento y su aplicación a la teoría y metodología en la historia de la lectura, ver. [58].

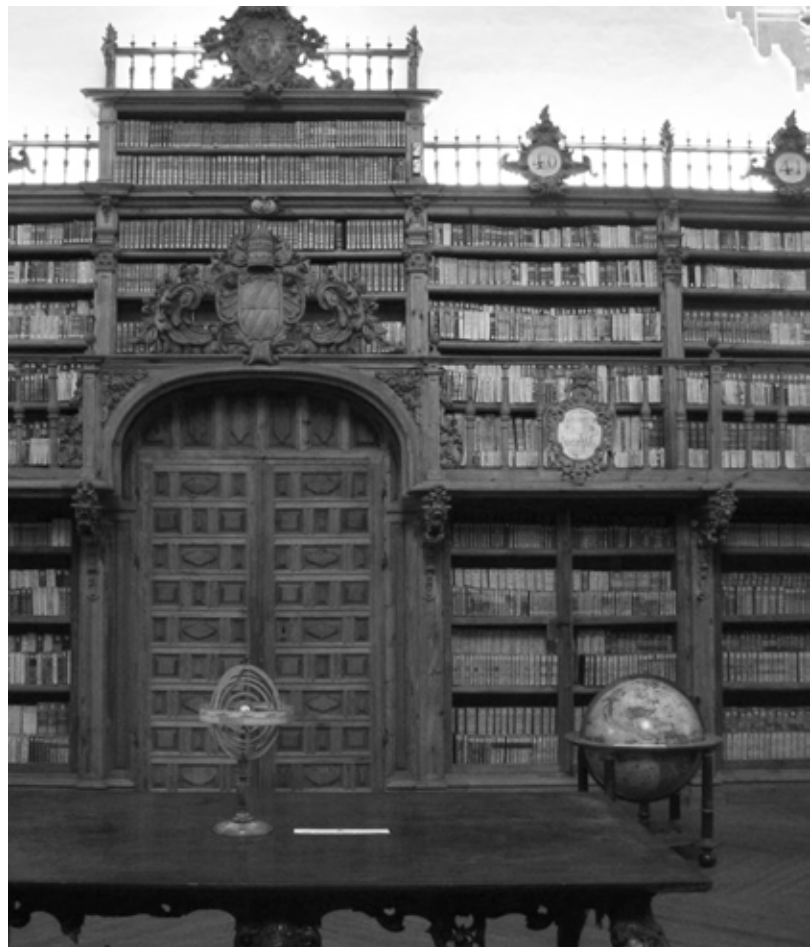


término para describir y medir la habilidad para leer y escribir de la “población” como “masa”, otro término que se volvió de uso común entre los siglos XIX y XX, generalmente con connotaciones despectivas. Harvey J. Graff describió cómo en América del Norte, en el siglo diecinueve -y veinte-, las políticas y prácticas de alfabetización masiva se desarrollaron y perpetuaron alrededor de una estratificación de las clases sociales no cuestionada [59]. Carl F. Kaestle, igualmente, puntualizó sobre la naturaleza estratificada de las prácticas pedagógicas del siglo XIX, que daban a la mayoría de los estudiantes de educación media superior solo algunos conocimientos de literatura para valorar obras de cultura superior (como Shakespeare), pero sin dar herramientas para participar en actividades culturales superiores como productores, reproduciendo así una forma jerárquica de alfabetización [60].

Alfabetización e información, comparten entonces una herencia de control cultural y social así como de libertad y de expresión individual, una herencia que tuvo la fuerza de ser transmitida a, y a través de, la alfabetización informativa. Como es bien conocido, nuevos géneros informacionales como catálogos digitales, páginas web, correos electrónicos y demás, se presentan a la comunidad LIS con una nueva versión de un viejo problema; no solamente son difíciles de “controlar” a través de los sistemas técnicos bibliográficos tradicionales, sino que también son difíciles de descifrar en términos de legitimidad. Mientras que los materiales impresos descontextualizados tienen una evidente historia simbólica (por ejemplo señalan a autores y editores, que podemos reconocer y pueden tener ligas y un origen identificable, lo que, en su conjunto, da confianza al lector acerca de la autoridad del texto), los géneros digitales carecen de esta profundidad de significado. La alfabetización informativa puede ser construida en parte

como un esfuerzo técnico-administrativo para resolver el problema del control bibliográfico y la legitimación con respecto a los géneros digitales. Una mirada a la página web de cualquier biblioteca que intenta instruir a los usuarios en métodos para evaluar el material de Internet, confirma que los bibliotecarios tratan de copiar los estándares de autoridad del mundo impreso en su contraparte electrónica. La alfabetización informativa presenta esto como una búsqueda de “calidad” o “confiabilidad” al orientarse con criterios tradicionales de juicio: la afiliación institucional web del “autor”, o la presencia y tipo de citas (clase de revista y demás).

Al mismo tiempo, las prácticas institucionales de la alfabetización informativa tienen el efecto de restablecer relaciones de autoridad y autenticidad que se desarrollaron durante tres siglos para la producción impresa de información mercantilizada. En otras palabras, tienden a reproducir la dimensión social -las relaciones sociales-





del mundo impreso para imponerlas al mundo electrónico. Esta no es una tarea fácil. La publicación electrónica en Internet es un sistema relativamente “abierto”. En particular la World Wide Web fue diseñada como un medio donde “todo el mundo” puede publicar, los costos de publicación y distribución en la Web son bajos. Los individuos sin afiliación institucional pueden amenazar la posición del monopolio que suele controlar la producción de la información y su distribución, publicando contenidos alternativos, con distintos modos de presentación. Los discutidos estándares de “decencia” y las cuestiones de seguridad garantizan que junto con los editores comerciales y las comunidades académicas los órganos oficiales se suman a la lucha por el control. “Necesitamos sin duda una estructura que impida dos catástrofes: la uniformidad global monocultural estilo McDonalds; y el culto a la aislada Puerta del Paraíso, donde solo entre ellos se comprenden”, escribe Tim Berners-Lee. “Siento que es nuestra obligación construir deliberadamente una sociedad poco a poco, usando nuestras mejores ideas, lo que también puede ser divertido. Estamos aprendiendo lentamente el valor de la descentralización, de sistemas diversos, del respeto mutuo y de la tolerancia.” [61, p.203].

Un reto para los bibliotecarios, entonces, es contribuir a través de sus prácticas de alfabetización informativa a la visión de Berners-Lee de un sistema de comunicación abierta no solo en lo tecnológico, sino también en términos culturales y sociales, y dirigir la carrera entre el caos de Escila y el conformismo de Caribdio. Existe el peligro de que la alfabetización informativa tome su pauta solamente de la tradición de los géneros informacionales descontextualizados. Las pautas para evaluar los recursos de Internet en sí –quizá por necesidad descontextualizadas– muestran poco interés en los contenidos. Consideremos, por ejemplo, la página de las bibliotecas de la Universidad de Wisconsin-Madison bajo el encabezado “listado para evaluar sitios Web” –un ejemplo bien pensado y diseñado de un fenómeno común [62]; la página enlista las preguntas bajo seis encabezados: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Por qué?, ¿Cómo? y ¿Cuándo?. Las preguntas son modelos de claridad, los autores que elaboraron la página trabajaron duro para evitar palabrerías y oscurantismo. Una de las preguntas convincentes es “¿Por qué está

este sitio en la Web y como afecta ello a la información?” Se pide a los estudiantes que “determinen el objetivo del sitio: Legalidad o improvisación (intento de persuasión); informativo (con diferentes puntos de vista y referencias); negocio o mercadotecnia (intenta vender); entretenimiento”. Si bien muchas de las preguntas y la mayoría de los encabezados de la lista se podrían aplicar con igual relevancia a los materiales impresos, es poco probable que se deba advertir a los estudiantes de la necesidad de discriminar los anuncios de los textos con respecto a los materiales impresos de los estantes de la biblioteca. De igual manera no esperan que se les diga cómo navegar entre los materiales impresos (aunque algunas instrucciones no necesariamente son despreciables). La mayoría, aunque no todas, de las páginas se basan en los estándares tradicionales de evaluación de us, que es algo que los bibliotecarios han venido haciendo para los usuarios durante un siglo; solo recientemente los usuarios tienen que aprender a hacerlo por ellos mismos.

Entonces, ¿cuál es el problema? Si estas técnicas de selección y evaluación han funcionado durante décadas para los bibliotecarios, ¿por qué no simplemente los bibliotecarios pasan estas técnicas al público en general? A cierto nivel, por supuesto, no hay problema. No nos gustaría quedar expuestos a críticas por prácticas restrictivas. De cualquier modo, la selección tradicional de materiales impresos en la biblioteca nunca fue cuestión de aplicaciones rutinarias de unos cuantos principios. El desarrollo de colecciones y las bibliografías temáticas requieren del conocimiento profundo del contenido que se está evaluando, tanto como del contexto de su producción, basado en experiencia (escolaridad, en el caso de material académico) generalmente adquirida durante muchos años. La bibliografía de alta calidad requiere investigación, la que a la vez requiere tiempo, material de diferentes fuentes, comprensión teórica especializada y tener acceso o ser miembro de una comunidad representativa relevante.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> “Interpretive community” (“comunidad interpretativa”) es el término empleado por Stanley Fish, quien sostiene que los criterios de los lectores informados están contruidos socialmente y dependen de las nociones compartidas de los grupos sociales a los cuales pertenecen [63].



Si bien una visión técnico-administrativa sobre los materiales de referencia solo ve su estructura mercantilizada como una forma de contenedor, una visión más crítica reconoce no solo los principios abstractos que subyacen en su estructura sino también los rasgos históricos del camino recorrido en las estanterías de la biblioteca. Estos rasgos históricos incluyen no solamente las afiliaciones institucionales y títulos (si los hay) de los autores, sino su posición en la comunidad en la que actúan como portavoz, otros escritores que han tenido influencia en sus carreras, aquellos con los que han tenido “la espada desenvainada”, las formas en que sus puntos de vista han cambiado en el tiempo. Incluyen el conocimiento de los procesos de publicación y revisión que darán vida al papel de los editores, los traductores y los escritores de artículos de revisión en diversas publicaciones periódicas con diferentes políticas de revisión. Las políticas y prácticas de selección y adquisición propias de la biblioteca han jugado un rol en los caminos del libro, no solo las políticas oficiales, institucionales, que pueden verse en blanco y negro, sino también los intereses personales y las preferencias de los bibliotecólogos, las restricciones, los pedidos, las prácticas comerciales y políticas de las firmas con las que la biblioteca tiene contratos.

Aquellos que tienen este conocimiento igualmente comprenderán que en términos de la producción de conocimiento la estantería de la biblioteca no es el fin del camino, incluso en el caso de los materiales de referencia más descontextualizados. Reconocen que el proceso de recontextualización no se lleva a cabo solo en una dirección. Lo que es el producto final en un trabajo escolar —un artículo de enciclopedia por ejemplo— puede contribuir a los primeros pasos a los que seguirán otros. Las dos prácticas tradicionales fundamentales en la biblioteca —control bibliográfico y referencias— contribuyen a este proceso de síntesis del discurso. Las decisiones que toman indizadores, catalogadores y clasificadores al proveer acceso intelectual a los contenidos de los libros y artículos a través de encabezados, descriptores, y físicamente o virtualmente localizando material de áreas en particular de la colección de la biblioteca, contribuyen a la manera en que los investigadores piensan.<sup>26</sup> Junto con otros tipos de referencias,

<sup>26</sup> Geoffrey C. Bowker y Susan Leigh Star han proporcionado un análisis empírico estimulante sobre el papel de la “invisibilidad” en el proceso mediante el cual la clasificación ordena las actividades y relaciones sociales, mientras que Wayne A. Wiegand ha discutido las influencias contextuales que ayudaron a formar las decisiones de Melvil Dewey relativas a la estructura de clasificación [64, 65].

la alfabetización informativa puede por ella misma ayudar a construir o a definir el discurso de una comunidad. El proceso de formación del conocimiento está entrelazado con la formación y re-formación del discurso de las comunidades –un proceso que toma lugar a través de sus dimensiones sociales. Como señala McInnis, esas dimensiones sociales consisten en las “habilidades en el oficio” y en las “afiliaciones de las comunidades” que son “inherentes” al trabajo de los académicos [7, p.1].

Las discusiones académicas de la síntesis del discurso tienden a girar en torno a un segmento particular de la comunidad de conocimiento y de otros académicos. Pero la síntesis del discurso es claramente un fenómeno que existe en todos los discursos de la comunidad, ya sea como en el caso de los académicos de manera relativamente poderosa, o marginal como en el caso de inmigrantes. Históricamente, para los grupos marginados no han sido los editores bien establecidos los que hayan favorecido la síntesis de sus discursos. Más bien, estos grupos se han apoyado en materiales más efímeros, como periódicos de alguna etnia y otras publicaciones locales de la comunidad. Como un número creciente de críticos de LIS ha sostenido, incluso algunas bibliotecas públicas –teniendo como misión el servir de centro comunitario– jugaron en el pasado un papel pobre en cuanto a la recopilación de estas publicaciones de grupos étnicos importantes. Buena parte de la literatura se ocupa del manejo tradicional de las colecciones que ha dejado, históricamente, una baja representación sistemática en la biblioteca de materiales de otros grupos como homosexuales y lesbianas, publicaciones radicales de la izquierda y derecha, afroamericanos y mujeres.<sup>27</sup>

### **Promoviendo una práctica Prometeica**

Los métodos tradicionales de recopilación, por lo tanto, han servido a grupos marginales de manera relativamente deficiente en lo que respecta al acceso en las bibliotecas a sus publicaciones. Pero la Red (Web), con su producción económica y tecnología de distribución, puede supuestamente nivelar el campo de acción y proporcionar acceso universal a materiales que antes circulaban únicamente dentro de pequeñas comunidades. ¿En qué contribuiría esta alfabetización informativa en este proceso de apertura de accesos? El reto para la comunidad LIS es encontrar la forma de acoplar el carácter creativo y liberador de la tecnología en Red (Web) como medio de publicación, para abrir a la gente el acceso a publicaciones “alternativas” basadas en la Red (Web), más que someterla a una cama procrustea de una sola medida.

Un prerrequisito para el desarrollo de una práctica de alfabetización informativa Prometeica es prestar cuidadosa atención al uso del lenguaje. Mientras que las presiones inflexibles en la “alfabetización informativa” sintética son poderosas, no son abrumadoras, tampoco las palabras “información” y “alfabetización” separadas conllevan necesariamente connotaciones negativas. A nivel de “poblaciones” un aumento en el gasto destinado a la educación pública que conduzca a tasas de alfabetización más elevadas, por ejemplo, puede correlacionarse con mejores condiciones materiales que beneficien sustancialmente la existencia de millones de personas. Y para los individuos, el acceso a materiales de lectura impresos o electrónicos –a “información”– puede verdaderamente transformar el curso de sus vidas. Pese a que bibliotecarios profesionales y educadores prefieren imaginar una sociedad en la cual la alfabetización informativa desempeñe un papel positivo mejorando la calidad de la participación pública, se nos obstaculiza en nuestra búsqueda de un discurso más crítico por una tradición de LIS que utiliza un lenguaje administrativo y presta atención casi exclusivamente a hechos administrativos y técnicos. Esta “tradición selectiva” tiene consecuencias políticas. En términos de Jürgen Habermas, cuando nos autorestringimos a una serie de intereses y lenguajes

<sup>27</sup> James P. Danky y Sanford Herman han realizado un enorme esfuerzo en atraer la atención de la comunidad LIS hacia “publicaciones alternativas”. Su antología semestral, *Alternative Library Literature* (Literatura Alternativa para Bibliotecas), ha proporcionado una colección de escritos críticos desde 1982 que invitan a reflexionar (ver en particular), [66].

instrumentales con fines conocidos y a un pensamiento “propositivo-racional” perdemos la opción de cuestionar el valor de lo que hacemos. Entregamos derrotados las implicaciones morales y políticas de nuestras prácticas profesionales a grupos externos a la profesión, que no son tímidos ni renuentes en promover sus propias agendas [67, 68]. De manera que probablemente la comunidad LIS debería seguir su propio consejo y comprometerse en pensar y analizar de manera “crítica”, haciendo surgir cuestiones específicas a nivel sociedad, en donde la unidad de análisis no sea la organización (como en el análisis administrativo) ni el individuo (como en el análisis pluralista), sino la sociedad misma [69, 70].

El proceso de establecer a la alfabetización informativa en el currículo educacional en todos los niveles es paralelo a su incorporación en el discurso oficial, confiriendo un sello de autoridad y legitimidad al término. Un lugar común y una explicación acrítica de esta aceptación es la siguiente: Las industrias de la información iniciaron la transformación de la producción y entrega de la información en las décadas de los 60 y 70, con el crecimiento de bases de datos disponibles comercialmente y las fases iniciales de la tecnología de la información en redes. Sin embargo, fue la miniaturización de las computadoras y la reducción en los precios de los software y los hardware, lo que puso la tecnología digital al alcance de los ciudadanos “comunes” a partir de los años 80. El resultado más sorprendente ha sido la expansión de Internet, poniendo los correos electrónicos y la Red Mundial, World Wide Web (la función más familiar de Internet), al alcance de “todos” o al menos de miembros acomodados de las naciones industrializadas.

Pero, según el argumento, la expansión y transformación de la tecnología no ha sido equiparada por un desarrollo y transformación de las habilidades del “usuario final”. De la misma forma en la que en el siglo XIX los cambios tecnológicos en la producción de impresiones en papel en conjunto con la educación escolar universal hicieron posible la diseminación de libros, periódicos y revistas, de igual manera, la expansión de la tecnología digital a finales del siglo XX requiere ahora una inversión en la educación digital

universal. Además, no basta con familiarizarse con las técnicas básicas del manejo de computadoras; la “información” aparece ahora en formas nuevas y diferentes, y en enormes cantidades. Para manejar ese flujo desconocido, los individuos requieren habilidades de selección, evaluación y síntesis. “Administración del conocimiento” es el término que describe el uso más exitoso de tales habilidades: la alfabetización informativa es un paso en el camino para alcanzar tan alto objetivo y es una respuesta racional a circunstancias que han cambiado “afuera”, en el mundo.

Esta explicación estándar, enmarcada en un lenguaje naturalista, enmascara el carácter impugnado de la lucha por definir la alfabetización informativa y declararla un campo de especialización.<sup>28</sup> Al tiempo que la explicación protege a la comunidad LIS de las relaciones cambiantes de poder implicadas en el establecimiento e institucionalización de la alfabetización informativa, también evita que articulemos la que debe ser la decisión más importante: la de nuestros valores morales y políticos. En lugar de enfocarnos únicamente en negociar algún concepto esencial del término y sobre las mejores técnicas para transmitir las habilidades previamente acordadas, también deberíamos estar debatiendo la cuestión que, fundamentalmente, estamos tratando de hacer cuando incurrimos en prácticas de alfabetización informativa, de alguna forma definida. Tal reto exige que nos preguntemos por qué y cómo, y generar conocimiento no sólo en LIS sino también en educación, epistemología, ética, política y teoría social; plantear preguntas tales como: ¿para qué y para quién es la alfabetización informativa?, ¿en qué circunstancias sociales e institucionales se presenta?, ¿qué consecuencias tiene la alfabetización informativa en la distribución de bienes sociales y culturales en la sociedad?” Además, el análisis debe reconocer que las relaciones de poder constituidas históricamente y socialmente basadas en, por ejemplo, clase social, raza, género y edad intervienen en los pensamientos y definiciones del conocimiento [72].

<sup>28</sup> Esta explicación convencional está enraizada en el determinismo tecnológico. [71, pp. 22-32].

Al reflexionar en torno al “conocimiento”, el analista crítico piensa en principio y sobre todo de manera relacional preguntándose cómo se define el conocimiento, por quién, para quién y cómo contribuye e interviene ese proceso en la reproducción o transformación de las relaciones de poder [73]. Por consiguiente una pregunta crítica en torno a la alfabetización informativa es “¿Cómo la institucionalización de la alfabetización informativa y su desarrollo como una categoría “natural” reproducen, influyen o transforman las relaciones de poder?”

Entonces, un análisis crítico se centra en valores siempre inscritos ideológicamente e inseparables del hecho. Como afirma Philip Agre: “El análisis crítico se pierde fácilmente a menos que sea organizado o guiado por un objetivo moral positivo... la investigación crítica presta atención a los niveles estructurales y culturales de la explicación -a las cosas que suceden a través de nuestras acciones pero que existen debajo de nuestra conciencia” [74, p.xii]. El lenguaje desempeña un papel fundamental en la construcción de la conciencia y de la percepción inconsciente. ¿Qué lenguaje utilizamos para describir y discutir la alfabetización informativa?, ¿a qué conceptos recurrimos para explicar y justificar este movimiento?, ¿quién está hablando a favor de la alfabetización informativa?, ¿en qué términos y en nombre de quién? Así, el análisis crítico busca desnaturalizar lo natural y cuestionar los

asuntos que ya se dan por hechos. Esta no es simplemente una cuestión de curiosidad intelectual. Más bien, un análisis crítico que asume como objetivo la democratización de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, tiene un propósito liberador.

Un escrutinio crítico de nuestro uso del lenguaje también nos permite poner mayor atención al contenido de la información y al contexto, incluyendo la producción, recontextualización y uso. ¿Quién produce qué publicaciones impresas y electrónicas y para quién?, ¿qué instituciones, corporaciones e individuos están patrocinando las publicaciones en términos de apoyo financiero y político?, ¿quién participa en el proceso de descontextualización, reubicación y recontextualización de la información? Bibliotecólogos y educadores de LIS también necesitan plantear dichas interrogantes dentro del marco de sus cursos sobre alfabetización informativa. Algunos programas ya han adoptado tal línea; un pionero es la Biblioteca de Minneapolis Community and Technical College (MCTC) cuyos cursos de alfabetización informativa para alumnos de nuevo ingreso inician con una lección relativa a “la producción de conocimiento” e incluye un espacio para “políticas de la información”; los estudiantes aprenden, por ejemplo, que “por el simple hecho de que el conocimiento es producido y publicado no significa que será ampliamente distribuido”. No es casual que bajo la guía



del bibliotecólogo Thomas Eland la biblioteca del MCTC también se centre en la recopilación de materiales impresos alternativos [75].

También podemos aprender de las corrientes de investigación de LIS y de la historia de la cultura impresa que tratan el “uso y usuarios de la información” (o textos y lectores), no como grupos a ser manipulados y formados de nuevo, sino como comunidades de discurso y comunidades de práctica. Tal vez podamos contemplar un cambio en el sentido del empleo de la información estandarizada a un sentido de la información más particular, como producción y consumo activos, en la misma forma en la que la escritura puede verse como una forma de lectura activa y poderosa (como bien lo entendieron las autoridades culturales del siglo XVIII), así “la producción de información” es algo de lo que todos somos capaces y de hecho todos realizamos. Después de todo es una verdad conocida por LIS, que la gente prefiere obtener la información que necesita recurriendo a amigos y familia antes de utilizar productos de la información más uniformados y comercializados. La forma en la que grupos no pertenecientes a una elite producen y diseminan información no es bien comprendida en LIS. No obstante, a menos que nos esforcemos por averiguarlo y luego empleemos tal entendimiento para dar forma a nuestras intenciones y a la forma en la que practicamos la alfabetización informativa, cometeremos un error al no incluir a “consumidores-productores” de la información no pertenecientes a una elite en los procesos de producción y recontextualización.

Para lograr tales metas, los bibliotecólogos necesitan repensar lo que Ross Todd ha denominado el “enfoque unitalla” de la alfabetización informativa. Todd sugiere que los bibliotecólogos colaboren con “otras instancias que están proporcionando información a diversos grupos de comunidades” para desarrollar “programas de alfabetización informativa elaborados de manera especializada y dirigidos a la comunidad, basados en necesidades reales...Órganos para la información relativa a fármacos, organizaciones empresariales concededoras de la administración del conocimiento, organizaciones que abordan una amplia gama de preocupaciones sociales, o grupos sociales, podrían beneficiarse del co-

nocimiento relacionado con la alfabetización informativa adquirido por los bibliotecólogos...y tales colaboraciones podrían facilitar el surgimiento de concepciones alternativas en torno a la alfabetización informativa, y caminos alternativos para su desarrollo, particularmente en el terreno social” [76]. La propia investigación de Todd sobre el uso de información relativa a la heroína por parte de un grupo de jóvenes adolescentes ilustra el concepto de “consumidores-como-productores”; las jóvenes, concluyó, “no eran procesadoras de información pasivas, robotizadas, que únicamente absorbían información de manera indiscriminada... [sino que] eran creadoras activas de conocimiento, manejando la información de manera selectiva y creativa para generar sus propias versiones” [77, p.21].

Los bibliotecólogos de referencia también podrían repensar cómo sus prácticas profesionales expertas pueden contribuir a una visión prometeica. James Elemborg argumenta que las actividades de referencia de las bibliotecas normalmente “enfatan el conocimiento de los bibliotecólogos” en formas que “no son sanas para el que está aprendiendo, quien necesita participar en cada decisión para aprender a ser independiente”. Desafortunadamente, sostiene Elemborg, “muchos bibliotecólogos aún consideran en la actualidad que su conocimiento es la fuente de su poder profesional”, recomienda de manera especial que los bibliotecólogos “describan en la literatura académica lo que realmente sucede en el caótico proceso de investigación, en lugar de lo que pensamos que ‘debería suceder’ y trabajar para desarrollar un ‘vocabulario’ para discutir los escritori(os) catálogos de referencia como una actividad de enseñanza” [78, p. 462-463]. Abordando decisiones similares con respecto a la catalogación y clasificación (otra práctica central en LIS), Hope Olson argumenta que el sistema de clasificación jerárquico basado en el Sistema Dewey de Clasificación Decimal (DDC, por sus siglas en inglés) “sigue generalmente la postura liberal de establecer igualdades o semejanzas con más frecuencia de lo que representa la diversidad” [14 p. 652]. Como resultado, “grupos en la parte superior de la jerarquía siempre estarán juntos, pero los grupos inferiores en la jerarquía estarán dispersos”, privilegiando sistemáticamente a algunos, al tiempo que

marginas a otros [14, p. 654-55]. El remedio de Olson es buscar sistemas “permeables”, aún cuando esto signifique que los bibliotecólogos tengan que ceder el control; “en lugar de poseer dicho poder de manera exclusiva”, ella puntualiza: “nosotros que nos encontramos al interior de las estructuras de la información debemos crear agujeros en nuestras estructuras a través de las cuales pueda filtrarse el poder”, un proceso que “requiere una postura activa por parte de los bibliotecólogos y de los usuarios de las bibliotecas” [14 p. 659,662].

Pese a que el apego a los valores de la Ilustración posiblemente ha pasado de moda en el mundo postmoderno de la década de los 90, es tal vez momento de que los profesionales de LIS reconozcan de nuevo el valor de su herencia modernista y humanista. Esto implica dejar atrás las influencias científicas y tecnocráticas de fines del siglo XIX e inicios del XX que continúan dominando el campo del valor de la información y adoptar el valor asignado a la información en el siglo XVIII cuando se consideraba ésta como una conversación en curso en torno a lo que cuenta como conocimiento. Al mismo tiempo, los valores multiculturales del siglo XXI nos recuerdan que también necesitamos ir más allá del modelo vertical de la Era de la Ilustración en la que los libros y las publicaciones eran producidas necesariamente por unos cuantos hombres blancos europeos.

Como inicio modesto, entonces, podríamos considerar los siguientes elementos para asumir una postura crítica de la alfabetización informativa. Primero, nuestros cursos relativos a la alfabetización informativa deben enfatizar, además de la metáfora de las herramientas y habilidades, la importancia de aprender acerca del contexto y contenido en la comprensión de cómo “funciona” la información. Segundo, necesitamos ser explícitos en cuanto al compromiso moral y político y allanar, más que reforzar, las jerarquías actuales en la alfabetización y la información. Tercero, es necesario reconocer que el “acceso” a la información no sólo tiene que ver con el consumismo de la información sino también con la manera en la cual los individuos y grupos de personas moldean activamente su mundo como productores de conocimiento en una forma que vuelve irrelevante la dicotomía consumidor-productor. Y finalmente, también hemos de aceptar el hecho de que la libertad y el control pelean perpetuamente en LIS, especialmente en el área de la alfabetización informativa. Evidentemente, debemos consolarnos al reconocer que mientras se mantiene la tensión, ambas posturas tienen mucho que ofrecer, siempre y cuando ninguna gane de manera definitiva. ❧



# Referencias

- [1] AYERS, William. "Doing Philosophy: Maxine Greene and the Pedagogy of Possibility." In *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation*, edited by William Ayers and Janet L. Miller, pp. 3-10. New York: Teachers College Press, 1998.
- [2] BRUCE, Christine. *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib, 1997.
- [3] MARCUM, James W. "Rethinking Information Literacy." *Library Quarterly* 72 (January 2002): 1-26.
- [4] American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Final Report. Chicago: ALA, 1989.
- [5] STOFFLE, Carla J. "Literacy 101 for the Digital Age." *American Libraries* 29 (November 1998): 46-48.
- [6] CALLISON, Daniel. "Critical Thinking." *School Library Media Activities Monthly* 15 (November 1998): 40-42.
- [7] MCINNIS, Raymond G. "Introduction: Defining Discourse Synthesis." *Social Epistemology* 10, no. 1 (1996): 1-25.
- [8] SNAVELY, Loanne, and COOPER, Natasha. "The Information Literacy Debate." *Journal of Academic Librarianship* 23 (January 1997): 9-14.
- [9] "Mission Statement" of the University Libraries at the University of Iowa. Available at <http://wivw.lib.uiowa.edu/instruction/mission.html> (last accessed January 20, 2004).
- [10] LOOMIS, Abigail, and KONRAD, Lee. "Designing and Implementing CLUE, an Interactive, Multimedia Instructional Program." In Linda Shirato and Elizabeth R. Bucciarelli, *Theory and Practice: Papers and Session Materials Presented at the Twenty-Fifth National LOEX Library Instruction Conference held in Charleston, South Carolina, 8-10 May, 1997*, pp. 29-33. Ann Arbor, Mich.: Pierian, 1998.
- [11] "Wisconsin Model Academic Standards for Information and Technology Literacy." Available at <http://www.dpi.state.wi.us/dltcl/imt/itlstfst.html> (last accessed January 20, 2004).
- [12] "The Chicago Public Library Mission." Available at <http://www.chipublib.org/003cpl/mission.html> (last accessed January 20, 2004).
- [13] Association of College and Research Libraries Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Available at <http://www.archive.ala.org/acrl/il/toolkit/intro.html> (last accessed January 20, 2004).
- [14] OLSON, Hope A. "The Power to Name: Representation in Library Catalogs." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 26 (Spring 2001): 639-68.
- [15] DAIN, Phyllis. "Ambivalence and Paradox: The Social Bonds of the Public Library." *Library Journal WQ*, no. 3 (1975): 261-66.
- [16] DITZION, Sidney. *Arsenals of a Democratic Culture*. Chicago: American Library Association, 1947.
- [17] HARRIS, Michael. "The Purpose of the American Public Library: A Revisionist Interpretation of History." *Library Journal* 98, no. 16 (1973): 2509-14.
- [18] HARRIS, Michael. "The Role of the Public Library in American Life: A Speculative Essay." Occasional Paper no. 117. Urbana-Champaign: University of Illinois Graduate School of Library Science, January 1975.
- [19] GARRISON, Dee. "The Tender Technicians: The Feminization of Public Librarianship, 1876-1905." *Journal of Social History* 6, no. 2 (1972-73): 131-59.
- [20] GELLER, Evelyn. *Forbidden Books in American Public Libraries, 1876-1939: A Study in Cultural Change*. Westport, Conn.: Greenwood, 1984.



- [21] WIEGAND, Wayne A. "Librarians Ignore the Value of Stories." *Chronicle of Higher Education* (October 27, 2000), p. B20.
- [22] DE CERTEAU, Michel. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- [23] ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. London: Verso, 1991.
- [24] YEO, Richard. *Encyclopaedic Visions: Scientific Dictionaries and Enlightenment Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [25] MCINNIS, Raymond G. "Discursive Communities, Interpretive Communities." *Social Epistemology* 10, no. 1 (1996): 107-22.
- [26] DARNTON, Robert. *The Business of Enlightenment: A Publishing History of the Encyclopedie, 1775-1800*. Cambridge, Mass.: Belknap Press, 1979.
- [27] SAUL, John Ralston. *The Doubter's Companion: A Dictionary of Aggressive Common Sense*. New York: Free Press, 1994.
- [28] BUCKLAND, Michael. "Information as Thing." *Journal of the American Society for Information Science* 42 (June 1991): 351-60.
- [29] NUNBERG, Geoffrey. "Farewell to the Information Age." In *The Future of the Book*, edited by Geoffrey Nunberg, pp. 103-38. Berkeley: University of California Press, 1996.
- [30] SCHEMENT, Jorge Reina, and CURTIS, Terry. *Tendencies and Tensions of the Information Age: The Production and Distribution of Information in the United States*. New Brunswick, N.J.: Transaction, 1997.
- [31] WILLIS, Paul. "Labor Power, Culture and the Cultural Commodity." In *Critical Education in the New Information Age*, edited by Manuel Castells, Ramon Flecha, Paulo Freire, Henry A. Giroux, Donald Macedo, and Paul Willis, pp. 139-69. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 1999.
- [32] MOSCO, Vincent. *The Pay-Per Society: Computers and Communication in the Information Age; Essays in Critical Theory and Public Policy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1989.
- [33] SCHILLER, Herbert I. *Information Inequality: The Deepening Social Crisis in America*. New York and London: Routledge, 1996.
- [34] SALLY, Dana M. "Prostitution, Simony, and Fees for Service: Walzer's Theory of justice and a Defense of Communally Funded Information against the Tyranny of the Marketplace." *Library Quarterly* 71 (July 2001): 330-59.
- [35] GREEN, Samuel Swett. "Personal Relations between Librarians and Readers." *Library Journal* 1 (October 1876): 74-81.
- [36] ROBERT, Kirrily "Scud." "The Infon: A Fundamental Unit of Information." Available at <http://infotrope.net/writing/content/infon/infon.html> (last accessed March 11, 2003).
- [37] SAMUELSON, Paul A., and NORDHAUS, William D. *Economics*. 13th ed. New York: McGraw-Hill, 1989.
- [38] *Perry's Chemical Engineers' Handbook*. 7th ed. Prepared by a staff of specialists under the editorial direction of late editor Robert H. Perry; editor, Don W. Green; associate editor, James O. Maloney. New York: McGraw-Hill, 1997.
- [39] APPLE, Michael W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993.
- [40] WALSH, David. "Structure/Agency." In *Core Sociological Dichotomies*, edited by Chris Jenks, pp. 8-33. London: Sage, 1998.

- [41] FOUCAULT, Michel. *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon, 1972.
- [42] BATES, Marcia. "What Is a Reference Book? A Theoretical and Empirical Analysis." *RQ* 26 (Fall 1986): 37-57.
- [43] DERVIN, Brenda, and NILAN, Michael. "Information Needs and Uses." *Annual Review of Information Science and Technology* 21 (1986): 3-33.
- [44] DALRYMPLE, Prudence. "A Quarter Century of User-Centered Study: The Impact of Zweizig and Dervin on LIS Research." *Library and Information Science Research* 23, no. 2 (2001): 155-65.
- [45] KUHILTHAU, Carol C. *seeking Meaning: A Process Approach ??* Library and Information Science. Norwood, N.J.: Ablex, 1993.
- [46] FROHMANN, Bernd. "The Power of Images: A Discourse Analysis of the Cognitive Viewpoint." *Journal of Documentation* 48 (December 1992): 365-86.
- [47] TALJA, Sanna "Constituting 'Information' and 'User' as Research Objects: A Theory of Knowledge Formations as an Alternative to the Information-Man Theory." In *Information seeking in Context: Proceedings of an International Conference on Research in Information Needs, seeking and Use in Different Contexts*, 14-16 August, 1996, Tampere, Finland, edited by Pertti Vakkari, Reijo Savolainen, and Brenda Dervin, pp. 67-80. London: Taylor Graham, 1997.
- [48] FROHMANN, Bernd. "Discourse and Documentation: Some Implications for Pedagogy and Research." *Journal of Education for Library and Information Science* 42, no. 1 (Winter 2000): 12-26.
- [49] DERVIN, Brenda. "On Studying Information seeking Methodologically: The Implications of Connecting Metatheory to Method." *Information Processing and Management* 35 (November 1999): 727-50.
- [50] CHATMAN, Elfreda A. "Framing Social Life in Theory and Research." *New Review of Information Behaviour Research* 1 (2000): 3-17.
- [51] CHATMAN, Elfreda A. *The Information World of Retired Women*. Westport, Conn.: Greenwood, 1992.
- [52] CHATMAN, Elfreda A. "The Information World of Low-Skilled Workers." *Library and Information Science Research* 9 (October 1987): 265-83.
- [53] MONAGHAN, E. Jennifer. "Literacy Instruction and Gender in Colonial New England." In *Reading in America: Literature and Social History*, edited by Cathy N. Davison, pp. 53-80. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.
- [54] FURET, Francois, and OZOUF, Jacques. *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- [55] CORNELIUS, Janet Duitsman. "When I Can Read My Title Clear": Literacy, Slavery, and Religion in the Antebellum South. Columbia: University of South Carolina Press, 1991.
- [56] PORTER, Theodore M. *The Rise of Statistical Thinking, 1820-1900*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1986.
- [57] MCKENZIE, Donald A. *Statistics in Britain, 1865-1930: The Social Construction of Scientific Knowledge*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- [58] PAWLEY, Christine. "Seeking 'Significance': Actual Readers, Specific Reading Communities." *Book History* 5 (2002): 143-60.
- [59] GRAFF, Harvey J. *The legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- [60] KAESTLE, Carl F. "Standardization and Diversity in American Print Culture, 1880 to the Present."

- In Literacy in the United States, edited by Carl F. Kaestle, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley, and William Vance Trollinger, Jr., pp. 272-93. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1991.
- [61] BERNERS-LEE, Tim. *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by Its Inventor*. San Francisco: Harper-San Francisco, 1999.
- [62] University of Wisconsin-Madison Libraries. "Checklist for Evaluating Web Sites." Available at <http://www.library.wisc.edu/instruction/instmal/webeval.htm> (last accessed March 11, 2003).
- [63] FISH, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- [64] BOWKER, Geoffrey C., and Star, Susan Leigh. *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999.
- [65] WIEGAND, Wayne A. "The 'Amherst Method': The Origins of the Dewey Decimal Classification Scheme." *Libraries and Culture*: (Spring 1998): 175-94.
- [66] DANKY, James P. "Libraries: They Would Have Been a Good Idea." In *Alternative Library Literature, 1996-1997*, edited by Sanford Herman and James P. Danky, pp. 3-6. Jefferson, N.C.: McFarland, 1998.
- [67] WILLIAMS, Raymond. "Hegemony and the Selective Tradition." In *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, edited by Suzanne de Castell, Allan Luke, and Carmen Luke, pp. 56-60. London: Palmer, 1989.
- [68] CARLSON, Dennis L. "Legitimation and Delegitimation: American History Textbooks and the Cold War." In *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, edited by Suzanne de Castell, Allan Luke, and Carmen Luke, pp. 46-55. London: Falmer, 1989.
- [69] ALFORD, Robert R., and ROGER, Friedland. *Powers of Theory: Capitalism, the State and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- [70] PAWLEY, Christine. "Hegemony's Handmaid? The Library and Information Studies Curriculum from a Class Perspective." *Library Quarterly* 68 (April 1998): 123-44.
- [71] SUSSMARI, Gerald. *Guinmu'tication, Technology and Politics in the Information Age*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1997.
- [72] KINCHELOE, Joe L., and MCLAREN, Peter L. "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, pp. 138-57. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.
- [73] CARSPECKEN, Phil Francis, and APPLE, Michael. "Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice." In *The Handbook of Qualitative Research in Education*, edited by Margaret D. LeCompte, Wendy L. Millroy, and Judith Preissle, pp. 507-53. San Diego, Calif.: Academic Press, 1992.
- [74] AGRE, Philip. *Computation and Human Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- [75] "Information Literacy Tutorial." Available at <http://www.mctc.mnscu.edu/library/> (last accessed March 11, 2003).
- [76] TODD, Ross J. "Information Literacy: Concept, Conundrum, and Challenge." Keynote Address at the National Information Literacy Conference, Adelaide, Australia, December, 1999.
- [77] TODD, Ross J. "Utilization of Heroin Information by Adolescent Girls in Australia: A Cognitive Analysis." *Journal of the American Society for Information Science* 50, no. 1 (1999): 10-23.
- [78] ELMBORG, James K. "Teaching at the Desk: Toward a Reference Pedagogy" *Portal: Libraries and the Academy* 2, no. 3 (2002): 455-64.