

***Biblioteca escolar i alfabetització
informativa***

Antonio Marí Martín

Curs 2006-2007

***Biblioteca escolar i alfabetització
informativa***

***Memòria de llicència retribuïda pel Departament
d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya***

Part I Biblioteques escolars

- 1. Introducció***
- 2. Iniciatives anteriors al 2000***
- 3. Els documents normatius***
- 4. La legislació del context europeu i un breu panorama***
- 5. La legislació al context espanyol i català***
- 6. Un altre panorama***
- 7. Conclusions de la primera part***

Part II Alfabetització informacional

- 8. Repàs del procés***
- 9. La definició***
- 10. Models, normes***
- 11. Alfín i educació***
- 12. Globalització i bretxa***
- 13. Conclusions de la segona part***

Part III Biblioteques escolars i alfabetització informacional

- 14. Iniciatives recents***
- 15. Funcions de la biblioteca escolar***
- 16. Integració en el currículum***
- 17. Integració en el context***
- 18. Bibliotecari escolar***
- 19. Conclusions generals***
- 20. Bibliografia***

Agraïments

PART I

1. Introducció

§ 1 Ja en la presentació del nostre projecte a la convocatòria de llicència retribuïda del Departament d'Educació la Generalitat de Catalunya intentàvem deixar clar que el que presenta aquesta memòria és un treball merament teòric; afegirem ara que no és pràctic: no és una “perogrullada”. Això no només vol dir que està fora dels seus objectius oferir tècniques o activitats concretes sobre l'assumpte que ens ocupa, sobre l'alfabetització informacional, o sobre les reformes o dinàmiques o activitats d'una biblioteca escolar¹, malgrat que sí estava previst en principi algunes “receptes” per a l'organització de les biblioteques escolars en el context del centre escolar: això ha fracassat, com explicarem al capítol final. Que no sigui pràctic vol dir també que la reflexió que conté la memòria tampoc es tradueix en directrius, pautes, normes –com es vulgui anomenar- ni sobre l'alfabetització informacional, ni sobre l'organització bibliotecària, ni sobre l'organització escolar, encara que sí comentarem pautes, directrius, normes alienes.

No es trobarà aquí cap fonamentació pedagògica de les idees exposades, és a dir, cap teoria de l'aprenentatge concreta que serveixi de rerefons a les idees suggerides sobre el currículum escolar. Tampoc s'elabora en aquest treball un model teòric ni un conjunt de normes sobre alfabetització informacional. N'hi ha molts; el que fem és comentar críticament els que ens semblen més rellevants per intentar extreure algunes idees sobre la necessària transformació del currículum escolar, principalment de l'educació secundària, i del paper que consegüentment ha de jugar la biblioteca escolar. Menys encara s'intentarà fer cap reflexió general sobre el paper de la biblioteca escolar en la cultura: el que hi ha sobre això a la tercera part no és més que un comentari del que ja està escrit per instàncies més competents. Per tant, dir que aquest és un treball “merament teòric” significa que, tot seguint, això sí, una idea central, farem comentaris i suggeriments sobre el que ens sembla bé i el que no tant del que s'ha dit sobre els dos conceptes que intitulen la memòria. La pretensió d'originalitat d'aquests suggeriments i comentaris es redueix a intentar fer-los coherents amb aquesta idea central.

¹ Sobre les possibilitats de transformació de la biblioteca escolar hi ha unes quantes coses més que suficientment bones; tant que –independentment que no sigui la motivació del nostre treball-, res de més bo podríem haver-hi afegit. Per exemple: Baró, Mañà, 1994; Fuentes, 2006; Cobos, Álvarez, 2006, o Yagüe, 2006.

Per això, aquesta memòria no té caràcter sistemàtic, no hi ha una jerarquia conceptual i proposicional suficientment articulada; i hem volgut, en conseqüència, organitzar-la com una enumeració de paràgrafs, de manera discursivament lineal; això sí, agrupats per l'homogeneïtat de les qüestions tractades. L'objectiu és deixar palès que el que aquí és fa no té la pretensió, repetim, d'una proposta teòrica, sinó que es limita a un conjunt d'informacions i de suggeriments en no massa ocasions originals. Algunes d'aquestes qüestions són exposades d'un cop; altres² -com ara el problema de l'adquisició de la consciència de la falta d'informació-, reapareixen en moments diferents, constituint d'aquesta manera els fils unificadors.

§ 2 La idea central de la que parteix aquest treball és la següent: les biblioteques escolars no han arribat a ser el que el nou sistema educatiu exigia, no només per escassetesa d'iniciatives, ni tampoc per falta d'inversió i planificació, sinó sobretot perquè tant la funció tradicional de la biblioteca, com, en bona part, les missions que actualment es proposen potenciar, no donen servei a les necessitats pedagògiques dels centres. Estem aquí interessats en els centres d'educació secundària, que, segons la imatge habitual, satisfan les necessitats educatives de la societat prèvies a la inserció dels alumnes en el mercat laboral. Però precisament aquesta funció està avui molt qüestionada. No és objecte d'aquest treball discutir aquesta qüestió en la seva generalitat. Assumim, d'entrada, que, independentment dels molts elements demagògics que hi estan implicats i del grau de l'èmfasi que cada agent implicat fa, és real, és objectiu que el sistema educatiu públic, en particular de l'ensenyament secundari, pateix de diferents problemes que es tradueixen en un dèficit de formació dels seus alumnes: excés d'abandons del sistema, assoliment insuficient de les competències, manca de confiança en el sistema educatiu "formal".

D'altra banda, teòrics, educadors i institucions semblen d'acord en què la formació dels alumnes implica necessàriament l'aprenentatge de capacitats per adquirir, valorar i usar la informació, ja que el volum, el dinamisme i la intercanvi de coneixements exigeix actualment el domini de les fonts d'informació. Aquest domini gairebé no s'ensenyava als centres educatius de secundària. Podríem sospitar, doncs, que aquell dèficit de formació dels nostres alumnes podria ser en certa manera pal·liada si el sistema educatiu, més concretament, el currículum educatiu -entenent per això el conjunt de competències establertes per una determinada política educativa-, assumís decisivament aquest ensenyament. No som, naturalment, tan ingenus per pensar que aquesta seria la panacea dels nostres problemes: limitacions -o desorientacions- de

² A partir de la segona part, bàsicament; la primera és fonamentalment informativa.

finançament, formació de professorat, o deficiència de les tasques orientadores de l'administració -això que hauria de fer la inspecció educativa. Però sí creiem que orientar el conjunt el currículum en funció de l'aprenentatge d'aquell domini seria molt positiu, fins i tot podria ajudar a la millora d'altres factors, com la redefinició de les prioritats dels programes de formació de professorat, o la integració de funcions dels diferents agents pedagògics.

Doncs bé, el que aquí intentem mostrar -diem “mostrar”, no “demostrar”- és, d'una banda, que una reforma del currículum basada en les competències “informacionals”³ dels alumnes necessitaria de la creació de biblioteques escolars. Parlem en sentit estricte de creació, perquè ni han existit fins ara de manera generalitzada, ni, sobretot, poden ajudar al nou currículum sota el model tradicional de les seves funcions i les seves tasques, model caracteritzat fonamentalment per la marginalitat dins dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Però, d'altra banda, és precisament una reforma del currículum el que donaria sentit a les biblioteques escolars, el que podria situar-les al centre del procés educatiu. Un nou currículum -tal i com sembla que es va conformant- necessita de l'existència de biblioteques escolars; la revitalització de les biblioteques escolars necessita un nou currículum.

Constin de seguida les mancances que pateix l'argument que vertebrava aquest treball: no precisem les causes per les quals el sistema educatiu públic no compleix en molts aspectes les seves funcions; no justifiquem que l'aprenentatge de la capacitat de manipular la informació sigui el més central del procés educatiu de l'etapa obligatòria; i, sobretot, no entrem en el problema social de fons, és a dir, en les causes que minven la motivació i la curiositat dels protagonistes del procés educatiu. Tot això està molt per damunt de les nostres possibilitats.

§ 3 Si examinen d'una banda els estudis d'anys enrere sobre la situació de les biblioteques escolars, i particularment, el darrer gran estudi fet per la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en 2005, observarem que la situació de les biblioteques està encara molt lluny de ser satisfactòria. Això és el que farem en la primera part d'aquesta memòria. La veritat és que basta l'experiència comú per arribar a conclusions similars; d'altra banda, l'exposició dels resultats de tals estudis és força habitual en obres de conjunt sobre les biblioteques escolars a l'estat espanyol. Però convé posar de manifest amb cert detall quina n'és la situació, perquè traurem algunes conclusions interessants per als propòsits de la nostra reflexió.

³ El sentit ampli de “competència informacional” (que no es redueix a les “habilitats informacionals”) és el que intentarem aclarir en la segona part de la memòria.

No analitzarem, en canvi, els diferents conjunts de dades (informes PIRLS o PISA, dades dels instituts d'avaluació, estudis sobre índex de lectura, etc.) sobre indicadors dels resultats de la formació dels alumnes. Primer, perquè no és objecte d'aquest treball. A més, perquè és una qüestió massa controvertida, en la qual les interpretacions són molts esbiaixades. Poden servir de mostra les que es fan habitualment dels informes PISA: a alguns serveixin per abonar el catastrofisme (s'accentua la diferència de resultats amb d'altres països i sistemes educatius), a d'altres les interessa més, per exemple, el grau d'igualtat que presenta el sistema educatiu espanyol (o els diferents sistemes que el componen), en tant que no hi ha gran diferència entre els resultats segons els diferents nivells de renda. De tota manera, la impressió general és que la situació oscil·la entre allò insatisfactori i allò lamentable, tot tenint en compte el seguit de reformes educatives que, des de la fi de la dictadura, haurien d'haver elevat el nivell educatiu dels nostres estudiants. Sembla que l'únic resultat positiu inqüestionable ha estat la implantació de l'obligatorietat de l'ensenyament (cosa que no ha implicat necessàriament l'obligatorietat de l'aprenentatge).

Ho podem dir d'altra manera: ni el currículum (o, si es vol, les seves successives reformes), ni l'organització de centres (en particular, la definició funcional de la biblioteca –o mediateca o CRAE, o com es vulgui anomenar), han estat a l'alçada de les circumstàncies, és a dir, de les exigències d'una nova societat. Si se'ns permet una mica de retòrica, el canvi des d'un sistema polític dictatorial -i, en certa mida, patriarcal pel que es refereix a les oportunitats formatives-, que, irònicament, permetia mitjançant l'educació pública una certa mobilitat social, a una anomenada “societat de la informació” –els més agosarats: “societat del coneixement”-, ha tingut com a resultats mals ben coneguts: fracàs escolar, desinterès dels agents educatius, indisciplina..., que no han generalitzat la mobilitat social de la manera que una societat moderna requereix. Aquests mals es poden emfatitzar més o menys, però que en qualsevol cas no hi són els que caldria haver esperat d'una llei, la LOGSE, els principis de la qual semblaven molt adients per a la construcció d'una societat no només democràtica, sinó, a més, justa.

En efecte, el currículum tradicional i les activitats d'ensenyament i aprenentatge conseqüents, basat exclusivament en la relació unívoca i magistral entre els professors i els alumnes, no serveix actualment tal qual. Però les alternatives que s'han anat proposant, en el recomanable sentit de donar autonomia als alumnes, d'ajudar als alumnes a construir significativament el seu coneixement, no semblen haver funcionat, per molt que s'insisteixi. O, en qualsevol cas, han exigit per al seu funcionament una progressiva rebaixa del nivell dels continguts conceptuals del sistema educatiu: “rebaixa del nivell” no és pejoratiu; vol dir senzillament que el que abans s'ensenyava a

una edat, ara s'ensenyava molt més tard; vol dir “nivell retardat”, si se'ns permet una expressió tan lletja. A l'àmbit universitari ja fa uns anys que s'estan assabentant de les conseqüències.

Per què? Doncs, no hi ha massa misteris. Si un alumne no pot aprendre allò que el pertoca a la seva edat és que no té les competències intel·lectuals adequades. En curt: no entén què el sent, no entén la informació; això comporta una consegüent càrrega de desil·lusió i frustració, que s'afegeix a la que la pròpia societat, competitiva i poc considerada amb els més dèbils, tendeix a crear.

Evidentment, en principi, no entén al professor. Però carregar contra mestres i professors sembla l'antic costum de matar al missatger. Els mestres i professors no són la informació, només la transmeten. No vol dir això, naturalment, que no hi hagi mestres i professors que no s'han adaptat a les noves exigències educatives, és a dir, que no han sabut abandonar l'esquema unívoc de relació que abans esmentava. (També podríem dir que hi ha un altre sector que s'ha adaptat massa, és a dir, que s'ha acomodat a un ensenyament de “nivell retardat”, sense aspirar a més.) En qualsevol cas, aquestes inadaptacions de part del professorat no són, evidentment, causa dels problemes actuals del sistema educatiu; només són símptomes⁴. I si un gestor del sistema vol arreglar els mals actuals “reformant” els missatgers, o no ha entès res, o no vol arreglar res.

El que els alumnes no entenen és la informació. I aquesta incomprensió es bifurca en les dues següents:

En primer lloc, hi ha una primària manca de competències per comprendre els documents (escrits, visuals, sonors...). Aquesta mancança precisa inevitablement l'alfabetització en el sentit, més o menys, clàssic. Però, en l'actualitat, aquesta alfabetització lectoescriptora -i numèrica- implica una formació més complexa, en tant que els formats dels documents accessibles a qualsevol ciutadà són molt més variats.

En segon lloc, existeix una manca de competències per comprendre la manera de cercar, analitzar, valorar, utilitzar i difondre la informació. No és nou; el coneixement sempre està més o menys fonamentat en aquestes competències. El que passa és que en la nostra societat ocupen un primer pla, en tant que la informació condiciona pràcticament totes les relacions socials possibles. Aquesta mancança es soluciona amb el que al món documental i educació ve anomenant-se des dels anys 80 “alfabetització informacional”.

⁴ Consti que entenem “síntoma” no només com efecte o indicati, sinó com un factor que, sin ser la causa, sí contribueix al malestar del malalt.

Els alumnes han de ser formats en les dues competències, primer en la 1 i després en la 2. L'ordre cronològic, naturalment, no té per què ser rigorós, perquè, malgrat que les primeres condicionen en bona part les segones, les competències d'ordre 2 es poden anar introduint ja durant l'ensenyament de les primeres, i al seu torn poden millorar-les. De tota manera, hi ha un acord suficient per assignar a l'etapa de l'educació secundària la formació de les competències informacionals⁵. Així doncs, aquesta etapa i aquestes competències són l'objecte entorn el qual giren les reflexions d'aquesta memòria. L'anàlisi de les diferents maneres de concebre'n la seva formació -així com el que considerem que ha de guiar-la- n'ocupa la segona part.

Ara bé, el que intentarem emfatitzar en aquesta segona part és que les competències informacionals inclouen un component ètic que, de vegades, no està suficientment destacat en part de la literatura sobre el tema. No es tracta només de llegir, comptar i escriure; no només d'habilitats per manipular la informació; sinó també de l'ensenyament de criteris i valors per utilitzar aquestes eines. I, en conseqüència, a l'hora d'establir-ne l'organització, no basta amb posar l'accent en les tècniques que permeten orientar-se en el món de la informació, en els procediments, sinó també en les finalitats que ha de perseguir el sistema educatiu amb aquests ensenyaments.

§ 4 L'alfabetització informacional, o ensenyament de competències en el maneig de la informació⁶, és un dels tòpics més omnipresents en la intersecció dels àmbits documental, educatiu i tecnològic. És una concepte que, podem dir, ja té una història. A més, ha passat en aquest temps a ser un dels motius principals de tota reunió internacional (amb declaració o manifest subsegüent) que parli d'educació, o de la formació d'usuaris de biblioteques, o de la societat de la informació...

Ens convé, per tant, fer una repàs i un esforç de síntesi de les diferents versions en què aquest concepte s'ha anat desplegant en les institucions internacionals (entenguï's "institució" en un sentit ampli, "sociològic"). Al voltant d'aquestes propostes, s'ha desenvolupat quasi una indústria de l'alfabetització informacional, amb moltes ramificacions teòriques (a les quals, per cert, podem observar una gran quantitat de repeticions), que, en darrer terme, han estirat el concepte fins al de "aprenentatge al llarg de tota la vida"; i tot un seguit d'iniciatives pràctiques, més a certs països que a

⁵ Parlem de competències en un sentit més complex que el de simple habilitat -com més endavant intentarem aclarir-. Habilitats com conèixer la Classificació Decimal Universal, o el funcionament bàsic dels cercadors poden ser perfectament introduïdes a etapes més anteriors.

⁶ Aquestes expressions són massa llargues. Per això utilitzarem repetidament l'acrònim habitual en la literatura llatina sobre el tema: ALFIN, o també l'abreviatura AI.

d'altres, i especialment en el camp de la formació d'usuaris a l'ensenyament superior, fins i tot en el de l'educació bàsica o primària, en detriment de l'educació secundària⁷.

Ens interessa revisar la literatura que hi ha al respecte per poder formar-nos uns principis, a la llum dels quals es puguin valorar les possibilitats “alfabetitzadores” del currículum actual i d'iniciatives del nostre entorn, així com suggerir, si bé modestament, algunes idees que contribueixen als canvis que actualment s'estan operant. Aquesta serà la tasca de la tercera part de la memòria.

El repte que tenen al capdavant els gestors del sistema educatiu no és petit (malgrat que, lamentablement, sembla que en molts casos totes les seves dimensions). El maneig de les competències de informació és condició indispensable si es vol construir allò que alguns ja donen per fet: la societat de la informació. Basti, en aquesta introducció, un exemple quotidià. Anton Costas (en el diari EL PAÍS, del martres 23 de gener de 2007, a la p. 31) comenta que aquest any 2007 pujarà el servei interurbà de Renfe un 4 per cent; però si en lloc de comprar el “billet” a la finestra es fa per Internet, la pujada és del 3,5 %. Per tant, la conseqüència és l'aparició d'una bretxa entre ciutadans que es beneficien del progrés tecnològic i ciutadans que no, la qual cosa, tenint en compte les grans diferències existents al nostre país en l'accés a Internet, té el efecte pervers que els més dèbils pagaran més pels serveis. *Los pobres, las personas mayores, las amas de casa, los parados, los residentes en áreas rurales o marginales de las ciudades... formarán parte de los nuevos pobres y desarraigados del progreso.* I conclou l'autor: *Aquellos que han puesto en marcha y han apoyado la liberalización de los servicios públicos, como es el caso del ferrocarril, no pueden desentendense de sus posibles consecuencias sociales. Si lo hacen, el resultado será una creciente pérdida de legitimidad social de esas políticas de liberalización, especialmente las relacionadas con los servicios públicos, que son la base de la ciudadanía moderna.* Dit d'una altra manera, la tasca d'alfabetització informacional que competeix fonamentalment a l'educació secundària no s'ha d'interpretar simplement com una adaptació curricular a l'avenç tecnològic. Es tracta d'una tasca socialment compromesa: evitar les desigualtats i injustícies que l'avenç tecnològic pot ocasionar. En la presentació d'aquesta funció de l'alfabetització, hem deixat de banda l'altre gran -i més greu- aspecte de l'obertura d'aquesta anomenada “bretxa o esclatxa digital”: l'abisme que també amb la tecnologia es pot afegir als ja existents entre els països rics i els pobres, o, si voleu, entre els països

⁷ No considerem necessari una major precisió dels termes “primària”, “secundària” o “superior”. Les diferències entre els diferents sistemes educatius no són rellevants respecte dels nostres propòsits. El que importa és allò comú: una primera etapa més instrumental; una segona etapa orientada a proporcionar un panorama del saber, però, sobretot, el que és més important, competències per manipular la informació immensa i polimorfa que sobre els sabers disposem; finalment, una tercera etapa de major especialització.

rics, els països en desenvolupament, i els països subdesenvolupats. Tampoc serà objecte immediat de l'atenció d'aquesta memòria, malgrat sigui la gran ombra que hi planegi.

Alfabetització informacional, doncs, és el que pensem que falta. Els currículum educatius han de recollir aquesta necessitat com un conjunt de competències bàsiques que, a totes les disciplines i àrees, i amb diferents graus de desenvolupament segons l'etapa educativa de què es tracti, s'ha d'impartir, si de veritat es vol posar en marxa el famós projecte d'*aprendre a aprendre*. Així sembla que comencen a fer-ho. Però una cosa és recollir aquesta necessitat normativament, i una altra cosa és organitzar el sistema i proporcionar els recursos per què això sigui una realitat. Una política bibliotecària conseqüent és imprescindible, i això sembla que encara està lluny.

Qualsevol pot, per tant, endevinar que l'argument que aquí es defensa es tanca amb la proposta de la biblioteca escolar com l'àmbit i l'instrument idoni d'alfabetització. Això no vol dir que la biblioteca escolar oblidi les funcions tradicionals -tradicionals, però actualitzades- d'una biblioteca; el que vol dir és que si hi ha alguna manera a l'actual context educatiu i cultural de què la biblioteca escolar prengui empenta, és supeditar aquesta funció tradicional (oferir llibres, documents, informació; ensenyar a llegir, obrir-se a esdeveniments culturals...), a la funció pedagògica de l'ensenyament de competències informacionals.

Ara bé, tal cosa només pot tenir sentit si la biblioteca queda integrada pedagògicament en el currículum, funcionalment en el projecte de centre i orgànicament entre els òrgans de coordinació. La tercera part d'aquesta memòria n'intenta esbossar algunes idees. Per dir-ho ara de manera senzilla, amb traç gruixut: no es tracta de què els alumnes facin una matèria auxiliar -més o menys seriosa- a la biblioteca, sinó de què la biblioteca sigui el suport d'un currículum definit pels principis de l'alfabetització informacional. És en aquest sentit que pensem que sense la biblioteca no hi ha reforma educativa.

2. Iniciatives anteriors al 2000

§ 5 Al llarg del període dictatorial, les iniciatives específicament dirigides a la biblioteca escolar es van limitar al préstec o a la donació més o menys generosa de lots bibliogràfics, sense que al canvi que va suposar la Llei d'Educació de Villar Palasí (1970) es manifestés la necessitat de biblioteques escolars. Amb l'arribada de la democràcia, es van succeir les transformacions en el sistema bibliotecari. Desgraciadament, el *Reglamento del Sistema Español de Bibliotecas*, de 1989, exclouia explícitament les biblioteques escolars⁸; mal començament. Això no vol dir, naturalment, que les successives administracions, tant estatals com autonòmiques, no prenguessin cap iniciativa pel seu desenvolupament. Anem a repassar-les breument.

Arran del *Acuerdo Marco de Colaboración entre el Ministerio de Cultura i el Ministerio de Educación y Ciencia*, de maig de 1995, es va establir un *Programa de Bibliotecas Escolares*, que es proposava algunes accions interessants⁹. A més de mantenir les activitats de foment de la lectura, ja iniciades als anys 70, i de començar una línia de publicacions ("Monografías", "Cuadernos" i "Recursos"), com a suport teòric, quatre accions són dignes d'interés:

- la realització d'un estudi sobre la situació de les biblioteques escolars a Espanya, encarregat a les associacions FESABID i ANABAD, publicat a 1997;
- un document marc, que situés a la biblioteca escolar en el context de la reforma educativa que la LOGSE posava en marxa;
- la proposta d'una trobada d'experts i de tots els sectors implicats, que es va concretar al 1997 en el I Encuentro Nacional sobre Bibliotecas Escolars, i
- un programa experimental d'una xarxa de biblioteques escolars¹⁰.

⁸ El títol segon del decret delimita a l'article 22 què integra els sistema espanyol de biblioteques, i diu a l'apartat c): *Las bibliotecas dependientes de los ministerios y organismos autonomos de la administracion del estado, excluidas las escolares*. Real Decreto 582/1989.

⁹ Vid. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Desarrollo Curricular, 1996. El conveni marc contempla como ámbito prioritario el de las Bibliotecas escolares, centros de documentación y archivos.

¹⁰ El quadern de presentació del programa concebia una funció per a l'ensenyament que es pot subscriure perfectament: *De acuerdo con los nuevos planteamientos curriculares, la enseñanza escolar debe contribuir a crear lectores competentes en la utilización de diversos tipos de textos, a promover actitudes reflexivas y críticas ante los distintos*

L'estudi de FESABID-ANABAD el comentarem com a precedent de l'estudi més actual de la Fundació Germán Sánchez Ruipérez. Del document marc i de la I Trobada Nacional, recuperarem més endavant (a la tercera part d'aquesta memòria) alguns fonaments teòrics, que en part continuen vigents i han inspirat moltes iniciatives posteriors... sempre més o menys fracassades. Exposarem ara les propostes que, en principi, el Ministeri va assumir i que es van provar a l'esmentat programa experimental.

El *Document marc: la biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa*¹¹, després d'establir, a les seves I i II parts, els fonaments teòrics (inspirats en les recomanacions internacionals, com les de Frances Laverne Carroll per a la IFLA o el *Manifest* de la UNESCO de 1980), i d'analitzar tant les actuacions que el ministeri havia fet i havia iniciat, així com la situació del context europeu, establí unes propostes que, tot i donant per evident la necessitat d'una política general de documentació educativa (és a dir, res de remeis parcials o de sistema de convocatòries), es fonamentava en la idea de xarxa que recolzés, integrant-la, la biblioteca escolar.

El primer nivell de la xarxa, una Comissió Tècnica de la Direcció General de Renovació Pedagògica, definia, impulsava i feia el seguiment del programa d'actuacions per al desenvolupament de les biblioteques escolars. Aquesta idea de centralització era fonamental, perquè permetia actuar amb una perspectiva global, i d'altra banda, integrar i coordinar esforços d'altres institucions i d'altres àmbits més locals. El segon nivell de la xarxa era el de els Centres de Professors i Recursos (CPR), encarregats d'oferir als centres els materials, les tecnologies, l'accés a recursos i l'assessorament sobre gestió i dinamització que necessitessin. Finalment, al tercer nivell, estaven els centres educatius, que havien de rebre el recolzament dels CRP en tots els aspectes definits per les directrius internacionals. *Además, una relación estrecha de colaboración con la biblioteca pública de su localidad o barrio les permitiría tener acceso a los recursos de la red de bibliotecas públicas.*¹² Es feia, en conseqüència, una tipologia dels centres (només del règim general d'ensenyaments), per tal de definir el que cadascú necessitaria segons les recomanacions de la IFLA (en els següents àmbits: característiques de la biblioteca, personal, instal·lacions, fons, pressupost, serveis,

medios de transmisión y difusión de la cultura escrita y a despertar interés por la lectura como medio de entretenimiento y como actividad de ocio. Del mismo modo, debe ofrecer una formación lo suficientemente versátil como para adaptarse a una sociedad cambiante, en la que la recogida, selección, recuperación y transmisión de información son aprendizajes imprescindibles. MEC, Centro de Desarrollo Curricular, 1996, p. 5 El mateix es pot dir del diagnòstic: *No obstante, en nuestro país, se percibe una falta de tradición en la utilización de la biblioteca como recurso básico para apoyar los procesos educativos, por lo cual se considera necesario fomentar la reflexión teórica y elaborar orientaciones que incidan en la sensibilización del profesorado, y de la comunidad educativa en general, sobre la relevancia que tiene la biblioteca para los nuevos planteamientos de la reforma. Por otra parte, las actuales bibliotecas escolares están lejos de poder asumir las funciones propias de un centro de recursos plenamente integrado en la actividad pedagógica de un centro educativo.* *Ibid.*, p. 8.

¹¹ Bernabeu, 1995.

¹² *Ibid.*, p. 67.

recolzament extern). Els centres de Secundària, Batxillerat i Formació Professional es classificaven pel nombre d'alumnes; els d'Infantil i Primària, pel nombre d'unitats.

La proposta concretava després quins eren les actuacions que s'havien de fer a cada nivell de la xarxa amb gran detall i coherència. No es podem aturar a exposar-ho. Basti dir que, al tercer nivell, el dels centres educatius, es proposava un marc normatiu *que otorgue a la biblioteca escolar el papel que tiene como recurso educativo fundamental y no tan sólo complementario*¹³; aquest marc havia d'estar inclòs en el Sistema Bibliotecari Espanyol, i es detallaven tres aspectes fonamentals que regular: bibliotecari escolar, pressupost, i instal·lacions i equipaments.

En qualsevol cas: política global, centralització, cooperació jerarquitzada, regulació normativa, com a mitjans; com a fi, la implantació de la biblioteca escolar com a centre de l'activitat educativa.

El *Programa Piloto para la Experimentación de una Red de Apoyo a las Bibliotecas Escolares* es va dissenyar, amb l'objecte de posar a prova aquestes idees, per al curs 1995-1996, i per a cinc ciutats: Guadalajara, Madrid, Valladolid, Zamora i Saragossa, amb l'objectiu d'experimentar el treball en xarxa dels centres, de normalitzar els processos tècnics de gestió de la biblioteca i elaborar un model de formació per al personal dels centres escollits. El programa, que establia una jerarquia de nivells d'integració -administració central, centres de professorat i biblioteques públiques, i biblioteques dels centres educatius-, tot seguint les propostes del document marc, va durar 1 any. Eco d'aquelles iniciatives són els cursos de biblioteca que abans impartia el PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) i ara imparteix a distància el CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa)¹⁴. I resultat de l'empenta a l'automatització de la gestió (que havia començat el 94-95 amb el desenvolupament del programa GI.CE.DO¹⁵) va ser finalment el programa **Abies**, la versió 2.0 del qual és actualment utilitzada a la majoria de les autonomies¹⁶. *Se trataba, entonces, de una iniciativa muy bien planificada y completa que no tuvo la continuidad deseada, ya que el nuevo Ministerio de Educación y Cultura modificó los contenidos a partir del curso 1996-1997.*¹⁷

¹³ *Ibid.*, p. 75.

¹⁴ Es pot veure'n el contingut a la següent adreça: <http://www.formacion.cnice.mec.es/formamos/c_bibliotecas.php>

¹⁵ Bernabeu, 1995, p. 32.

¹⁶ Al 2005, tenien llicència del programa més de 13000 centres educatius: Marchesi, Miret, 2005.

¹⁷ Baró, Mañà, 2002b, p. 20. Camacho (2004) comenta: *Habría que destacar el hecho de que [el programa piloto] se basaba en un trabajo conjunto de centros escolares, centros de profesores y bibliotecas públicas, buscando la participación del máximo número de personas de la comunidad educativa.* I línies després remata: *Una vez más, el cambio de responsables en la dirección del Ministerio de Educación y Ciencia dio al traste con este programa así como con buena parte del conjunto de actuaciones previstas en el acuerdo marco firmado entre éste y el Ministerio de Cultura en 1995.* (p. 38).

El nou govern va renovar els projectes. Ara es va iniciar un *Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares* (de 1997 a 2000), per influència del qual es van dictar instruccions per regular la figura del responsable escolar. També, un *Plan de Fomento de la Lectura*, que es va prolongar al període 2001-2004 de manera molt ambiciosa, però insuficientment dotat des del punt de vista econòmic. Paral·lelament, i en consonància amb el projecte *e-Europe*, aprovat en Lisboa, es va presentar un *Plan Info XXI*, d'adaptació de la nostra societat als nous avenços tecnològics, que incloïa mesures ambiciosos respecte del sistema educatiu; però el seu èxit va ser limitat: el propi Ministerio de Ciencia y Tecnología qüestionava el seu èxit en 2003¹⁸.

Mentrestant es va aprovar la Llei de Qualitat, l'alternativa del nou govern a la LOGSE, que, independentment d'altres canvis, com la conformació d'itineraris a l'ESO, o l'aposta per la lliure elecció de centres -i l'etern assumpte de la religió-, no suposava grans canvis respecte del que aquí ens ocupa.

§ 6 Alhora, s'anava tancant el procés de transferència de les competències educatives a les comunitats autònomes, i, per tant, també aquestes prenen iniciatives interessants. No és aquest el lloc per fer el relat complet d'aquesta història, però sí que volem destacar algunes fites instructives.

A Canàries, ja molt d'hora, el treball d'un grup de professors es va traduir en un projecte per a la Secundària, el *projecte Hipatia* guiat per la idea de què la biblioteca era un centre de recursos per a qualsevol tipus de documents que reforcés l'aprenentatge autònom, i, per tant, que calia formar als alumnes en diferents tipus de llenguatges. Implicava un centre coordinador de les actuacions, que incloïen la necessària millora dels equipaments, la millora i diversificació dels fons documentals, el disseny d'un programa informàtic, així com la formació del professorat, i, fins i tot, la dotació de documentalistes titulats a les biblioteques escolars. Gestors polítics, amb força deformació de perspectiva, van acabar amb el projecte, sense que es poguessin aconseguir totes aquestes metes. Però, almenys, durant alguns anys, una sèrie de centres es van beneficiar d'aquesta iniciativa, a la qual s'apostava fortament per la centralització dels serveis, tant a l'interior del centre (desaconsellant les biblioteques d'aula i de seminari, o procurant la completa catalogació dels fons dispersos), com a l'exterior (les funcions del centre coordinador anaven des de l'assessorament, la selecció de documents, la col·laboració amb d'altres entitats, fins a l'organització de les activitats de dinamització i culturals). El projecte també intentava implicar -tot seguint el model francès- de la manera més eficaç possible a l'alumnat del centre i a les

¹⁸ Per una descripció més detallada, es pot veure: Camacho, 2004, p. 40-47.

famílies; així mateix, va aconseguir, si no la implantació del documentalista, un alt grau d'alliberament d'hores entre els professors dels centres per a la seva dedicació a tasques documentals.¹⁹

En la dècada dels 90, a Teba, Màlaga, es va iniciar un projecte, les conseqüències del qual s'han anat estenent a tota la comunitat autònoma. Citem a José Antonio Camacho: *los maestros del colegio público de Teba redactaron un proyecto de innovación tratando de integrar la biblioteca escolar en el currículo y buscando la incorporación de toda la comunidad autónoma educativa a un plan para desarrollar la competencia lecto-escritora del alumno, el disfrute con la lectura y la adquisición de hábitos de trabajo y habilidades para la selección y el tratamiento de la información. Un punto de gran interés en este proyecto fue, además de la elección del profesor más capacitado como responsable del mismo, la participación de un monitor que proporciona el ayuntamiento para atender la biblioteca en horario extraescolar.*²⁰ Altra directriu fonamental del projecte, a més d'implicar plenament al professorat del centre, va ser la consideració dels alumnes com a protagonistes de l'activitat escolar, fent d'ells monitors de la biblioteca, encarregant-les l'animació a la lectura, utilitzant les seves il·lustracions, exposant els seus treballs... En conjunt, el projecte admira per la escurpulositat amb què s'aborden tots els aspectes que cal considerar per reformar la biblioteca escolar; és una mescla de ambició i humilitat molt instructiva, en tant que, sense oblidar que en la reforma de la biblioteca -i la reforma educativa- han de posar-se metes importants, comprometedores, ahora s'han d'afinar tots els detalls amb un minuciós treball (de vegades, ingenu, com no obrir a l'horari de pati) que impliqui a molts agents, amb funcions i activitats molt concretes, detallades i contínues²¹. El cas és que, avui, la província de Màlaga és capdavantera en la transformació de les biblioteques escolars.

Abans de l'any 2000, aquestes són dues de les experiències més interessants. No van ser les úniques. Per exemple, les experiències de la província de Salamanca, destinades a afavorir la creació de biblioteques escolars com a centres de documentació, integrades en el Projecte Curricular del centre, i que tenien el particular interès de la implicació d'institucions de diversa índole; o les de Saragossa, que abastaven diferents activitats i que partien del compromís de alliberar un professor bibliotecari per realitzar tasques tècniques i pedagògiques en relació amb la biblioteca, tot allò assessorat i centralitzat pel CABE (Centro Asesor de Bibliotecas Escolares)²². Esmentem l'experiència canària

¹⁹ Melquiades Álvarez i Laura Cobos: "El centro documental y de recursos culturales...", en Osoro, 1998, p. 249-263.

²⁰ Camacho, 2004, p. 56.

²¹ José García Guerrero: "Una biblioteca viva para todos", en Osoro, 1998, p. 264-280.

²² Vegeu: Camacho, 2004; Bernabeu, 1995; Castán, 1994. Pot ser instructiu comentar l'evolució de Salamanca: va ser un projecte en el que s'implicava a fons, en principi, l'administració -la Direcció Provincial del MEC, i l'ajuntament mitjançant la Biblioteca Municipal-, la universitat, els centres i professors, i l'eficaç Fundació German Sánchez

per la claredat de la seva aposta pel bibliotecari professional i la coordinació centralitzada de serveis, i la de Màlaga per la seva consideració de la biblioteca com a contingut curricular, a més de la seva vitalitat i ressonància. Altres iniciatives no van acabar d'enlairar, gairebé sempre per la indolència política o per la limitació de la concepció de la biblioteca escolar com a simple reforç de l'activitat docent o per la inexistència de la figura del bibliotecari especialitzat.

§ 7 A l'àmbit català, la Diputació de Barcelona, davant la manca de desenvolupament de la Llei del Sistema Bibliotecari de Catalunya, aprovat en 1993, i davant les carències greus de les biblioteques escolars²³, va posar en marxa, en 1998, un *Projecte Biblioteca pública-Biblioteca escolar* que, seguint l'esperit iniciat amb la LOGSE i les iniciatives del Ministeri de 1995, així com les recomanacions internacionals, es regia pels següents objectius i principis:

- Potenciar l'ús de la biblioteca com a element integrant del procés educatiu.
- Ajudar a crear hàbits lectors des de les primeres edats.
- Contribuir amb les eines i els recursos adequats a la formació d'usuaris.
- Millorar i adequar els fons bibliogràfics de la biblioteca escolar.
- Clarificar el paper de la biblioteca escolar i la biblioteca pública com a eines complementàries.
- Establir fórmules de col·laboració entre elles.
- Disposar de dades, models d'organització, documents, opinions... sobre la pròpia experiència per elaborar eines de suport que facilitin el treball de les biblioteques escolars, i fer-ne difusió.²⁴

El pla es concretava en un Conveni marc que signaven els municipis participants en el Projecte pilot amb la Diputació, i que es desplegava en quatre passos (selecció d'escoles, amb uns mínims establerts pel conveni; elaboració del pla d'actuacions; execució del pla, i redacció de les conclusions), tot i preveient la seva posterior ampliació a un número major de centres. El Conveni establia a què estava obligada cada una de les

Ruipérez. Castán el comentava molt favorablement -malgrat que també cautament- a l'any 1994; malgrat tot, afirma que *dio sus frutos durante algunos años, pero... acabó en el limbo de los justos* (p. 54). El més interessant és el final de l'article de Castán, una nota que diu: (*Remitido ya a la redacción de la revista este artículo, se ha producido una novedad muy negativa en Salamanca: la administración educativa, llegado el momento de cumplir sus promesas, ha roto el compromiso, de modo que la reducción horaria ..., anunciada a bombo y platillo, no ha tenido lugar. Ello significa que la Dirección Provincial, por decirlo de una manera gráfica, se ha cargado el proyecto... tampoco se respeta el convenio suscrito con el Ayuntamiento y la Universidad... Se diría que la reforma educativa está siendo boicoteada desde la propia administración que le dio vida.*) (p. 33).

²³ Diputació de Barcelona. Àrea de Cultura. Àrea d'Educació, 1999, p. 6-9.

²⁴ *Ibid.*, p. 15.

parts signants, i es temporitzava el desenvolupament del projecte de manera molt concreta, amb una durada prevista de tres cursos.²⁵

Després de dues primeres fases dedicades, sobretot (i sempre per als centres escollits), a millorar els procediments tècnics i a completar els fons bibliogràfics, en una tercera fase es va dissenyar un programa de formació d'usuaris infantils, *Exploradors de biblioteques*, que, amb el format de fitxes individualitzades, acostumava als procediments fonamentals d'utilització de les biblioteques.²⁶ Aquest material encara està disponible, però, en conjunt, el projecte no va anar més enllà: algunes biblioteques van millorar... i prou.

Els projectes posteriors de la Diputació de Barcelona, així com diferents projectes d'altres autonomies, ja implicaven continguts i actuacions orientats, no només a l'organització i gestió de la biblioteca escolar en sentit tradicional, sinó a l'alfabetització informacional dels seus usuaris, és a dir, els alumnes, i també el professorat. Per tant, posterguem la seva exposició i discussió perquè això ens portarà directament als continguts de la tercera part d'aquesta memòria.

Abans hem d'ampliar la perspectiva, i fer una revisió de les normatives internacionals respecte de les biblioteques escolars. Amb aquest marc podrem fer un repàs, primer de la legislació europea, i després de la legislació espanyola i catalana.

²⁵ *Ibid.*, p. 16-19. El text del Conveni, a les pàgines 24-32.

²⁶ Més informació a:

<<http://www.diba.cat/biblioteques/treballenxarxa/quefem/xarxabiblioteques/projectebibliotecaiescola.asp>>.

3. Els documents normatius

§ 8 Independentment de l'informe Delors, que més endavant tornarem a esmentar, els documents normatius fonamentals sobre la biblioteca escolar són els lligats a la IFLA (la International Federation of Library Associations and Institutions) i a la UNESCO. En primer lloc, las *Guidelines for School Libraries*, de Frances Laverne Carroll, que, amb un antecedent de l'any 1979, va publicar la IFLA al 1990. De 1995 són les directrius que Sigrún Klara Hannesdóttir va elaborar sobre la funció del bibliotecari escolar, el comentari de les quals, en ser més específiques, deixarem per l'apartat que dedicarem a aquesta figura. Al 1998 es va redactar el *Manifest de la biblioteca escolar*, i finalment al 2002 les *School library guidelines*, les directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar. En conjunt, ofereixen unes pautes normatives generals però coherents del que ha de ser la biblioteca dels centres educatius no universitaris²⁷.

El primer que fa el *Manifest* és relacionar la biblioteca escolar amb l'aprenentatge al llarg de tota la vida, el que ara hi ha costum d'anomenar *longlife learning*, concepte més o menys equivalent al d'aprenentatge permanent (si no el reduïm a la seva accepció d'educació d'adults), i del que ens hem d'ocupar quan parlem d'alfabetització informacional. Després el manifest diu: *la biblioteca escolar ofereix serveis d'aprenentatge, llibres i altres recursos a tots els membres de la comunitat escolar per tal que desenvolupin el pensament crític i utilitzin de manera eficaç la informació en qualsevol suport i format*.

Més endavant desglossa les seves funcions: *donar suport i facilitar la consecució dels objectius del projecte educatiu del centre*, i també treballar conjuntament amb tots els membres de la comunitat educativa; *crear i fomentar... l'hàbit i el gust de llegir*, així com *difondre la lectura*. Però de les 9 funcions que enumera el manifest ens interessen, des del punt de vista de l'alfabetització informacional, les següents:

- *oferir oportunitat de crear i utilitzar la informació per adquirir i comprendre coneixements, desenvolupar la imaginació i entretenir-se;*

²⁷ Carroll, 1990. Hannesdóttir, 1995. IFLA/UNESCO, 1998 i 2005.

- *ensenyar a l'alumnat les habilitats per avaluar i utilitzar la informació en qualsevol suport i format, tot fomentant la sensibilitat per les formes de comunicació presents en la seva comunitat;*
- *proporcionar accés als recursos locals, regionals, nacionals i globals que permetin a l'alumnat conèixer idees, experiències i opinions diverses;*²⁸
- *proclamar la idea que la llibertat intel·lectual i l'accés a la informació són indispensables per aconseguir una ciutadania responsable i participativa en una democràcia.*

Així doncs, es pot inferir d'aquestes funcions que la biblioteca escolar és l'òrgan que ha de centralitzar i coordinar al centre les activitats d'alfabetització informacional.

Les *Directrius* de 2002 precisen i desenvolupen aquesta idea. La missió està presentada més clarament des de la perspectiva social: *La biblioteca escolar dota als estudiants d'habilitats d'aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupa la seva imaginació, permetent-los d'aquesta forma viure com a ciutadans responsables* (apartat 1.1) .

Ens interessa subratllar ara la insistència d'aquest document en les funcions de la biblioteca com a instrument d'alfabetització. Quan defineix els objectius que han d'assolir els programes que ha d'organitzar una biblioteca escolar (apartat 4.1), assenyala els següents:

- *competència en l'ús de la informació per a tothom, desenvolupada gradualment i adoptada a tot el sistema escolar*
- *disponibilitat de recursos informatius per als estudiants de tots els nivells educatius*
- *àmplia difusió de la informació i el coneixement per a tots els grups d'estudiants d'acord amb els drets democràtics i humans.*

Així mateix, quan es parla de les maneres de promocionar els serveis de la biblioteca, i, en concret, de la formació d'usuaris, comença per la necessitat de formar els professors: *Els cursos especialment dissenyats per al professorat haurien d'oferir-los informació clara sobre la funció de la biblioteca en el procés d'aprenentatge i ensenyament i sobre el suport que els pot oferir el personal de la biblioteca. Aquests cursos haurien de fer un èmfasi especial en la instrucció pràctica sobre cerca d'informació en relació a les assignatures que imparteix el professorat. A través de la seva pròpia experiència en la cerca de recursos d'interès, el professorat desenvoluparà un coneixement més*

²⁸ Aquestes tres són també les destacades per Ortiz-Repiso y Camacho, 2004.

profund de com la biblioteca pot complementar el treball de classe i pot integrar-se dins dels temes curriculars.

S'afegeix que les habilitats i recursos han d'introduir-se de manera progressiva a través d'etapes i nivells, i els tres àrees bàsics de la formació han de ser la del coneixement de la biblioteca, la d'habilitats en la cerca i ús de la informació i la de la motivació per l'ús de la biblioteca en projectes d'aprenentatge tant formals com informals (apartat 5.3). A la descripció més detallada d'un programa d'aprenentatge d'habilitats es dedica tot l'apartat 5.4, que comença dient: Els estudiants amb competències en l'ús de la informació com a alumnes autònoms i competents, han de ser conscients de les seves necessitats informatives i involucrar-se activament en el món de les idees, han de sentir-se segurs de les seves habilitats per a la resolució de problemes i conèixer quina informació és rellevant. Han de ser capaços d'utilitzar les eines tecnològiques per accedir a la informació i per a comunicar-se. Han de ser capaços d'actuar amb facilitat en situacions on hi ha múltiples respostes, així com en aquelles en les que no hi ha cap resposta. Han d'assolir elevats estàndards en el seu treball i crear productes de qualitat. Els estudiants amb competències en l'ús de la informació han de ser flexibles, capaços d'adaptar-se al canvi i de funcionar tant individualment com en grup.

Un complet programa, com es pot veure, per a la biblioteca escolar, que s'allunya, sense contradir-la, de la funció clàssica de simple recolzament de la feina de l'aula. Les *Directrius* -i el *Manifest*- continuen de tota manera allò que F. L. Carroll havia començat a dir als 80 i va quedar reflectit a les *Guidelines*, assumides per l'IFLA i publicades a l'any 1990. Aquest document, freqüentment citat per al detall del requisits d'espai o col·lecció que ha de satisfer la biblioteca escolar, posa l'èmfasi contínuament en la seva feina alfabetitzadora. Malgrat que el seu concepte de *media* es refereix bàsicament als materials audiovisuals i més tímidament als materials electrònics (és l'any 90), es refereix a la biblioteca sempre com a *school library media center*, que defineix com a *collection of print and audiovisual materials centralized in each school under the supervision qualified school library specialists*²⁹. El document comença assenyalant molt clarament quin és el contingut de l'educació: l'adquisició de coneixements i la d'habilitats per resoldre problemes mitjançant el maneig de la informació. Coherentment amb això, el rol de la biblioteca escolar es desplega en quatre aspectes: recurs d'aprenentatge traçat segons les necessitats dels docents; associació entre el personal especialitzat de la biblioteca i el professorat; *a whole-policy in which all teachers and the school library media center staff build on the information*

²⁹ Carroll, 1990, p. 3.

handling skills and her pupils to apply them when the need arises; a process in which resource-based teaching evolves into resource-based learning, una descripció, en línies generals, perfectament actual³⁰.

§ 9 Però no és només aquest el contingut d'aquestes directrius, sinó que hi ha altres tres àrees a les quals s'estipula el que cal: recursos, organització i personal. Volem, primer de tot, deixar clar que totes aquestes funcions comentades, que el *Manifest* enumera i que les *Directrius* donen per sabudes, no es podem desenvolupar sense recursos, és a dir, no es pot fer alfabetització sense tenir una bona biblioteca.

Malgrat caure en repetir el que s'ha dit ja en molts altres llocs, farem una descripció un tant telegràfica dels recursos que les *Directrius* -i Frances Carroll- consideren necessaris, precisament perquè, tot i sent la relació de la biblioteca escolar amb l'alfabetització informacional el nostre tema, la situació, com veurem és tan precària, en línies generals, tant a nivell estatal, com a Catalunya, que es necessita recordar el que encara ens falta per tenir bones biblioteques escolars, condició prèvia per què compleixin el seu paper alfabetitzador.

Finançament: recursos documentals i activitats de gestió, materials i activitats promocionals, mobiliari i material fungible i d'escriptori, i tot el material, podem dir, "tecnològic": tot això necessita un pla pressupostari. A les *Directrius* trobem una indicació (apartat 2.1): *Com a regla general, el pressupost de la biblioteca escolar per a material ha de ser com a mínim del 5% de la quantitat destinada a cada estudiant dins del sistema escolar, excloent tots els salaris, costos d'educació especial, transport i fons per a millores clau.*

Ubicació i espai: cèntrica, accessible, silenciosa... Les *Directrius* no donen xifres concretes d'espai, però concreten una sèrie de zones diferenciades:

- *zona d'estudi i recerca: espai per al taulell d'informació, catàlegs, estacions en línia, taules per a estudiar i fer recerca, materials de consulta i col·leccions bàsiques*
- *zona de lectura informal: espai per llibres i publicacions periòdiques que estimulin l'alfabetització, l'aprenentatge al llarg de la vida i el plaer per la lectura*

³⁰ Ibid. p. 2.

- *zona formativa: espai amb cadires per a grups reduïts, grups grans i per a la formació formal d'un grup-classe sencer, una "paret docent" amb la tecnologia i l'espai adequats per a projeccions*
- *zona de treball i projectes en grup: espai per al treball escolar i reunions d'individus, equips i classes, així com també instal·lacions per al treball ofimàtic*
- *zona administrativa: espai amb el taulell de préstec, àrea d'oficina, espai per al processament i el treball informàtic de la biblioteca, l'emmagatzematge de l'equipament audiovisual i espai de magatzem pels subministraments i materials. (2.2)*

Carroll sí concreta metres quadrats a la taula 3 del seu apèndix II. Amb dir que per a un centre de 250 a 500 alumnes estipula -i molt detalladament al capítol 4 del text- 463,34 m²., creiem que en tenim prou per comprendre quan llunyà estem del que necessitem, fins i tot per sentir un cert malestar per la modèstia, no ja de la realitat de les biblioteques, sinó fins i tot de les propostes de reforma o els documents legals.³¹

Equipament electrònic: no comentem aquí res, per l'evident raó de què la velocitat amb que canvien les tecnologies de la comunicació, i, per tant, els equipaments que exigeixen, va deixant contínuament enrere el que les normatives estipulen.

Col·lecció de materials i recursos electrònics: també aquí el pas -vertiginós- del temps marca els materials necessaris. Però les *Directrius* diuen, en qualsevol cas, sobre els recursos impresos: *Una col·lecció raonable... ha de comptar amb deu llibres per alumne*, dels quals, almenys (i aquesta és una xifra sobre la que l'acord no és general), el 60 % han de ser llibres de coneixement relacionats amb el currículum.

El que aquestes normatives diuen sobre els recursos humans l'analtitzarem al fil de les reflexions sobre la biblioteca escolar de la tercera part d'aquesta memòria. Només volem citar aquí el primer paràgraf de l'apartat 3, el que les *Directrius* dediquen a aquest tema:

La riquesa i la qualitat de la biblioteca depenen dels recursos de personal disponibles dins i més enllà de la biblioteca escolar. Per aquest motiu, és de vital importància comptar amb personal ben format i altament motivat, integrat per un número suficient de membres segons la dimensió del centre educatiu i les seves necessitats especials de serveis bibliotecaris. El terme "personal" significa, en aquest context, bibliotecaris titulats i bibliotecaris auxiliars. A més, pot haver-hi personal de suport, com per exemple professors, tècnics, alumnat, mares i pares i altres tipus de

³¹ Carroll, 1990, p. 34.

voluntaris. Els bibliotecaris escolars han de ser professionals formats i qualificats, amb formació addicional en teoria educacional i metodologia pedagògica. Amb aquesta sumària descripció hi haurà suficient per valorar tant la legislació que ens afecta com la situació actual.

Finalment, destacarem un altre aspecte considerat pels documents normatius: la col·laboració amb les biblioteques públiques, element d'organització cada cop més rellevant, atesa l'experiència acumulada d'organització en xarxes, aplicada també, com no podia ser d'altra manera, al món de la documentació. Les *Directrius* proposen alguns exemples d'àrees de cooperació entre els dos tipus de biblioteques:

- *compartir la formació del personal*
- *desenvolupament cooperatiu de la col·lecció*
- *programació cooperativa*
- *coordinació dels serveis electrònics i les xarxes telemàtiques*
- *cooperació en el desenvolupament d'eines educatives i de formació d'usuaris*
- *visites de grup-classe a la biblioteca pública*
- *promoció conjunta de la lectura i el procés d'alfabetització*
- *màrqueting conjunt dels serveis bibliotecaris per a infants i per a joves* (apartat 4.2).

Independentment de com es concretin les àrees de cooperació, així com el *Manifest sobre la biblioteca escolar* descrivia la biblioteca escolar com a institució que *dota els estudiants amb les eines que els permetran d'aprendre al llarg de tota la seva vida*, el *Manifest de la IFLA/UNESCO de la Biblioteca Pública* ja deia per la seva part, i a l'any 1994: *La biblioteca pública, l'accés local cap al coneixement, proporciona les condicions bàsiques per aprendre al llarg dels anys, per decidir lliurement i per al desenvolupament cultural de l'individu i dels col·lectius*.³² La col·laboració és, doncs, obligatòria. Si revisem les missions que enumera aquest document trobem, entre d'altres:

2. Donar suport tant a la formació individual i la formació autodidacta com a la formació acadèmica en tots els nivells;

[...]

4. Estimular la imaginació i la creativitat dels nens i nenes i dels joves;

³² IFLA/UNESCO, 1994. La biblioteca escolar *will function more efficiently within the framework of a larger information center*, assenyala Carroll (1990, p. 8), tot concretant que aporta tant la biblioteca al sistema com el sistema a la biblioteca.

[...]

11. Facilitar l'aprenentatge en l'ús de la informació i dels mitjans informàtics per accedir-hi;

12. Potenciar i participar en les activitats i els programes d'alfabetització per a totes les edats i iniciar aquestes activitats quan sigui necessari.

No cal argumentar molt més sobre aquesta necessitat de col·laboració. Cal, en tot cas, insistir en què, no només es tracta aquí de què la biblioteca pública “ajudi” o es coordini amb la biblioteca escolar; es tracta de què la biblioteca pública ha d'assumir funcions educatives: *el concepto de aprendizaje permanente ha ampliado el concepto de educación, que va más allá de lo que es la educación reglada o formal, implicando a nuevos agentes o mediadores del aprendizaje, como los bibliotecarios.*³³ Així doncs, no és només el bibliotecari de l'escola o de l'institut el que ha d'assumir funcions educatives, sinó que també ha d'assumir-les el bibliotecari de la biblioteca pública. De tota manera, és convenient que no confondre les respectives funcions. El que la biblioteca pública tingui un determinat paper en el procés educatiu no vol dir que s'hagi de convertir en una mena de biblioteca escolar externa; les funcions han d'estar ben diferenciades.

Sobre aquestes indicacions normatives, tant sobre les funcions de la biblioteca escolar, com sobre la figura del bibliotecari escolar o les relacions entre la biblioteca escolar i la biblioteca pública, tornarem en les reflexions de la tercera part. Abans, però, haurem d'haver descrit, a la segona part, el que entenem per alfabetització informacional, ja que aquest és el concepte que, en tant que ha de ser el nucli del currículum educatiu, ha de vertebrar la implantació de les biblioteques escolars.

³³ Gómez Hernández, 2004a, p. 2.

4. La legislació del context europeu i un breu panorama

§ 10 No existeix un model de legislació ni una realitat modèlica. Això es dedueix de les exposicions sobre la biblioteca escolar en Europa consultades. Per la resta, és de sentit comú: cada realitat humana té la seva circumstància. Per tant, no es pot dir que si la realitat espanyola i catalana de les biblioteques escolars té moltes carències -com més tard veurem en detall- i s'ha d'estimular de manera decidida i urgent, s'hagi de copiar el model de tal o qual país. Cada país arriba a la seva situació al llarg dels anys; com a resultat, hi ha països amb un funcionament envejable, i d'altres que no ho és tant. Ara bé, el que no n'hi hagi un país modèlic, i, en canvi, alguns pateixin encara molts defectes en aquest aspecte central del seu sistema educatiu, no pot servir de consol perquè no és la comparació amb altres realitats el que ha de servir de referència, sinó documents normatius àmpliament consensuats, que hem procurat revisar a l'apartat anterior. En qualsevol cas, i respecte d'aquestes pautes, la realitat de l'estat espanyol, i de la comunitat catalana en particular, és més precària que la dels països del nostre entorn i de similars característiques socioeconòmiques i polítiques. Per això, no sobra fer una revisió, encara que general, del que hi ha a d'altres indrets d'Europa.

La visió de conjunt més recent és la que s'exposa a la Part I del ampli estudi que la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) i el Instituto Idea van realitzar l'any 2004 i van publicar el 2005 sobre l'estat de les biblioteques escolars a Espanya, estudi que hem d'utilitzar exhaustivament al proper apartat³⁴. Copiem, d'entrada, les conclusions:

Todos los países analizados cuentan con una política de fomento de las bibliotecas escolares aunque éstas presenten diferentes grados de desarrollo y de integración en la vida escolar.

El modelo de biblioteca más extendido es el de un centro de recursos multimedia que apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo del currículo.

³⁴ Marchesi, Á.; Miret, I., 2005. En connexió amb aquest estudi, un resum detallat sobre les biblioteques escolars a Europa, es troba a Illescas, 2004.

La biblioteca escolar es considerada un recurso esencial para desarrollar las capacidades necesarias en la sociedad de la información y para fomentar el aprendizaje autónomo.

La biblioteca escolar ha sido en muchos de estos países la vía de acceso a informaciones en nuevos soportes y a redes de información y comunicación externas como paso previo a la introducción de las TIC en el currículo.

*Las bibliotecas escolares suelen formar parte de redes cooperativas y reciben apoyos de servicios externos que garantizan su funcionamiento.*³⁵

Dir multimèdia vol dir que ofereixen generalment *en libre acceso materiales en diferentes soportes, impresos, audiovisuales i digitales*; altres serveis, gratuïts naturalment, per professorat i alumnat, i un horari d'obertura que coincideix, almenys, amb l'horari escolar³⁶.

Repassem quatre aspectes de la dinàmica i l'estructura de les biblioteques escolars: obligatorietat, integració en el currículum, finançament, recursos humans³⁷. De tota manera, sembla que es pot mantenir l'afirmació que Ana Pérez López feia en un article sobre el mateix tema a l'any 1997: *En aquellos países donde la Biblioteca Escolar ha alcanzado un nivel más alto, las bibliotecas se arraigan firmemente en infraestructuras educativas construidas a nivel regional; sin embargo, este desarrollo ha recibido un apoyo desde iniciativas estatales canalizadas desde el organismo oficial responsable en materia educativa*³⁸, és a dir, s'uneixen la tradició cultural i la intervenció organitzadora, la planificació política, dels poders que hi són responsables.

Obligatorietat i integració de la biblioteca escolar

Les biblioteques escolars són obligatòries a França, Polònia, Dinamarca, Islàndia, Hongria, Lletona, Lituana, Noruega i Eslovàquia. A Noruega, ja des de 1997; a França sobretot amb la "loi d'Orientation" de 1989. En Dinamarca era un objectiu des de 1964, i es va incorporar a la llei en 1993. Els països de l'Est, com Lletona o Hongria han incorporat l'obligatorietat als anys 90. No és obligatòria, en canvi, a Alemanya, Finlàndia, Grècia, Holanda, Portugal o Regne Unit. *Sin embargo, en todos ellos se fomenta intensamente la existencia de bibliotecas en centros educativos mediante diversas iniciativas.*³⁹ Finlàndia, per exemple, a més d'existir un recent pla de millora

³⁵ *Ibid.*, p. 44.

³⁶ *Ibid.*, p. 21-23.

³⁷ Deixem de banda l'aspecte de l'espai, equipament, etc., a causa de la gran varietat de situacions i l'escassetat de dades; de tota manera els equipaments necessaris per l'accés a Internet semblen, en línies generals, habituals.

³⁸ Pérez López, 1997, p. 26.

³⁹ Marchesi, A.; Miret, I., 2005, p. 20.

de les biblioteques escolars, tradicionalment ha vinculat la biblioteca pública a l'escola (cosa que també passa a Suècia). Al Regne Unit, gairebé el 100 % dels centres educatius tenen biblioteca escolar. Hi ha països, en canvi, com Grècia i Portugal, que malgrat l'obligatorietat, estan actualment fent els esforços per desenvolupar xarxes de biblioteques escolars modernes.

D'altra banda, països com ara França, Dinamarca, Noruega o Hongria integren, de manera normativa, la biblioteca escolar com a element clau del procés educatiu. En aquest sentit, els elements del currículum que més habitualment la impliquen són:

- *Apoyo al aprendizaje de la lectura i escritura.*
- *Motivación a la lectura y el aprendizaje.*
- *Aprender a usar la biblioteca y los documentos.*
- *Aprender a investigar mediante proyectos, trabajos monográficos interdisciplinares, etcétera.*
- *Aprender a usar las TIC como medio de información y de comunicación.*
- *Aprender a estudiar.*
- *Desarrollo progresivo de la competencia informativa y de la autonomía del aprendizaje.*⁴⁰

És a dir, que, a més de les tradicionals funcions de foment a la lectura i coneixement del seu funcionament, la biblioteca s'integra al currículum com a instrument per a desenvolupar les competències informacionals. I, naturalment, aquesta integració no es queda a les normes, sinó que s'aplica organitzadament a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Recursos humans i materials

A les biblioteques escolars de Dinamarca, França, Hongria, Lletona, Portugal o Lituana, hi ha professors-bibliotecaris amb doble qualificació, pedagògica i documental, tot i variant molt les exigències de la seva formació. A d'altres, com Regne Unit o Alemanya, hi ha també centres atesos per bibliotecaris professionals. Tot això, predominantment als centres de secundària més que als de primària. En França, per exemple, existeix el professor documentalista a temps complet en la secundària; també en Hongria, on ha d'existir almenys un en cada centre. Al Regne Unit, el 30 % de les bibliotecaris de

⁴⁰ *Ibid.*, p. 26.

secundària són professionals, i en bona part dels centres a temps complet (hi ha, de tota manera, a aquest país, gran varietat de situacions).

Sobre equipaments i fons, les tendències observades són:

El mobiliario es el adecuado para el libre acceso de fondos.

Está generalizada la oferta de fondos en diferentes soportes, así como de los equipos necesarios para su lectura.

Las TIC son imprescindibles en la biblioteca.

Los fondos suelen estar relacionados con las enseñanzas impartidas en el centro y ofrecen también recursos para el ocio.⁴¹

El finançament està normalment lligat a l'autoritat de la qual depèn el centre, l'administració local en la majoria dels casos, especialment quant als recursos materials; el personal és finançat per alguna administració superior, regional o estatal.

Gestió

L'automatització està molt estesa. Hi ha països que tenen estàndards de catalogació compartida per totes les biblioteques, com Dinamarca. Naturalment, això facilita la col·laboració amb les biblioteques públiques, i l'existència de xarxes interbibliotecàries.

Unos de los aspectos más destacados de las bibliotecas escolares en Europa es la existencia de servicios de apoyo en muchos países. Dichos servicios desempeñan un papel esencial en su desarrollo, pues proporcionan servicios de diversa tipología que complementan y facilitan la labor del bibliotecario escolar. Les institucions que presten aquests serveis van des d'organismes estatals fins a associacions professionals, passant naturalment per les biblioteques públiques. Ja ho reconeixia així el document marc del ministeri de 1995: Uno de los aspectos más interesantes del panorama europeo es la existencia en casi todos los países de servicios externos que, de diversas maneras, ofrecen recursos y ayudas a las bibliotecas escolares facilitando su trabajo.⁴²

Concloem amb les mateixes conclusions que María Jesús Illescas fa en la seva exposició de les dades de l'estudi esmentat, en un del seminaris d'ANELE:

⁴¹ *Ibid.*, p. 34.

⁴² Bernabeu, 1995, p. 48.

*El análisis de la información recopilada sobre diecinueve países de la Unión Europea nos ha permitido constatar que el sector de las bibliotecas escolares está en pleno desarrollo, ofreciendo una impresión general de dinamismo. Aunque se aprecia una gran variedad de modelos de intervención en los distintos países, se observa una gran coincidencia en los objetivos y en el papel fundamental otorgado a la biblioteca escolar, así como en las soluciones elegidas para dotar de recursos humanos o en el propio modelo de biblioteca que evoluciona en todos los países hacia el centro de información y de recursos multimedia integrado en redes de cooperación.*⁴³

⁴³ Illescas, 2004, p. 50-51.

5. La legislació al context espanyol i català

§ 11 Durant més de 25 anys, els canvis legislatius que afecten a la realitat educativa a l'estat espanyol han fet mol difícil la continuïtat necessària per a la consolidació de les reformes escolars: aquest fet és evident⁴⁴. Però també ho és que, en bona mida, els principis, objectius i metodologies que han predominat han estat els definits a la Ley General de Educación del Sistema Educativo, la LOGSE, de 1990. I, tanmateix, a la LOGSE no apareix la paraula “biblioteca”, com sap tothom. Aquesta absència posa de relleu una de les paradoxes de les reformes educatives que més s'han repetit aquests anys: es pretenen canvis sense articular les eines. És curiós que qui era llavors Director General de Renovació Pedagògica, Álvaro Marchesi afirmés categòricament en 1991, malgrat aquella absència: *cuando los objetivos y contenidos dependen en gran medida de las decisiones del equipo docente, cuando pueden existir alternativas a la organización de la práctica docente y cuando el énfasis principal se sitúa en la actividad del alumno y en el desarrollo de su capacidad para buscar la información, la pluralidad de materiales es una necesidad y la biblioteca es imprescindible*.⁴⁵

Ramón Salaberria destaca en la LOGSE elements normatius que exigeixen la biblioteca escolar⁴⁶. Seguim breument la seva enumeració. Al preàmbul es diu que a la societat del futur la capacitat per elaborar críticament els coneixements tindrà encara més rellevància que la simple adquisició. Una de les finalitats de l'educació és l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball (article 1.1). Així mateix, la capacitat d'aprendre per un mateix i l'educació permanent s'aixequen com a principis bàsics de la reforma (art 2.1). De la mateixa manera és un principi fonamental una metodologia activa, que impliqui la participació dels alumnes en els processos d'ensenyament i aprenentatge (art. 2.3). L'educació secundària obligatòria capacitarà l'alumnat per utilitzar críticament continguts i fonts d'informació (art. 19). La metodologia didàctica

⁴⁴ A més de Camacho, 2004, un repàs breu de legislació anterior al període democràtic actual i de la legislació anterior a l'actual LOE, el fa Manuel Rodríguez Martín a Ontoria, Rodríguez, Bayona, 2002. També, a *Educación y Biblioteca*, 1996a i 1996b.

⁴⁵ Educación y Biblioteca. Equip de redacció, 1991, p. 15. No resulta menys curiós que, anys després, el mateix Marchesi ha dirigit l'estudi sobre la situació de les biblioteques escolars a Espanya que més endavant comentarem àmpliament, estudi que mostra una panorama molt deficient.

⁴⁶ Salaberria, 1997, p. 124-127.

del batxillerat *favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar métodos apropiados de investigación* (art. 27.5).

Per tot això, diu Salaberría, *no vemos la posibilidad de cómo sin biblioteca pueden plasmarse los planteamientos educativos* esmentats⁴⁷. En conseqüència, l'autor denuncia *la repetida ambigüedad, o más bien contradicción, de señalar la necesidad imperiosa de bibliotecas y, a su vez, no apostar por su fomento y desarrollo*⁴⁸, ambigüitat que pot ser aplicable, amb poques excepcions, als successius projectes de reforma, tant de la administració central, com de bona part de les administracions autonòmiques, inclosa sens dubte la catalana.

Un bon exemple d'aquesta desatenció de les polítiques educatives és l'assignació d'espai per a les biblioteques escolars. Des de 1971 ençà, i en diferents disposicions normatives⁴⁹, l'espai estipulat per a biblioteca ha anat disminuint. Per fer-se una idea, l'espai per a la biblioteca en un centre d'EGB de 24 unitats era de 130 m² en 1971 (en aquest cas, l'ordre deia per a 22 unitats), de 100 en 1973 i de 90 en 1975. El decret 1004/1991, d'acord amb la nova divisió de les etapes educatives, establí altres xifres... a la baixa:

Educació Infantil	Sala d'usos múltiples
Educació Primària	Biblioteca de 45 metres quadrats
Educació Secundària	60 metres
Batxillerat	75 metres
Primària + ESO	90 metres
ESO + Batxillerat	Biblioteca comú, però no especifica metres.
Cicles de grau mitjà	60 metres

El nou decret 1537/2003, actualment vigent, no canvia més que aquest darrer cas, per empitjorar-lo: no regula cap xifra. No volem comentar com són llunyanes aquestes xifres a les establertes als documents normatius internacionals ja comentats; només

⁴⁷ *Ibid.*, p. 125.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 128. En el mateix sentit: Cobos, Álvarez, 1998.

⁴⁹ *Orden de 10 de febrero de 1971 que aprueba las normas para la redacción de proyectos de construcciones de centros escolares* (BOE 44, de 20 de febrero de 1971). *Orden de 17 de septiembre de 1973 por la que se aprueba el programa de necesidades para la redacción de proyectos de centros de Educación General Básica y Bachillerato* (BOE 241, de 8 de octubre de 1973). *Orden de 14 de agosto de 1975 por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de proyectos de centros de Educación General Básica y Bachillerato* (BOE 205, de 28 de agosto de 1975). Aquestes ordres van ser derogades pel *Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias* (BOE 152, de 26 de junio de 1991). I aquest, derogat al seu torn pel *Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general* (BOE 295, de 10 de diciembre de 2003).

volem destacar el retrocés. La reforma educativa per a la qual tan “imprescindibles” eren les biblioteques ni tan sols els mantenia l’espai de subsistència.

No cal dir que aquests decrets només regulen l’espai destinat a biblioteca; no els toca regular el seu funcionament, finançament o gestió. I, naturalment, quan parlen del professorat necessari per impartir l’ensenyament als diferents tipus de centres no compten amb què sigui necessària cap qualificació per al cas de la biblioteca. El que sí podem dir és que, d’alguna manera, aquests decrets estableixen l’obligatorietat de la biblioteca. El de 2003, almenys, descriu a més, sumàriament, el que és la biblioteca, un lloc *que contribuya a cumplir los objetivos curriculares del centro y que disponga de fondos bibliográficos y de dotación de equipos informáticos suficientes para agilizar su gestión y el fomento de la lectura en los alumnos* (articles 13.e, 17.f i 18.d)⁵⁰. Naturalment, això no vol dir que aquesta interpretació determinés polítiques bibliotecàries posteriors; en qualsevol cas, tenir una biblioteca no vol dir tenir una biblioteca que funcioni.

Més enllà de l’espai, les ordres ministerials del 29 de juny de 1994⁵¹, que regulaven l’organització i funcionament dels centres d’Infantil, Primària i Secundària, estableixen algunes disposicions funcionals sobre les biblioteques escolars. Les dues ordres assenyalen (instrucció 15 en la d’Infantil i Primària; instrucció 17 en la de Secundària) que el cap d’estudis “podrà” nomenar a professors sense tutoria de grup ordinari per a la coordinació d’altres activitats “complementàries i extraescolars”. En el cas d’Infantil i Primària, si hi ha servei de biblioteca es podran nomenar mestres responsables *entre aquellos que manifiesten su interés por participar en las mismas... Una o dos de las horas lectivas del horario individual de estos Maestros, según las disponibilidades de horario, y una o dos de las complementarias corresponderán a estas actividades* (16). També l’ordre de secundària manté la mateixa dosi de voluntarisme i escassetat dels temps de dedicació: *Una de las horas lectivas del horario individual de estos profesores i las complementarias que considere el Jefe de estudios, salvo la de reunión del departamento, corresponderán a estas actividades* (18). A Infantil i Primària el responsable de la biblioteca (que està considerada com a activitat complementària o extraescolar, no ho oblidem) treballa sota dependència del cap d’estudis; a Secundària,

⁵⁰ És curiós, però aquesta descripció no es fa per a les biblioteques de Formació professional.

⁵¹ Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOE 160, de 6 de julio de 1994). Orden de 29 de junio por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria (BOE 159, de 5 de julio de 1994). Van ser modificades posteriorment per la Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se modifican las ordenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y de los institutos de Educación Secundaria (BOE 60, de 9 de marzo de 1996) i per la Orden ECD/3387/2003, de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, modificada por la orden de 29 de febrero de 1996 (BOE 291, de 5 de diciembre de 2003); però aquestes modificacions no afecten a les nostres consideracions sobre la biblioteca escolar.

sota dependència del cap de departament d'activitats complementàries i extraescolars⁵². Les ordres enumeren quines són les tasques dels responsables, i, per tant, indirectament, les funcions de la biblioteca escolar. Comprovem aquí també que estem molt lluny de les directrius internacionals:

a) Asegurar la organización, mantenimiento y adecuada utilización de los recursos documentales y de la biblioteca del centro.

b) Difundir, entre los Maestros y los alumnos, materiales didácticos e información administrativa, pedagógica y cultural.

c) Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo escolar, favoreciendo la utilización de diferentes recursos documentales.

d) Atender a los alumnos que utilicen la biblioteca, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información y orientándoles sobre su utilización.

e) Colaborar en la promoción de la lectura como medio de información, entretenimiento y ocio.

f) Asesorar en la compra de nuevos materiales y fondos para la biblioteca.

g) Cualquier otra que le encomiende el Jefe de estudios, de las recogidas en la programación general anual.

És el que diu a la instrucció 17 d'Infantil i Primària; a la 19 de la de Secundària diu pràcticament el mateix, però sense l'apartat c, que és l'únic, per cert, que podria obrir una finestra a la consideració de la biblioteca com a part del currículum. Per la resta, les dues ordres estableixen que el Programa anual d'activitats complementàries i extraescolars (que *tendrán carácter voluntario para alumnos y Maestros [o Profesores]* (45 i 50)), inclourà *la organización, el funcionamiento y el horario de la biblioteca* (48.e i 52.e). Res més.

I aquesta era tota la legislació, a nivell estatal, relativa a biblioteques escolars fins l'arribada de la LOE; ja hem dit el que està vigent. La LOCE no va aportar res de nou, malgrat que sí esmentava una vegada, al seu preàmbul, les biblioteques escolars⁵³. Finalment, la nova llei orgànica de la educació⁵⁴, que deroga la LOCE, conté un article específic sobre les biblioteques escolars, que per la seva novetat citarem sencer, no

⁵² Així ho confirmen els decrets 82/1996 i 83/1996 sobre els reglaments orgànics de centre de Infantil, Primària i Secundària (BOE 44, de 20 de febrero de 1996, i BOE 45, de 21 de febrero de 1996).

⁵³ *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (BOE 307, de 24 de diciembre de 2002). Els alumnes, diu el preàmbul, *presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares*. La menció a les biblioteques es fa, doncs, en el marc, important però limitat, del foment de la lectura. Un breu comentari, força crític, sobre el contingut de la LOCE es troba en la contribució de Bayona a Ontoria, Rodríguez, Bayona, 2002; és el punt de vista socialista, que oblidava la manca de desenvolupament de la LOGSE respecte del nostre tema.

⁵⁴ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE 106, de 4 de maig de 2006).

sense abans aclarir que utilitzem el terme “novetat” perquè fins ara no hi havia res regulat en aquest rang de les lleis orgàniques, no perquè coneguem les capacitats “innovadores” de la llei. Encara és d'hora per saber què passarà amb respecte del desenvolupament normatiu de la llei, en particular respecte de l'article 113, dins del capítol II, sobre centres públics, del Títol IV, sobre centres docents (citem de l'edició catalana del suplement del BOE):

Article 113. Biblioteques escolars.

- 1. Els centres d'ensenyament han de disposar d'una biblioteca escolar.*
- 2. Les administracions educatives han de completar la dotació de les biblioteques dels centres públics de manera progressiva. Amb aquesta finalitat han d'elaborar un pla que permeti assolir aquest objectiu dins del període d'implantació d'aquesta Llei.*
- 3. Les biblioteques escolars han de contribuir a fomentar la lectura i que l'alumne accedeixi a la informació i a altres recursos per a l'aprenentatge de les altres àrees i matèries i es pugui formar en l'ús crític d'aquests recursos. Igualment, han de contribuir a fer efectiu el que disposen els articles 19.3 i 26.2 d'aquesta Llei.*
- 4. L'organització de les biblioteques escolars ha de permetre que funcionin com un espai obert a la comunitat educativa dels centres respectius.*
- 5. Els centres poden arribar a acords amb els municipis respectius, per a l'ús de biblioteques municipals amb les finalitats que preveu aquest article.*

Els articles esmentats es refereixen als principis pedagògics, el 19, de Primària: 3. *A fi de fomentar l'hàbit de la lectura, s'hi ha de dedicar un temps diari*, i el 26, de Secundària: 2. *En aquesta etapa s'ha de prestar una atenció especial a l'adquisició i el desenvolupament de les competències bàsiques i s'ha de fomentar la correcta expressió oral i escrita i l'ús de les matemàtiques. A fi de promoure l'hàbit de la lectura, s'hi ha de dedicar un temps en la pràctica docent de totes les matèries.*

El contingut de la LOE article l'haurem de discutir, a la tercera part d'aquesta memòria, en relació a les possibilitats que la normativa ofereix respecte de l'alfabetització informacional.

§ 12 Algunes Comunitats Autònomes

Farem una breu enumeració d'algunes de les maneres que les legislacions autonòmiques regulen la biblioteca escolar, començant per les comunitats que inclouen d'alguna manera les biblioteques escolars dins del sistema bibliotecari:

- **Andalusia.** La Llei 16/2003 de 22 de desembre, del Sistema Andalus de Biblioteques i Centres de Documentació estableix que les biblioteques escolars formen part del sistema bibliotecari autonòmic (art. 10); no hi ha un desenvolupament normatiu específic, però el Pla de Lectura i Biblioteques escolars (Acord del Consell de Govern, de 23 de gener de 2007), que comentarem més endavant, té caràcter normatiu.
- **Cantàbria.** Llei 3/2001, de 25 de setembre: les biblioteques escolars formen part del Sistema de lectura Pública. No hi ha més normativa específica; però hi ha un parell d'ordres de l'any 2003 (29 d'abril de 2003), molt ambiciosos, que també comentarem a l'apartat d'iniciatives de la tercera part.
- **Comunitat Valenciana.** L'article 10 de la llei d'Organització Bibliotecària de la Comunitat Valenciana, de 30 de desembre de 1986, promou la creació de biblioteques escolars, amb la finalitat de proporcionar materials pedagògic i d'educar als alumnes en la utilització del fons. La Llei 3/2002 de 13 de juny, del Llibre, menciona les biblioteques escolars com a part del Sistema Educatiu Valencià, i en una disposició addicional promou la creació d'un Sistema de Biblioteques Escolars. Els Decrets de l'any 2007 (111 i 112), que estableixen el currículum, mencionen la necessitat de l'ús de les TIC i la biblioteca escolar en el desenvolupament de les competències.
- **Galícia.** La Llei de l'11 d'octubre de 1989, de Biblioteques de Galícia, estableix molt genèricament, a l'article 12, el paper fonamental de les biblioteques als centres docents. La Llei del Llibre i la Lectura de Galícia, de desembre de 2006, recull diferents referències (arts. 16 i 22) a la funció de les BE en l'extensió de la lectura. Una Ordre de juliol del mateix any defineix la biblioteca escolar i especifica les funcions de la persona responsable.
- **Illes Balears.** Molt recentment s'ha fet la llei de biblioteques⁵⁵, Llei 19/2006, de 23 de novembre, del sistema bibliotecari de les Illes Balears, que hi inclou les BE, de manera molt similar a la llei de Catalunya.
- **Madrid.** Aquesta comunitat s'ha concentrat, als darrers anys, en legislació de foment de la lectura. Però, de manera més explícita, l'Ordre 927/2007/00, de

⁵⁵ BOIB 170/2006, de 30 de novembre de 2006.

24 de maig, signada per les conselleries de Cultura i Turisme, i Educació, integra les BE en el Sistema de Lectura Pública d'aquesta comunitat.

- **Navarra.** La Llei foral 32/2002, sobre el Sistema Bibliotecari de Navarra, defineix la biblioteca escolar, que estipula com a obligatòria, com a *centro básico de recursos, plenamente integrado en los Proyectos Educativo y Curricular, y un servicio activo de información que cumple un papel esencial en relación con el aprendizaje de los alumnos, con las tareas docentes y con el entorno social* (article 19.1). Regula també les relacions entre les biblioteques escolars i les públiques (article 20).
- **País Basc.** Hi ha un decret regulador de condicions laborals de personal docent que obre les portes al responsable de biblioteca especialitzat. De fet, aquest és el camí que han seguit les últimes innovacions. Finalment, la Llei de 26 d'octubre de 2007, de Biblioteques d'Euskadi, preveu la integració progressiva i voluntària de les BE en la xarxa de lectura pública (art. 32).

Altres situacions ressenyables són aquestes:

- **Aragó.** Ordres, del 2002, que regulen l'organització i funcionament dels centres, més o menys de la mateixa manera que les ordres estatals de 1994 abans comentades. D'altra banda, l'Ordre de 26 de juliol de 2007 estableix la normativa per accedir als Projectes de millora de les Biblioteques Escolars.
- **Canàries.** Hi ha decrets de reglaments orgànics, similars a les regulacions estatals.
- **Castella i Lleó.** Segueix, per a les biblioteques escolars, les normatives estatals ja comentades. Ordres de 2005 i 2006 (EDU/11/2005 i EDU/693/2006) regulen plans per al foment de la lectura i el desenvolupament de la comprensió lectora.
- **La Rioja.** El Decret 24/2002, de 29 d'abril, sobre el reglament del Sistema Bibliotecari de la Rioja, que desenvolupa la Llei 4/1990 de Biblioteques de La Rioja, només estableix que: *La Biblioteca de La Rioja propiciará el diseño de planes cooperativos con los centros docentes no universitarios para el desarrollo de las bibliotecas escolares, colaborando con estos en cuantos aspectos técnicos se crean necesarios* (art 17.5).
- **Astúries, Múrcia, Castella La Mancha i Extremadura** no disposen de legislació específica sobre les BE, encara que això no vol dir, ni molt menys, que no s'hi hagin desenvolupats plans interessants i eficaços, com veurem breument, en algun cas, a la tercera part.

§ 13 Catalunya

Superant la llei de biblioteques de 1981, que exclouïa les biblioteques escolars, la Llei del Sistema Bibliotecari de Catalunya, del 18 de març de 1993, es pot considerar una llei molt avançada, a la qual s'integrava amb tota claredat la biblioteca escolar, ja des de la definició mateixa de biblioteca: *S'entén per biblioteca, als efectes d'aquesta Llei, qualsevol conjunt organitzat de llibres... [i d'altres suports i formats], que tingui per finalitat de reunir i conservar aquests documents i facilitar-ne l'ús a través dels mitjans tècnics i personals adequats per a la informació, la investigació, l'educació o el lleure.*" (art. 2) [Els subratllats són nostres.] El sistema bibliotecari de Catalunya està constituït per: a) *La biblioteca nacional de Catalunya.* b) *El Sistema de Lectura Pública de Catalunya.* c) *Les biblioteques universitàries, les biblioteques de centres d'ensenyament no universitari* [els subratllats són nostres] *i les biblioteques especialitzades.* (art. 5) És interessant aquest concepte de Sistema de Lectura Pública, per les possibilitats de col·laboració i integració que ofereix. Però decep que, més endavant, en definir-lo i establir les seves funcions, la llei digui: 2. *Excepcionalment, si les necessitats del Sistema de Lectura Pública ho requereixen, i amb la conformitat prèvia del titular, hi poden ésser integrades les biblioteques dels centres d'ensenyament no universitari. Si el titular és la Generalitat, cal l'informe favorable previ del Departament d'Ensenyament* (art. 23), deixant una mica en suspens la possibilitat d'establir connexions rigoroses -és a dir, no excepcionals- entre la biblioteca pública i l'escolar.

També és interessant el concepte de biblioteca pública que s'estableix a l'article 22: 2. *Les biblioteques públiques han d'oferir llurs prestacions bàsiques de manera lliure i gratuïta i han de prestar serveis diferenciats per a adults i per a infants.* Aquesta diferenciació regula un treball específic de la biblioteca pública, el que ha d'estar orientat als centres escolars. Això es confirma a l'article 38, quan, entre les funcions de la comissió comarcal de lectura pública, especifica: d) *Coordinar l'actuació de les biblioteques públiques i escolars.*

És finalment l'article 44 el que tracta directament de la biblioteca escolar.

Article 44. Biblioteques dels centres d'ensenyament no universitari

-1 Les biblioteques dels centres d'ensenyament no universitari proporcionen el material necessari per al compliment de llurs funcions pedagògiques, faciliten l'accés a la cultura, eduquen l'alumne en la utilització de llurs fons i li permeten de complementar i ampliar la seva formació i el seu lleure.

-2 En els centres d'ensenyament no universitari s'ha d'establir una biblioteca escolar, com a part integrant de l'ensenyament i en col·laboració amb el Sistema de Lectura Pública.

-3 Les normes específiques sobre l'organització, l'activitat i el finançament de les biblioteques dels centres públics d'ensenyament no universitari han d'ésser fixades per reglament.

Malgrat que el punt 2 d'aquest article no deixa de ser un tant contradictori amb l'excepcionalitat assenyalada de l'article 23, almenys possibilita un disseny del que podria ser una política de biblioteca escolar. És a dir, hi ha a la llei una ambigüitat perillosa, perquè no estableix de manera regulada els nexes d'unió de les biblioteques públiques amb les escolars, amb les avantatges que suposaria per a aquestes: *accedir als serveis de suport a la lectura pública* (art. 26.2, i detallats a l'article 37); possibilitat d'integrar-se al Mapa de Lectura pública, que estableix quines necessitats existeixen i quins serveis han d'existir (art. 28), de tenir garantit un personal qualificat (art. 29), de participar d'una catalogació unificada (art. 30)..., en definitiva, la possibilitat d'integrar-se en una xarxa ben estructurada, que defineix les responsabilitats de cada institució i que centralitza, amb el consegüent estalvi, tots els aspectes tècnics de la gestió de les biblioteques.

Però tot això queda com una pura estipulació formal, perquè la realitat és que la reglamentació encara no s'ha desenvolupat; sobre les iniciatives preses darrerament, parlarem a la tercera part. Recollim, en tot cas, el comentari de l'escriptor Pere Martí sobre el que caldria fer (deu anys després, al 2004): *Doncs senzillament desplegar una llei que es va fer, com massa sovint s'esdevé, només per poder presumir de tenir la llei més avançada, més moderna de l'Estat espanyol. Que després s'apliqui, ja són figures d'un altre paner.*⁵⁶

⁵⁶ Martí, 2004, p. 10.

6. Un altre panorama

§ 14 El panorama a Espanya i a les comunitats autònomes és diferent a l'uropeu. La revisió dels estudis i valoracions sobre l'estat de les biblioteques escolars cansa per la seva monotonia: inadequació, desídia, deficiència, carència, insuficiència... Els judicis varien poc al llarg dels anys. No vol dir això que la situació no canviï; però ni canvia massa, ni canvia en proporció a les demandes socials, ni potser canviï en la direcció correcta. En qualsevol cas, només la ceguesa o el desinterès expliquen la falta d'iniciativa política. Les solucions han de ser dràstiques, decidides, pacients, perquè la situació de les biblioteques escolars no pot romandre més temps aliena a les exigències formatives de la nostra societat.

Quina és aquesta situació? Des de fa més de dues dècades, estudis amb diferent abast geogràfic, han dibuixat un mapa del que trobem als centres escolars. No només l'abast, sinó els criteris, les metodologies i les variables mesurades n'han variat, però el quadre obtingut no es pot defugir sota cap qüestionament. *Las bibliotecas escolares de los centros españoles se encuentran entre las peores de Europa en casi todos los aspectos por los que pueden ser evaluados estos espacios*⁵⁷: són les paraules que amb les que comença la ressenya de la presentació dels resultats l'estudi que la *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* i l'*Instituto Idea* van realitzar el 2004 i publicar el 2005, i al que ens venim referint fa estona, una complexa i elaborada investigació que no deixa dubtar sobre la urgència de les solucions. Per abreujar, ens referirem a aquest estudi a partir d'ara com a "estudio FGSR". Diu Antonio Basanta, director de la fundació, en la presentació a la premsa: *A pesar de la teórica existencia de dichas bibliotecas en un amplio porcentaje de nuestros centros escolares, lo cierto es que, cuando se describen sus equipamientos y funcionamiento, uno llega a la convicción de que es éste un campo en el que hay que ejercer una acción correctiva con carácter inmediato*.⁵⁸ I diu José Antonio Camacho, com a reacció a aquesta presentació: *no se aprecian mejoras sustanciales –con respecto al estudio realizado en 1997- en algunos aspectos básicos:*

⁵⁷ Mi Biblioteca, Equip de redacció, 2006, p. 59.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 61.

*no se han promulgado normativas que, partiendo de las directrices internacionales, vengan a situar la biblioteca escolar en el epicentro de la institución escolar.*⁵⁹

L'estudi al·ludit, de 1997, és l'únic precedent que havia d'abast nacional, i va ser elaborat per les associacions ANABAD i FESABID en 1995. Formava part del conjunt d'iniciatives que aquell any es van posar en marxa dins del Programa de Biblioteques Escolars, que, com ja hem vist, va quedar frustrat molt d'hora. Aquest és l'estudi que el de 2005 pren contínuament com a referència. Parlarem d'ell, per tant, en primer lloc, així com d'altres estudis parcials que després es van succeir; esposarem després amb detall els resultats del estudio FGSR.

§ 15 L'estudi d'ANABAD-FESABID⁶⁰ consultava una mostra de més de 700 centres de primària i secundària. Era un estudi marcadament quantitatiu, exclusivament amb la tècnica de enquesta. I recollia dades sobre quatre grans apartats: característiques generals, fons, espai i equipaments, i funcionament. Resumim els principals resultats:

Característiques principals. Un 92 % per cent declaraven tenir biblioteca, dels quals el 40 % només tenien biblioteca central, i els altres tenien a més o biblioteca d'aula (fonamentalment els de primària) o de departament (sobretot els de secundària).

Fons. Les biblioteques de primària tenen fons més petits, entre els 1000 i 3000 documents; hi ha més làmines, diapositives, jocs..., en correspondència amb el tipus d'usuaris. En secundària són més freqüents les que tenen entre 3000 i 10000, amb major quantitat proporcional de mapes, revistes o documents en suport informàtics. De tota manera, en aquestes la proporció de llibres de consulta és, comparativament, molt millor que la de ficció, sense apropar-se, ni molt menys, als estàndards. En qualsevol cas, la major part no tenia en 1995 automatitzat els fons (82,9 % en primària, 44,5 % en secundària).

Espai i equipaments. Tot tenint en compte les diferències entre el número d'alumnes per centre (en general, menor en primària), les dades més significatius són les de número de places per cada 100 alumnes, 10,5 % en primària, i 7,4 % en secundària, és a dir, que malgrat haver-hi menys places a primària, poden oferir més espai per alumne.

Funcionament. Normalment hi ha un horari fix d'obertura (91,3 % dels casos), que és major en secundària (un 73,1 % obre més de 20 hores) que en primària (només un 25,8 %); un 41,3 % tenen obert menys de 10 hores setmanals. Al voltant del 80 % dels

⁵⁹ Ibid., p. 62.

⁶⁰ ANABAD/FESABID, 1996.

centres tenen un responsable de biblioteca, però la gran majoria són professors amb molt poca formació específica en biblioteconomia, i amb poc temps de dedicació.

Navarra, que és una de les autonomies que mostra major preocupació per les biblioteques escolars, va realitzar un estudi sobre la seva situació en 1999⁶¹, que confirma les dades ja exposades amb petites variacions. Respecte del responsable de biblioteca, per exemple, concreta que el 34,5 % dels centres tenen un de fix, i el 24 % un responsable que canvia cada curs, o que del responsables fixes un 21 % tenia alguna formació específica (però ja es contaven els cursos organitzats l'any anteriori); en qualsevol cas la majoria dedicava només entre 1 i 5 hores setmanals a la biblioteca.

La majoria dels centres tenen un fons dominat per la ficció i amb escassos recursos audiovisuals o electrònics. Algunes coses ja milloraven: una quinta part tenia automatitzat el fons, i altra quinta part ho estava fent (es notava la difusió del programa ABIES); es començaven a estendre en aquesta comunitat les programacions anuals de la biblioteca, es feia animació a la lectura...; però gairebé no havia contacte amb l'exterior.

En març de 2000, l'associació gallega AGABEL, feia un diagnòstic, tot analitzat el compliment de la normativa, o utilitzant l'estudi nacional, o comparant l'experiència de la realitat escolar gallega amb d'altres, però no fonamentant-se en un estudi estadístic, que conclouia la seva exposició de la següent manera: *Nin por superficie, nin por equipamento, nin por formación dos seus responsables, nin por dedicación horaria, nin por recursos, nin polo marco legal, nin polo interese da comunidade educativa, etc poderíase afirmar que hai bibliotecas escolares en Galicia.*⁶² Una expressió més radical per assenyalar una realitat similar.

Per posar en marxa el seu Plan de Actuación para el desarrollo de las bibliotecas escolares en Asturias⁶³, la Viceconselleria d'aquesta comunitat va fer, al curs 2000-2001, un estudi detallat -un qüestionari amb 110 ítems-, del qual exposem una part significativa de les conclusions:

La mayoría de los centros dispone de un local para biblioteca pero muchas veces este local es compartido para otros usos... Un porcentaje alto dispone de ordenador para la gestión y alrededor de la mitad disponen de algún ordenador para usuarios. [...] La mayoría de la bibliotecas escolares realizan los servicios de consulta en sala y

⁶¹ Gobierno de Navarra, 1999. Com a anticipació d'aquest document del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, *vid.* Del Burgo, 1999. Ja l'any anterior, aquesta comunitat havia començat una organitzada oferta de formació a distància i la difusió del programa Abies. Aquest estudi, explicitant un determinat model de biblioteca escolar, proposa les línies directrius de la seva millora. Tornarem a la tercera part.

⁶² AGABEL, 2000.

⁶³ Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura, 2002. Es descriu interessant pla que després hem de comentar no només perquè inclou elements estructurals clarament orientats a l'alfabetització informacional, sinó com a exemple dels bons resultats que s'obtenen quan l'administració és conscient de la necessitat de planificar de manera decidida el canvi educatiu, i, en concret, la reforma de la biblioteca escolar.

*préstamo. La mayoría de los fondos son libros y normalmente de ficción... Pocos centros tienen las bibliotecas automatizadas, pero alrededor de la mitad declaran que están en proceso de automatización. El programa más utilizado es el Abies. La biblioteca está abierta un promedio de 4 horas de lunes a viernes y un alto porcentaje piensa que es suficiente para los servicios que presta. Un gran número de centros tiene responsable de la biblioteca pero, en general, con una pequeña dedicación (alrededor de 3h)... Pocos centros llevan a cabo formación de usuarios pero alrededor de la mitad realiza actividades de animación a la lectura.*⁶⁴ Poques variacions, com podem veure.

De 2001 és també l'estudi realitzat, a petició de la Direcció General de Formació Professional e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Universidades de Murcia, per J. A. Gómez Hernández i A. Valera Espín, els resultats dels quals sintetitza el primer dels autors, amb un pessimisme suficientment explícit: *La situación de la biblioteca escolar en la Región de Murcia es ligeramente peor que la de España en 1995, con unos resultados que no han variado significativamente respecto a estudios de comienzo de los años noventa... La tendencia general sería de estancamiento o retroceso del papel de la biblioteca en los centros, aún habiendo algunas excepciones de buenas prácticas de bibliotecas escolares, basadas principalmente en el voluntarismo de la comunidad educativa o de docentes concretos*⁶⁵. Poques variacions: el voluntarisme és el motor principal de moltes iniciatives, i això és, naturalment, indesitjable.

Monica Baró i Teresa Mañà van realitzar al 2001 un interessant estudi sobre els centres de secundària de Barcelona, encarregat per l'Ajuntament de la ciutat. Manca de biblioteca central en el centre, dispersió de fons; espai escàs i mal distribuït, poques places per alumne, mobiliari inadequat; insuficiència d'equipament tecnològic; insuficiència, envelliment i inadequació del fons documental; tractament tècnic irregular i poc normalitzat, amb automatització no generalitzada; escàs desenvolupament de serveis diferents dels clàssics de lectura i préstec (com formació d'usuaris, foment de la lectura, difusió de fons, activitats relacionades amb el currículum...); utilització auxiliar (com sala d'estudis, més que de consulta) de la biblioteca; limitació de l'horari d'obertura, i limitació dels pressupostos; aïllament, tant dels altres òrgans dels centres com d'institucions externes. Poques novetats, per tant.

Virginia Ortiz-Repiso i José Antonio Camacho van fer per a la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha un estudi el curs 2002-2003⁶⁶. Tenia la particularitat de

⁶⁴ *Ibid.*, CD-ROM annex.

⁶⁵ Gómez Hernández, 2002, p. 153.

⁶⁶ Ortiz-Repiso, Camacho Espinosa, 2005.

investigar sobre la situació de les biblioteques, tot introduint mesures rellevants des del punt de vista de l'alfabetització informacional. Els resultats d'aquesta recerca, més recent, són també decebedors⁶⁷. Malgrat que es recollen clares millores respecte dels recursos tècnics per a una educació documental (gairebé tots els centres amb un aula d'informàtica amb connexió de banda ampla; entre un terç i dos terços amb lectors de diferents suports), s'utilitzen molt poc per a activitats de formació documental, perquè, a més de què aquestes activitats no estan incloses al currículum, els recursos no estan assignats a la biblioteca. És significatiu que el número de recursos documentals "nous" (amb imatge, so, digitals, etc.) no arriben al 3 % del fons total; per exemple, tres quartes parts de les biblioteques no tenen cap CD-ROM. Malgrat estar majoritàriament automatitzades, la meitat té OPAC, i només una quarta part l'ofereix a tots els usuaris. Programes de formació d'usuaris o d'alfabetització informacional els fan menys del 20 %. Tampoc hi ha recursos humans per això, perquè, com sempre, són professors sense formació especialitzada (només un 15 % té coneixements de educació documental), els quals dediquen algunes hores (menys de cinc normalment) a la gestió de la biblioteca. *La mayoría del profesorado reconoce que su formación para el manejo de la BE, tanto a título personal como para trabajar con los alumnos es regular o insuficiente. Y, entre los temas en los que considera que su formación es necesaria o muy necesaria están: la realización de actividades de formación de usuarios, el manejo de programas informáticos, los mecanismos para la búsqueda de información en Internet y la ayuda y orientación al alumnado en la búsqueda de información en la BE.*⁶⁸ L'ús, per tant, que fan de la biblioteca, tant alumnes com professors, és molt escàs; per no multiplicar les xifres, assenyalem només que un ús habitual només ho fa un 7 %.

Altres estudis s'han fet en Cantàbria, Extremadura, Andalusia, Madrid... Les variacions són petites. En conjunt, podem adoptar el llistat de deficiències que exposaven Baró i Mañà al 2002, que no feia més generalitzar els resultats de l'estudi dels centres de secundària de Barcelona abans exposats:

- Espai insuficient; mobiliari poc adient.
- Fons documentals reduïts.
- Escassa actualització: baix índex de creixement de la col·lecció, materials antiquats per manca d'expurgació.
- Preponderància dels documents impresos.
- Preponderància de les obres de ficció.

⁶⁷ Ortiz-Repiso, Camacho Espinosa, 2004.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 10.

- Deficiències en la catalogació i sistemes de recuperació.
- Serveis limitats: préstec i algunes activitats d'animació; horaris restringits.
- Insuficiència de les connexions electròniques i telefòniques.
- Recursos humans insuficients i irregulars.
- Manca de pressupost.⁶⁹

Almenys, aquesta era la situació fa pocs anys. Al moment present cal matisar alguns d'aquest apartats, però això és el que farem exposant el que hem anomenat “estudi FGSR”.

§ 16 El més interessant del estudi FGSR és la novetat de la seva metodologia, que, d'una banda, no es limita a procediments quantitatius (qüestionaris específics), sinó també qualitatiu (entrevistes i observacions sistemàtiques), i, d'altra, integra els punts de vista dels diferents agents rellevants en la biblioteca escolar (concretament, equips directius, professors, responsables de biblioteca, alumnat, a més dels observadors externs que l'estudi exigeix). D'altra banda, l'estudi avalua no solament les variables més habituals en estudis anteriors, sinó també d'altres més interessants respecte de les competències informacionals: s'han de *considerar nuevos criterios de evaluación, en especial en cuanto a los usos efectivos de la biblioteca por parte de alumnos y profesores, así como la utilización de fuentes digitales de información y otros recursos tecnológicos (dotación, formación ofrecida y recibida, usos)*⁷⁰. L'abast és el conjunt de les comunitats autònomes; els centres que cobreix són els de primària i secundària, tant públics com privats. Seguirem en l'exposició el mateix ordre en què es presenten a l'estudi els resultats de les set dimensions avaluades:

La biblioteca en el centre

Un 80 % té biblioteca central, més en secundària que en primària; de fet, hi ha centres de primària (26 %) que només tenen biblioteca d'aula, és a dir, aquesta modalitat de biblioteca continua amb una fort presència, major encara que a l'estudi del 97; un mínim (3,2 %) de centres de secundària només tenen biblioteca de departament i un mínim (3,6 %) no té cap biblioteca. Els autors de l'estudi subratllen que, respecte de l'estudi de 1997 de ANABAD-FESABID, disminueix el número de biblioteques (del 92 al 80 %), però la causa és de tipus metodològic: el concepte de “biblioteca central” en

⁶⁹ Baró, Mañà, 2002b, p. 17-19.

⁷⁰ Marchesi, Miret, 2005, p. 125, pàgina amb la combinació d'elements avaluats, eines d'avaluació i punts de vista. La pàgina web de la FGSR té penjada la III part d'aquesta obra, és a dir, l'estudi de camp pròpiament dit. Disponible a: <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf>.

aquest estudi és més exigent, és a dir, implica que la biblioteca té alguna activitat constatada pels usuaris⁷¹.

La meitat dels centres declaren haver participat en projectes de millora els darrers quatre anys (malgrat que al moment de la recerca només un 16,5 %). El 40 % dels directius considera que la trajectòria dels darrers anys ha estat positiva; altre 40 %, creu que insuficient, i un 20 % declara una evolució nul·la. Ens aturem un moment per comentar el que considerem una voluntària actitud d'optimisme per part dels autors de l'estudi. Tot resumint els avenços i limitacions dels darrers anys, assenyalen com un avenç que les biblioteques es mantinguin (un 25 % té entre 5 i 15 anys; un 25 %, més de 15). No entenem en quin sentit això és un avenç, en tant que es poden mantenir, però velles i descuidades; el que importa és com estan: la perseverança en l'existència no és sempre un signe de bona salut, especialment si, mentrestant, la societat imposa a un ritme accelerat demandes que la biblioteca no satisfà. Tampoc entenem que es consideri un avenç que el 40 % dels equips directius estigui satisfet, i després es consideri una limitació que el 40 % no ho estigui massa (i un 20 %, res!): no és això l'ampolla mig buida, mig plena? I això que, en aquest respecte de l'evolució de la biblioteca, només parlen els directius, dels quals podem pensar que potser són més proclius a veure-la amb un filtre més benivolent. Aquest ànim optimista de l'exposició dels resultats (que nosaltres no hi veiem) apareix alguna altra vegada.

Continuem ara amb un parell d'aspectes negatius més: dos terços dels centres declaren tenir un pla de treball en pràctica, però un percentatge similar dels equips directius considera el seu desenvolupament incomplet o deficient; la majoria de les biblioteques d'aula i les biblioteques de departament funcionen independentment de la biblioteca central; només el 20 % de les biblioteques s'utilitza exclusivament per a serveis exclusius de la biblioteca.

Equipament, instal·lacions i tecnologies

Una quinta part dels centres no tenen ni tan sols l'espai mínim de la legislació espanyola (molt allunyada de les recomanacions internacionals, com ja vam veure al capítol sobre documents normatius), un 64 % sí ho té, però no disposa de zones per diferenciar usos i usuaris. En canvi, l'aspecte d'aquest bloc avaluat més positivament és el de les condicions de treball (llum, so, temperatura, mobiliari, aspecte acurat...), que només en un 5 % és consideren insuficients, i en la majoria dels casos parcialment acceptables.

⁷¹ Ibid., p. 141.

És molt rellevant que en aquest estudi es considera que l'equipament tecnològic és insuficient, només un 8 % dels centres ha estat valorat positivament, és a dir, amb equipament suficient per responsable i usuaris, bons equips i bones connexions. I estan millor els de secundària que els de primària (per cert, com és constant al llarg de l'estudi, estan millor avaluats, malgrat tot, els dels centres públics que els dels privats). Aquesta situació no s'indueix només de l'observació i registre, sinó que indirectament també es corrobora per l'ús que es fa de la biblioteca. I els autors fan un comentari similar al que hem reflectit del estudi de Castella-La Mancha: *Todo ello resulta contradictorio con el desarrollo y extensión de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros educativos. Se da la paradoja de que, en los últimos años, las distintas administraciones se han encargado de dotar a los centros educativos con equipos y programas informáticos y con recursos electrónicos y digitales variados. De hecho la mayor parte de los centros cuenta con aulas de informática que reúnen equipos recientes, y sus instalaciones eléctricas y de telecomunicaciones se han visto renovadas y reforzadas para poder albergar las nuevas tecnologías. Sin embargo, las bibliotecas de los centros no se han visto integradas en estos programas de desarrollo tecnológico; pese a constituir las principales unidades de información dentro de los centros, han quedado al margen y no han podido incorporar los recursos de información más novedosos.*⁷²

La seguretat és altre variable molt negativament avaluada: només un 40,4 % de les biblioteques ofereix un nivell de seguretat suficient, cosa evidentment molt greu; un 94,4 % no tenen cap mesura pels materials i recursos de la biblioteca. Sense comentaris.

Col·lecció

Potser el millor sigui en aquest cas, ateses les múltiples variables mesurades, exposar les comparacions que l'estudi fa amb els resultats de 1997 i amb les recomanacions de la IFLA. En relació a 1997, s'han incrementat els documents audiovisuals, així com els electrònics. Malgrat això, no se observen variacions en la proporció entre obres de consulta i coneixement i obres de ficció, és a dir, predomina la proporció inversa a la recomanació de 60 % de les primeres que fa la IFLA; així doncs, hi ha pocs materials de recolzament del currículum.

No es dona tampoc un creixement de la col·lecció; sembla que s'adquireixen una mica menys documents; tenint en compte que gairebé no es fa expurgació, això vol dir que les col·leccions (al menys la part impresa) estan molt envellides. De tota manera, hi ha un alt percentatge de centres que no responen aquestes qüestions.

⁷² *Ibid.*, p. 165.

En termes globals no s'arriben a les recomanacions de la IFLA: un 20 % ni tan sols a la col·lecció mínima de 2500 títols actualitzats. Només poc menys d'un 30 % compleix la xifra de més de 10 documents per alumnes, però fins i tot això és qüestionable, atesa la manca d'actualització comentada. Més positius són les dades sobre el tractament tècnic dels documents, la seva automatització i la catalogació; per exemple, un 60 % està automatitzada, mentre que en 1997 era un 36; predomina la CDU com a sistema de classificació i ordenació, i predomina també un mateix programa de gestió, l'ABIES.

Personal

Molt senzill: no hi ha cap evolució positiva respecte de 1997. La figura predominant és la mateixa: professor poc especialitzat, escollit per simple disponibilitat horària, amb poca estabilitat, que treballa aïlladament, que pot dedicar molt poques hores de l'horari lectiu, dedicades bàsicament a atenció a usuaris i alguna tasca tècnica. Com a tret més positiu, augmenta el nombre de equips de recolzament (no comissions de biblioteca!), en un 57 % dels centres, per ajudar en les tasques tècniques, però que no tenen de mitjana més de sis hores setmanals, entre tots els membres. En aquest aspecte, la primària està pitjor que la secundària, i la pública pitjor que la privada.

Gestió i funcionament

En aquest capítol hi ha dades que són un tant confuses, imprecises, tot depenent en alguns casos de qui contesta. Per això farem un llistat del més rellevant:

- El pressupost és insuficient, i ni tan sols d'un origen clar per a tothom (almenys per a molts responsables); la seva gestió sol ser de l'equip directiu, no del responsable.
- L'horari d'obertura és prioritàriament el lectiu, però no massa hores (i normalment no a l'hora del pati o del menjar), molts menys als centres de primària que als de secundària, malgrat que aquests obren en algun cas més fora de l'horari escolar.
- No hi ha coordinació entre el responsable de la biblioteca i la resta del professorat. Per exemple, *tan sólo un 13,2 % de los profesores dice mantener informado al responsable de sus programaciones y de las actividades que van a requerir su ayuda. Por su parte, sólo el 17,2 % de los responsables afirma asistir a reuniones de ciclo o departamento para planificar actividades*⁷³. No es coneixen els serveis, o possibles serveis, de la biblioteca. Una cosa curiosa: els responsable declaren que són els professors, no els alumnes, els que més participen en activitats de dinamització.

⁷³ *Ibid.*, p. 290.

- Les biblioteques públiques han crescut en aquest anys, però això no s'ha traduït en una major col·laboració; en teoria, la cooperació és major (l'oferta de la biblioteca pública és major), però disminueix respecte de 1997 la participació en activitats de lectures o visites, i també l'assessorament que ofereix la biblioteca pública. I això, malgrat que els alumnes diuen anar a la biblioteca pública a fer els deures o a demanar préstecs (un 61 %).
- Baixa la relació amb els centres de recursos del professorat. La relació amb d'altres biblioteques escolars és pràcticament inexistent, com ho és amb centres de documentació o amb xarxes documentals.
- Tampoc existeix pràcticament l'avaluació del serveis, funcionament i usos de la biblioteca.

Usos i usuaris

Entrem ara en una dimensió més rellevant per al tema de la nostra memòria. Però adverteixen els responsables de l'estudi, en qualsevol cas, que respecte de l'ús de les fonts d'informació, s'ha avaluat només el que els alumnes diuen saber utilitzar, no s'ha fet una avaluació de competències informatives pròpiament dita, *lo cual excedía el alcance del actual trabajo*⁷⁴. Ens estendrem, tot i així, una mica més.

De tots els serveis que pot donar una biblioteca escolar, el de préstec és el més estès, però encara hi ha un 25 % de centres que no fa préstec a domicili (no existeix, de tota manera, el préstec interbibliotecari). L'utilitzen més els alumnes de primària que els de secundària. Els serveis d'accés a Internet i d'ús de tecnologies audiovisuals i de la informació a la biblioteca és molt menor (25 %). Respecte dels serveis d'informació (butlletins, bibliografies, etc.), existeix algú en el 80 % dels centres, però s'ha de tenir en compte que la meitat no contesten; de tota manera, quan hi ha, són molt poc utilitzats pel professorat. Una cosa important: quan hi ha servei fora de l'horari escolar, els alumnes l'utilitzen⁷⁵.

Entre els programes de formació, els més presents a primària són els de foment de la lectura, en canvi, en secundària és més freqüent la formació en el ús de la informació, però menys de un 10% inclouen l'ús de les tecnologies, és a dir, no hi ha programes d'alfabetització informacional.

Los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria son los que acuden más y con más frecuencia a la biblioteca. Los que van menos y con menos frecuencia son los alumnos

⁷⁴ *Ibid.*, p. 249.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 226.

de Secundaria y Bachillerato.⁷⁶ En general, els alumnes de primària fan més ús de la biblioteca; també van més a la biblioteca amb els seus professors, i també fan una major varietat d'activitats, en tant que els de secundària l'usen més com un espai on treballar. De la mateixa manera els alumnes de primària diuen conèixer la biblioteca millor que el que declaren els de secundària, tret de l'ús del catàleg; els de secundària se senten millor formats en el maneig de les fonts d'informació, però a l'hora d'identificar com s'han format manifesten que s'han formats a sí mateixos o amb els amics, però molt menys amb ajuda del professorat. Aquest, pel seu costat, no utilitza la biblioteca per la preparació de la docència (potser per la manca de recursos).

Els responsables de biblioteca no responen (un 70 %) a les preguntes sobre les estratègies destinades a incentivar-ne l'ús: alguna guia de biblioteca... i poc més. Quant al professorat, no s'estimula la cerca de fonts d'informació a la biblioteca, ni s'estimula l'accés a les hores de classe (una mica més en primària), ni es treballa a la biblioteca (una mica més en primària; també més alumnes de primària declaren anar a les activitats programades per la biblioteca). La font principal d'informació continua sent el llibre de text. Si se'ls pregunta als alumnes, la seva percepció és encara més negativa: per exemple, el 57 % del professorat diu que no treballa a la biblioteca, però dels alumnes ho afirma el 67 %⁷⁷.

També, i en definitiva, les valoracions de tots els agents de la comunitat escolar són negatives. *Tan sólo el aprovechamiento por parte de los alumnos de las posibilidades que les ofrece la biblioteca en lectura de ficción tiene apreciaciones positivas (en torno al 50 por ciento o por encima de esta cifra)... En cuanto a la búsqueda y utilización de fuentes de información, así como de tecnologías, los profesores tienen una valoración altamente negativa*.⁷⁸ La percepció coincideix amb la realitat. Els autors de l'estudi intercalen en l'exposició dels resultats aquesta apreciació: *De los datos anteriores se deduce que las acciones de la biblioteca están orientadas casi exclusivamente a cubrir servicios básicos o mínimos (apertura, préstamo, atención a consultas...). Los recursos disponibles no permiten organizar programas de formación en otros ámbitos de intervención prioritarios de la biblioteca. La ausencia de recursos personales, la escasa dedicación en la jornada escolar y el reducido tiempo de apertura de la biblioteca en horario lectivo, permiten abordar unos mínimos, pero no acometer programas de intervención imprescindibles en la biblioteca*.⁷⁹ És estrany que una conclusió tan contundent i general estigui amagada en la cantarella estadística.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 227.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 229.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 230.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 236

Forma part això, potser, de la prudència amb què es fa l'exposició de resultats, i que ja hem comentat en començar el nostre resum d'aquest interessant estudi.

Valoracions dels diferents agents

Són els equips directius els que més satisfets estan de la biblioteca, tal i com mostra la seva valoració d'aspectes com el foment de la lectura o l'ús de les tecnologies de la informació; també els responsables es mostren satisfets, encara que menys. El professorat en general, en canvi, mostra un grau de satisfacció més baix. Tots ells, en general, consideren que els altres agents implicats estan interessats en el funcionament de les biblioteques, tret de les famílies. Els equips directius i responsables són també més optimistes que el professorat respecte de la importància que donen els alumnes a la biblioteca.

Els alumnes de secundària són més crítics al funcionament de la biblioteca que els de primària, sobretot en algun aspecte com l'ajuda de la persona responsable o les activitats organitzades per la biblioteca. En tot cas, és curiosament incongruent que la valoració general de la biblioteca escolar per parts dels agents implicats sigui un tant complaent, almenys si se la compara amb la valoració concreta dels usos que de la biblioteca es fan, i que acabem de veure. Els autors de l'estudi també ho posen de relleu a les conclusions: *llama la atención que, siendo tan bajos todos los datos de uso de la biblioteca en relación al aprendizaje, estos datos no aparezcan reflejados en la medida esperada cuando se valoró el grado de satisfacción y las mejoras deseadas para la biblioteca.*⁸⁰ De la qual cosa dedueixen que, en realitat el que s'espera de la biblioteca és poc, i per això, malgrat no tenir molta utilitat, hi ha una certa satisfacció.

Quant a les millores desitjades, ens limitem a copiar el que diu el resum dels resultats:

– *En cuanto a las mejoras deseadas, hay coincidencias entre las declaraciones de equipos directivos, responsables y profesorado. Todos ellos señalan que las mejoras prioritarias de la biblioteca se centrarían en disponer de más presupuesto para renovar la colección y en aumentar su uso por parte de alumnos y profesores. Otros aspectos clave, como la coordinación entre profesores y responsable, la relación con las bibliotecas públicas o la participación en proyectos de innovación y mejora, no son valoradas como mejoras prioritarias por estos agentes.*

– *Las mejoras deseadas por los alumnos se centran en aspectos muy diferentes de las señaladas por el resto de agentes. Las dos opciones más elegidas por ellos son la*

⁸⁰ *Ibid.*, p. 306.

*mayor disponibilidad de equipamientos informáticos con conexión a Internet y la posibilidad de tener más documentos electrónicos.*⁸¹

§ 17 Bé. Hem acumulat, som conscients que massa repetitivament, les dades. Però interessava deixar clar que, en l'actualitat, l'estat de la biblioteca escolar és molt lamentable, i que l'afirmació d'Antonio Basanta que citàvem en començar aquest apartat està molt justificada: estem a la cua. Els darrers 15 o 20 anys s'ha parlat molt de biblioteca escolar, i s'han invertit alguns diners, però les coses no han canviat gaire, i per això interessava una exposició evolutiva de les diferents avaluacions que hem comentat. Podem citar ara la tercera de les conclusions que es feien al 1995 al *Documento marco* que es va elaborar abans d'intentar una reforma en profunditat, però fracassada, de les biblioteques escolars. *Las bibliotecas escolares tienen hoy carencias en prácticamente todos los requisitos ideales descritos: falta de personal cualificado; limitado horario de apertura; colecciones antiguas que no se actualizan; presupuesto escaso o mal distribuido...; falta de espacio y equipamiento en un número notable de bibliotecas; escasa o nula dotación informática; actuación aislada, limitada estrictamente al ámbito escolar y sin suficientes apoyos externos; insuficiente sensibilidad en la comunidad educativa sobre su función educativa, etc...*⁸². ¿Es veu alguna diferència significativa amb l'estudi del 97, amb la generalització de Baró i Mañà del 2002, o amb l'estudi del 2005?

Evidentment, no teníem pretensions científiques (simplement, el diferent abast i metodologies dels estudis els fa incommensurables entre sí). La pretensió era més aviat persuasiva: per molt que de vegades s'escolti aquesta música, ahora esperançada i resignada, de “no estan molt bé, però van millorant”, la realitat és crua i grisa: les biblioteques escolars no funcionen. I si no funcionen és perquè el sistema educatiu no funciona com caldria, com dèiem a la introducció. Malgrat les pinzellades positives que s'ofereixen a la quarta part de l'estudi, la de conclusions i recomanacions, les pròpies components de l'equip d'expertes que van intervenir en la seva realització, publicaven poc temps després un article que començava destacant sense panys calents els tres criteris que condueixen a una valoració altament insatisfactòria: manca d'una evolució positiva als darrers deu anys, llunyania de les recomanacions de la IFLA, ús declarat pels agents de la comunitat educativa⁸³; i terminava amb la següent afirmació: *lo preocupante no es sólo la situación de las bibliotecas, sino que el sistema educativo no dispone de los recursos y los mecanismos necesarios para desarrollar, en los*

⁸¹ *Ibid.*, p. 263.

⁸² Bernabeu, 1995, p. 57.

⁸³ Miret, Baró, Mañà, Vellosillo, 2005, p. 17.

*estudiantes, capacidades fundamentales para su formación a lo largo de la vida. Esto es lo que está en juego: no la existencia de las bibliotecas escolares, sino la formación de los estudiantes*⁸⁴. Malgrat que a la recerca, com hem vist, es declarava que no era objecte d'estudi l'avaluació de les competències informacionals, s'assenyala el problema fonamental que hi ha al darrera de la preocupació per les biblioteques escolars: la falta de capacitat dels alumnes per usar la informació en la seva pròpia formació. A la llum d'aquesta orientació haurem d'exposar la síntesi del proper capítol d'aquesta primera part del nostre treball.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 19.

7. Conclusions de la primera part

§ 18 Les biblioteques escolars no funcionen. Hi ha, sens dubte, moltes maneres de dissimular aquesta realitat, però els estudis exposats mostren que les biblioteques escolars en Espanya no funcionen. Assumits els principis bàsics de la reforma educativa iniciada al finals dels 80: aprenentatge significatiu, aprenentatge d'habilitats, aprenentatge centrat en els alumnes..., les institucions i els autors semblen estar d'acord en la necessitat ineludible de la biblioteca escolar per portar a terme aquests objectius. Sense biblioteca no n'hi ha reforma. Pot ser que amb biblioteca tampoc, si no es modifiquen també altres aspectes de la relació entre els agents educatius i dels hàbits culturals, per exemple. Però aquí tenim clara la creença que si no hi ha un centre de recursos i instrucció que integri, orgànicament i funcionalment, les necessitats documentals que els procediments curriculars imposen, no pot tenir èxit cap reforma.

Les biblioteques escolars no funcionen. Aquesta generalització s'ha de matisar en dos sentits: evidentment la situació no és tan mala com fa 10 o 20 anys; hi ha comunitats autònomes que han pres iniciatives interessants⁸⁵, que semblen estar en el bon camí. Però aquests matisos no poden ocultar (o només a qui vull) el fet que el retard del desenvolupament de les biblioteques escolars respecte dels països que serveixen de terme de comparació respecte la resta de variables econòmiques, socials i culturals, és a dir, dels països més avançats de l'entorn europeu (fins i tot del no tan avançats), és un dels factors rellevants que conformen el fracàs de la reforma o les reformes educatives de les darreres dècades. No pretenem escapar-nos del que conté aquesta afirmació: a) hi ha un retard important respecte del que havien de ser les biblioteques escolars: això és un fet; b) repetim: creiem que aquestes biblioteques són imprescindibles per al canvi educatiu que exigeix el canvi socio-tecnològic: és una creença compartida per molts fa molt; c) la reforma escolar iniciada amb la LOGSE està fracassant: les competències i coneixements que haurien d'assolir els alumnes, tots els alumnes, no s'assoleixen o s'assoleixen més tard del que caldria. No diem, naturalment, que el mal funcionament de les biblioteques sigui la causa de les deficiències que s'observen als resultats de diferents avaluacions de la formació dels alumnes⁸⁶. De fet, en aquest treball no ens

⁸⁵ Ho veurem a la tercera part.

⁸⁶ De les quals les PISA en són les més afamades.

interessa destriar el complex de les relacions causals entre els diferents elements del sistema educatiu; en concret, les relacions causals entre la situació de les biblioteques i el sistema educatiu són tan complexes com poden ser-ho les que hi ha entre la part i el tot d'un organisme. L'analogia de l'organisme és instructiva. La reforma escolar pretenia la creació d'un nou cos educatiu, per a la qual cosa és evident que tots els seus òrgans han de funcionar amb un mínim d'eficàcia. La biblioteca escolar, ja sigui, com diuen alguns, el cor, ja sigui el ronyó, no ha funcionat; d'alguna manera contribueix, per tant, a la ruïna del cos sencer. Vol dir això que la biblioteca és la causa del fracàs de la reforma⁸⁷? No, naturalment. Al contrari: la biblioteca és víctima dels accidents d'un fallit procés embrionari. Però, en tant que òrgan malmès, també és causa parcial de la disfunció del cos. En tot cas, el que trobem és un sistema educatiu, embarcat en un paradoxal procés permanent de reforma, que resulta deficient respecte d'una educació igualitària⁸⁸ i que desisteix de la millora d'un òrgan indispensable per a la formació de les competències en la recerca i ús de la informació. Existeix, doncs, una concomitància entre aquesta deficiència i aquest desistiment.

Si es compara el *Documento marco* sobre la biblioteca escolar amb la realitat que mostren els estudis exposats, no podem sinó concloure que la petita història de la biblioteca escolar des del moment d'aparició de la LOGSE és una continuada frustració. Aquell document, que mostrava suficientment el tipus de biblioteca que una LOGSE implantada amb èxit hauria implicat per força, demanava *establecer una política general y coherente*⁸⁹, per assolir la qual *las acciones han de realizarse de forma coordinada y deben ir dirigidas a un objetivo claro y definido, acorde con el modelo final al que se aspira*, que era el de les documents normatius internacionals. Les propostes del document no eren en el fons molt ambicioses, però iniciaven la marxa, com ja hem vist amb molt bon criteri, per a la creació d'una estructura de xarxa en tres nivells -serveix centrals i provincials, centres de recursos pedagògics, centres educatius- que servís per sostenir l'acció de les biblioteques escolars. El model de biblioteca, que havia d'afavorir l'adquisició de dues competències fonamentals, *la competencia lectora y la capacidad de acceso a una información actualizada*, no era tampoc molt novador: són, diguem-ho així, competències clàssiques. És a dir, la biblioteca que hagués resultat si el procés hagués tingut èxit, no era forçosament la biblioteca que forma part fonamental d'un currículum orientat a l'alfabetització informacional -tal i com intentarem caracteritzar al llarg d'aquesta memòria. Però hagués estat una biblioteca,

⁸⁷ ¿Hi ha algú que dubti d'aquest fracàs després de 25 anys de canvis normatius, mancats de cap direcció clara? ¿Hi ha algú que, després de 25 anys de canvis, dubti de la pobresa dels resultats educatius? ¿Mostra l'experiència diària d'algú que l'acció educativa sigui un alegre procés d'enriquiment de la personalitat? I, sobretot, ¿pot algú sostenir que, a més de la generalització del accés, el sistema educatiu hagi contribuït decisivament a la reducció de les desigualtats o a l'increment de la mobilitat social?

⁸⁸ L'expressió "educació igualitària de qualitat" és una estupidesa: si no és de qualitat no és igualitària.

⁸⁹ Aquesta i les següents cites pertanyen a les conclusions del *Documento marco*. Bernabeu, 1995, p. 50-51.

una entitat amb un paper dinàmic en la vida escolar. Aquesta política urgia: *las acciones no admiten demasiadas demoras*, deia el *Document*.

Quina política bibliotecària s'ha fet? Evitar-la, podríem dir en molts casos. Ambigüitat legislativa, manca d'inversions eficaces⁹⁰, desinterès pel llarg termini, particularismes⁹¹... No hi ha hagut política bibliotecària educativa. El fet és que els estudis mostren, com hem pogut veure, una situació més aviat lamentable. La situació prèvia a la LOGSE era, evidentment, pitjor. I és possible que aquesta sigui la causa d'un cert to optimista que la literatura sobre el tema mostra en moltes ocasions. Sembla que, com les biblioteques estaven molt malament, alguna cosa sí que ha millorat. Això és un miratge. Més d'un quart de segle de reforma educativa haurien d'haver estat suficients perquè les biblioteques escolars fossin una realitat. Una realitat problemàtica, o amb forats, o amb diferents ritmes de creixement i d'implicació en l'acció educativa, en canvi continu...; però una realitat. Dit d'una altra manera: la vida, difícil i complexa, d'aquest organisme hauria de ser una cosa normal als centres educatius. El fet és que les biblioteques que tenen un funcionament mínimament adequat -orientat a la vida acadèmica, estructurat, constant- són excepcions, que en bona part de les ocasions tenen una duració efímera. Així, el que en el context del procés d'una reforma educativa que implicava el funcionament real de les biblioteques escolars, no hagin avançat vol dir que han reulat. El sistema educatiu anterior a la reforma no implicava l'ús didàctic de la biblioteca; per tant, la seva ossificació no era res més que això: marasme. La reforma educativa implica la infraestructura documental de la biblioteca i la seva intervenció en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, el seu marasme és un retrocés⁹².

Potser sigui interessant, per tal de concretar el que entenem per un retrocés, rellegir les oportunitats i les amenaces previsibles en el desenvolupament de les biblioteques escolars, que Baró i Mañà incloïen en les seves conclusions a l'estudi sobre les biblioteques escolars de Barcelona:

Oportunidades

1. *Aprovechar el desarrollo de las tecnologías de la información que vive la sociedad actual.*

⁹⁰ La inversió tecnològica ha estat apreciable, però no ha estat específicament orientada a la creació d'una infraestructura documental; tampoc, per molt que indispensable, era la inversió prioritària.

⁹¹ Per exemplificar-ho sense sortir del nostre entorn: ¿s'entén que havent-hi un programa, l'ABIES, d'altra banda perfectament adaptable a la diferència idiomàtica, utilitzat per la majoria de les autonomies, s'hagués de construir un altre, Pèrgam, que, a més, ha mostrat ser insuficient?, ¿s'entén que aquest programa mantingui un número de la CDU, el 4, que no s'utilitza arreu del món, ni tampoc en la xarxa de biblioteques del departament de Cultura, simplement a causa de certes idiosincràsies individuals?

⁹² *Este estancamiento es especialmente grave en una sociedad de la información en la que el sistema educativo debería estar adaptándose a las demandas instructivas con una mayor agilidad, que condujera a un aprendizaje más activo y basado en los recursos documentales e informativos. En cierto modo, estancamiento es retroceso porque la situación actual ya de por sí es muy deficiente.* Gómez Hernández, 2002, p. 153.

2. *Aprovechar la importancia que actualmente se atribuye a la sociedad de la información y del conocimiento/aprendizaje.*
3. *Aprovechar la incidencia de la reforma en la adquisición de habilidades y explotar las posibilidades que la biblioteca ofrece en relación a la formación en el uso de la información.*
4. *Compartir las ventajas de la renovación del sistema bibliotecario y contribuir a su desarrollo.*
5. *Aprovechar la biblioteca como un espacio para el aprendizaje individualizado en atención a la diversidad.*
6. *Aprovechar que los alumnos de ESO han vivido una tradición de biblioteca escolar en los centros de primaria.*

Amenazas

1. *Marginación de la biblioteca del momento tecnológico que vive el mundo educativo y la sociedad en general.*
2. *Exclusión del conjunto de reivindicaciones de la comunidad educativa que prioriza otras necesidades consideradas más inmediatas.*
3. *Limitación progresiva de las funciones de las bibliotecas y que estas no respondan a las necesidades de formación de los alumnos en relación a su capacidad de autoaprendizaje a lo largo de su vida.*
4. *Distanciamiento de las tendencias europeas en relación a las bibliotecas escolares y de programas específicos para impulsar su función educativa.*
5. *Invisibilidad de la biblioteca y de sus funciones educativas a los ojos de una parte del profesorado y de la sociedad en general.*
6. *“Desencanto” de los profesores, bibliotecarios y otros miembros de la comunidad educativa que han dedicado mucho tiempo, voluntad y esfuerzos para que la biblioteca escolar sea una realidad.⁹³ [La numeració és nostra.]*

Caldria dir, en primer lloc, que aquest llistat d'oportunitats i amenaces oblida les funcions més tradicionals de la biblioteca, com poden ser el servei de referència o el préstec. Tenim clar que les autores saben perfectament que ni tan sols aquests serveis estan, ni de lluny, normalitzats. I compartim l'èmfasi de les autores en ressaltar les possibilitats d'un ús més directament pedagògic de la biblioteca. Però no hem d'oblidar que el nivell de desenvolupament de les biblioteques és tan baix que s'ha de començar

⁹³ Baró, Mañà, 2002a, p. 78-79.

encara en moltes, si no la majoria, de les ocasions per organitzar les prestacions més bàsiques. O simplement per l'expurgació.

Potser, la marginació en el desenvolupament de les tecnologies no ha estat una oportunitat perduda, en tant que les inversions en equipaments i infraestructura informàtiques amb què tantes administracions han volgut demostrar els seus èxits han beneficiat, de retruc, a les biblioteques. Però la oportunitat veritablement interessant, la 3, és a dir, la integració de la biblioteca en el procés de reforma del sistema educatiu mitjançant l'objectiu de la formació en l'ús de la informació, no s'ha fet realitat. Si la reforma LOGSE tenia entre d'altres objectius bàsics l'adquisició de tècniques de treball intel·lectual, l'ús crític de les fonts d'informació o la potenciació de l'aprenentatge autònom, donar vida a les biblioteques escolars era peremptori. Per tant, en la mateixa mesura que les biblioteques han romàs al seu marasme, la reforma ha fracassat en la consecució d'aquest objectius. La tercera de les amenaces, doncs, continua viva.

Igualment vives continuen les amenaces 4 i 5, en tant que el foment i actualització de les biblioteques escolars continua sent una finalitat molt secundària en els diferents nivells del món educatiu. Potser sí s'hagin invertit esforços en aprofitar la biblioteca com a espai per a l'atenció a la diversitat; però ens temem que, en un grau que s'hauria de determinar, ha estat així perquè l'atenció a la diversitat ha tingut un cert caràcter marginal i ha estat reduïda més de l'aconsellable a l'atenció als alumnes amb forts problemes d'aprenentatge o motivació. Així, la biblioteca en moltes ocasions ha aparegut com el lloc poc utilitzat que venia bé per auxiliar en aquest tipus d'atenció, millor dit, en aquesta manera de plantejar l'atenció a la diversitat. De manera que per al gruix de la comunitat educativa i de les institucions socials rellevants (família, administració...) la "funció educativa" de la biblioteca ha resultat "invisible". No es tracta de què s'hagi de fer visible aquesta funció de la biblioteca; es tractaria, més aviat, de què s'ha de canviar la noció de diversitat, l'articulació de la qual ha de ser un element important del disseny de la intervenció pedagògica de la biblioteca. Sobre això tornarem en el seu moment.

En qualsevol cas, aquesta utilització un tant marginal, fins i tot desprestigiada de la biblioteca, té, pensem, també a veure amb el "desencís" del que parlen les autores en el seu llistat. Aquesta decepció dels professionals que d'alguna o d'altra manera s'han preocupat aquests anys per la biblioteca és un factor subjectiu que es compona sens dubte de diferents elements. Revisem un moment el llistat de coses que segons José Antonio Camacho no s'han de fer en reformar la biblioteca escolar:

1. *Transformar la biblioteca en un aula, trasladando hasta aquella las mismas actuaciones, los mismos métodos con los que trabajamos en ésta.*

2. *Pasar de una enseñanza dogmática y libresca utilizando solo los libros de texto a un enseñanza dogmática y libresca pero empleando otros recursos.*
3. *Asimilar la biblioteca escolar a la sección infantil-juvenil de una biblioteca pública.*
4. *Darle todo el protagonismo al libro de ficción o a la asignatura de Lengua, dejando de lado otras lecturas y otras materias.*
5. *Confiarlo todo a las tecnologías de la información y la comunicación, pensando que un ordenador conectado a Internet da respuesta a todas las necesidades y a todos los problemas del proceso educativo.*⁹⁴ [La numeració és nostra.]

El primer i segon dels defectes enumerats es podrien sintetitzar en la idea de què no s'ha encertat amb la idiosincràsia de l'acció pedagògica de la biblioteca escolar, de manera que s'han volgut en moltes ocasions traslladar esquemes de treball que no eren idonis. És possible, per tant, que el desencís d'alguns professionals per l'escassa i marginal utilització de la biblioteca estigui causat perquè l'expectativa que es tenia era massa tradicional: es tractava de fer classe a la biblioteca amb alumnes amb alguna particularitat, amb petits grups, o en circumstàncies no habituals, però, com diu l'autor, copiant la metodologia de treball de l'aula.

És possible també que aquest desencís hagi estat en altres casos provocat per una expectativa excessivament "tecnològica" de la biblioteca, darrer dels defectes assenyalats per Camacho. És a dir, potser alguns han concebut la biblioteca escolar com una altra aula d'informàtica, reduccionisme que evidentment no té a veure amb el que la reforma educativa exigia. En aquest sentit, la primera de les amenaces esmentades per Baró i Mañà, "marginació de la biblioteca del moment tecnològic", és la que menys, creiem, s'ha materialitzat, malgrat que en molt casos això ha estat l'efecte d'una política d'introducció de maquinari i programari informàtic d'intenció bàsicament publicitària, sostinguda, com no podia ser d'altra manera, per la indústria. Però introduir maquinari i programari sense una definició prèvia de la biblioteca escolar tampoc porta enlloc.

El tercer i quart perills que s'han d'esquivar segons Camacho són elements d'una altre reduccionisme: el de pensar la biblioteca escolar bàsicament en termes d'animació o foment de la lectura. Així com la biblioteca ha de tenir ordinadors, també ha de, no tant d'animar, com d'ensenyar a llegir els diferents formats i llenguatges simbòlics. Però tampoc és aquesta una funció exclusiva. Potser el caure en aquest reduccionisme ha fet que alguns professionals de l'educació hagin sentit que la biblioteca escolar era

⁹⁴ Camacho, 2006, p. 5.

decebedora, que no complia tasques pedagògiques rellevants. El cas és que a l'anomenada societat de la informació saber llegir és una habilitat insuficient.

Així doncs, ni lloc on fer la classe tradicional en un ambient, podem dir, més relaxat; ni lloc on fer ensenyament en el coneixement dels ordinadors o dels programes informàtics habituals; ni lloc on s'anima a llegir... als que volen llegir. Cap d'aquestes tasques -totes necessàries, d'altra banda- és suficient; cap d'aquestes tasques podia conformar el nucli d'una reforma de la biblioteca escolar que servís de manera eficaç a la reforma educativa. La reforma educativa necessita ineludiblement de la biblioteca escolar, però no d'una biblioteca reduïda a alguna d'aquestes funcions.

I és que un defecte principal i palpable de les iniciatives és la manca de generalitat. Els projectes de foment de la biblioteca escolar, més enllà del les intencions normatives que es van dissenyar al començament dels anys 90, no han passat de ser enfocaments particulars. Aquí, "particulars" vol dir dues coses. D'una banda, que algunes iniciatives interessants o positives han estat obra d'agents privats o locals: persones, centres, grups, associacions... Tot això és molt digne, però tothom sap que això és inútil, és a dir, inútil des de la perspectiva adoptada: la vinculació de la reforma de la biblioteca escolar amb la reforma del sistema educatiu.

Creiem que no n'hi ha cap dubte de què són les institucions educatives les que han de prendre la iniciativa. Utilitzant les conclusions del Primer Congreso nacional de Bibliotecas escolares, celebrat a Salamanca el 2006: *se reafirma la necesidad de implantar y generalizar en todos los centros educativos de enseñanza no universitaria un modelo de biblioteca escolar acorde a las exigencias de formación que plantea la sociedad actual, plenamente integrado en el proyecto educativo y curricular del centro y que fomente métodos activos de enseñanza y aprendizaje.*⁹⁵ Aquesta necessitat d'un model general serà rerefons d'aquest treball. Doncs bé, pensem que no contribueix a la conformació de tal model les iniciatives que tenen la forma d'una convocatòria; com discutirem més endavant, aquí això ho jutjarem com una manca de responsabilitat per part de les administracions educatives. Utilitzem paraules, precisament, d'una administració: *hablar de un plan de actuación va más allá de una convocatoria a la que se adscriben una serie, siempre limitada, de centros educativos; es referirse a un término mucho más amplio, dirigido al conjunto de los centros de la región, donde se establece el marco institucional y las acciones a realizar.*⁹⁶ (p. 13) Un pla d'actuació general i amb pretensions de permanència també va més enllà de les variants de "biblioteques que s'apunten a alguna reforma dins del context d'algun tipus

⁹⁵ Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

⁹⁶ Principado de Asturias, 2002, p. 13.

de programa” o “biblioteques seleccionades” o “biblioteques que compleixen certs requisits”.

Tampoc cal confondre aquesta exigència de generalitat una certa interpretació de la idea de transversalitat. Desafortunadament, s’ha normalitzat, fins a cert punt, la idea de què un ensenyament transversal és aquell que no es pot emmarcar dins de la programació d’una matèria o àrea determinada, la qual cosa també podria equivaler a dir que la conformació actual del currículum no ha sabut integrar aquests ensenyaments en una programació coherent. ¿Què vol dir que l’ensenyament sobre, per exemple, drets humans és transversal? ¿què per ser comú a totes les matèries i per a tots els alumnes s’ha d’ensenyar independentment? ¿Hi ha un treball curricular integrat per ensenyar aquests continguts, sigui o no en classes independents, com elements indispensables per assolir els objectius curriculars generals d’una determinada etapa? ¿o per diferenciar l’aprenentatge segons les diferents matèries o àrees? Em sembla que no ens allunyem massa de la realitat –i de la impressió comú– si opinem que la transversalitat, principi indispensable de la reforma educativa, s’ha convertit en una altra marginalitat dins dels currículum dels centres, és a dir, en tot el contrari del que hauria de ser. Per tant, en un altre element que manifesta el fracàs de la reforma educativa. Doncs bé, moltes vegades s’ha reduït la necessitat de la reforma bibliotecària a l’ensenyament d’una continguts transversals, és a dir, auxiliars, complementaris, d’una serietat relativa....

I no es tracta d’això. Es tracta d’un model de biblioteca integrat en el currículum, tal i com molts han afirmat amb més fonament que el que nosaltres podem presumir. Ara bé, per a nosaltres, un model integrat en el currículum implica prèviament un currículum que permeti la integració d’un model de biblioteca escolar; i aquest és un currículum conformat segons els principis de l’alfabetització informacional: la indispensable reforma del conjunt de competències que ha de perseguir el sistema educatiu és l’única manera, en la nostra societat, de donar sentit a la reforma bibliotecària. No s’ha de reformar la biblioteca per satisfer un determinat currículum; no s’ha de reformar el currículum per tal d’integrar la biblioteca. És d’altra manera: l’actual currículum no serveix per assolir els principis de la reforma educativa; la seva indispensable reforma implica una determinada concepció de l’alfabetització informacional; aquesta concepció implica un canvi radical del que s’entén per biblioteca escolar. Aquest, creiem, és el raonament. Tornem a citar el que deia l’equip que va elaborar l’estudi FGSR: *Esto es lo que está en juego: no la existencia de las bibliotecas escolares, sino la formación de los estudiantes.*

Cal ara una disculpa pel desordre expositiu d'aquesta memòria. Som conscients que a aquesta primera part hem deixat les coses a mig fer; hem començat a parlar de la situació i ens hem quedat més o menys al 2000. La intenció d'aquest petit desgavell, ho confessem, és purament melodramàtica. En realitat el que pretenem exposar en aquesta memòria és, primer, senzillament, el que hi ha; després, el que es necessita, i, finalment, el que s'hauria de fer. Però, com que el que hi ha no deixa un regust optimista, hem sincopat l'exposició de la nostra realitat -i, sense acabar-la, parlarem d'alfabetització informacional, del que es necessita-, per reprendre-la després, abans de fer les nostres propostes o suggeriments (el que s'hauria de fer), a partir de les iniciatives que ens interessin dels darrers anys; amb el doble objectiu d'evitar, d'una banda, que s'oblidés la situació de penúria en què comparativament ens trobem, i, d'altra, d'exposar i analitzar les iniciatives més recents a la llum dels principis i mètodes de l'alfabetització informacional, atès que assumeixen més decididament aquesta necessitat. Si, malgrat aquestes raons, sembla un procediment recargolat, ja estan demanades les disculpes. Cadascú és com és. Per tan, parlarem ara, d'alfabetització informacional, el que alguns en diuen competències en el maneig de la informació.

PART II

8. Repàs del procés

§ 19 El terme “alfabetització informacional” va ser emprat per primer cop a la dècada dels 70 per designar l’ús de la informació en la resolució de problemes, en l’àmbit de la empresa privada⁹⁷. Però, ràpidament, el referent del terme va desbordar aquests límits, i, ja en la mateixa dècada, el món bibliotecari i documental, per una banda, i l’incipient món de les noves tecnologies de la comunicació, per l’altra, van fer una projecció general d’aquest terme; van ser anys en què es va establir, com a tòpic del món de la comunicació, la documentació i la formació, la necessitat de l’adquisició de la capacitat per de utilitzar i dominar la informació. A la dècada dels 80 el nou concepte es va anar precisant i, alhora, estenent, és a dir, es va reflexionar sobre les diferents alfabetitzacions que la societat de la informació exigeix, i, d’altra banda, es van fer moltes temptatives per descriure els components, tant competències com coneixement, que aquesta capacitat implica. La connexió entre l’alfabetització informacional i el món educatiu es va fer palesa des d’un primer moment, però va ser sobretot en la dècada dels 90 quan, a causa de l’allau d’informació que el creixement d’Internet posava a disposició dels usuaris, la idea de què les competències informacionals són centrals en el procés educatiu es va convertir en element peremptori d’una reflexió que involucrava, a més de la biblioteconomia clàssica, les disciplines relacionades amb les ciències de la informació i la comunicació, la psicopedagogia o la psicologia cognitiva; per aquesta raó es van multiplicar els models i normes sobre alfabetització informacional, així com els programes d’aplicació pràctica.

Paral·lelament, la preocupació per l’alfabetització es va anar institucionalitzant. Organismes internacionals i nacionals (més els primers que els segons, tot exceptuant els casos de EEUU i Austràlia) començaven a comprendre la importància d’aquesta necessitat, no només per formar individus més preparats, sinó per evitar la nova desigualtat social que, tant l’accés com l’ús de la informació, produïa entre els ciutadans d’un país o entre les poblacions del món, i que ja es començava a conèixer com a “breixa digital”. Així, sobretot amb el nou segle, el concepte -i projecte- d’alfabetització

⁹⁷ Bawden, 2002, p. 376.

informativa ja no només es considerava important en l'educació formal, sinó també en el procés d'educació permanent que el nou tipus de societat exigeix dels individus, si és que volen estar a l'alçada dels continus canvis tecnològics. Amb això, també s'han renovat els models i *standards* d'alfabetització, alhora que ha passat al primer pla el problema de l'avaluació dels resultats dels programes d'avaluació, qüestió en la que encara hi ha força desacord. Considerat, doncs, que hi està implicada la formació global de l'individu i la seva capacitat com a ciutadà actiu, el procés de reflexió va fer un nou èmfasi en els aspectes ètics i socials de l'alfabetització, tant a nivell local com a nivell global. Així, des de la resolució de problemes de l'àmbit laboral, fins a la formació continuada de ciutadans capaços de manipular èticament la informació, el concepte d'alfabetització informativa -i la seva aplicació- ha guanyat en complexitat i ressonància.

§ 20 Aquesta riquesa del concepte no és totalment nova, ni s'ha conformat en una sola direcció. De fet, el més antic concepte d'alfabetització, ja conté matisos diferenciats que, en essència, es conserven, enriquits, això sí, amb la proliferació dels mitjans per alfabetitzar-se. D'altra banda, altres conceptes d'alfabetització s'han teoritzat, amb major o menor èxit, al llarg d'aquestes dècades, i han col·laborat, en discussió sempre problemàtica, a la construcció del concepte que ens ocupa. Repassem tot això breument.

L'alfabetització, en el sentit més tradicional, és el procés d'aprendre a llegir i escriure, és a dir, d'aprendre a usar la llengua pròpia escrita; per tant, és l'adquisició de tècniques de comunicació. Però també era idea habitual que l'alfabetització fa possible que "algú fos alguna cosa en la vida", és a dir, que capacita per a la consecució de finalitats diferents a la mera comunicació, i que, en línies generals, tenen a veure amb la supervivència o el progrés; és l'adquisició de competències en el maneig de la informació. D'altra banda, la persona alfabetitzada sempre es considerava la persona "educada", "il·lustrada", amb cultura, és a dir que havia integrat en la conformació dels seus sabers individuals els continguts fonamentals, més o menys tipificats o més o menys difosos, dels sabers acumulats de la seva comunitat o de comunitats diferents; a més, aquest saber, proveïa a la persona de més discerniment per valorar els aspectes de l'acció humana que impliquen valors, normes, decisions. Igualment, la persona "alfabeta" estava en millors condicions per assolir els seus objectius i per integrar-se socialment de manera avantatjosa. Tècniques de interpretació de codis, maneig de la informació, realització personal que inclou discriminació ètica basada en la cultura, socialització. No estem massa lluny de les definicions d'alfabetització informativa

més actuals. Per exemple, la de la Declaració d'Alexandria: *L'alfabetització informacional es troba en el cor mateix de l'aprenentatge al llarg de la vida. Capacita la gent de tota classe i condició per cercar, avaluar, utilitzar i crear informació de manera eficaç per aconseguir les seves metes personals, socials, ocupacionals i educatives. Constitueix un dret humà bàsic en el món digital i promou la inclusió social de totes les nacions.*⁹⁸

El concepte actual d'AI⁹⁹ s'ha desenvolupat a partir, no només del *concepte tradicional d'alfabetització*, sinó també del més restrictiu d'*alfabetització bibliotecària*¹⁰⁰, entesa com la capacitat d'aprofitar les possibilitats de cerca d'informació d'una biblioteca (inclòs l'especialista). Aquesta alfabetització, com totes, pot ser descrita segons el grau de refinament o d'expertesa de les habilitats adquirides (des de la simple capacitat de trobar un llibre en un prestatge fins l'elaboració d'estratègies de recerques bibliogràfiques). Però és en qualsevol cas evident que el progrés tecnològic ha exigít que les habilitats en la recerca d'informació abastessin tècniques que van més enllà de la biblioteca tradicional, de manera que la AI inclou, a més, i en primer lloc, habilitats per la cerca i interpretació d'informació en codis diferents de la llengua escrita: parlem del que s'anomena *alfabetització mediàtica*, alfabetització en els variats documents d'una cultura de la paraula, de la imatge i del so. Aquesta alfabetització pot ser entesa de manera extremadament complexa, en tant que no podem oblidar que, a la nostra societat, molts dels missatges que ens afecten provenen de l'entorn sonor i icònic -un programa de radio, però també un cartell publicitari; un documental sobre simis, però també la senyalització del metro-, i resulta fonamental entendre'ls, i entendre'ls críticament. Això també explica que alguns considerin l'alfabetització en *media*, com un tipus diferenciat d'alfabetització.

De fet, en aquest darrer concepte s'ha volgut en ocasions també incloure l'aprenentatge de les habilitats relacionades amb la tecnologia de la informació. El que passa és que aquesta *alfabetització informàtica* (la *computer literacy* dels angloparlants) pot ser considerada diferent, en tant que implica no en principi el coneixement de nous codis de comunicació, sinó la capacitat de manipular nous suports de comunicació (la qual

⁹⁸ UNESCO/NFIL/NCLIS, 2007b: *Fars per a la societat de la informació: declaració d'Alexandria sobre alfabetització informacional i l'aprenentatge al llarg de la vida* (en endavant, *Declaració d'Alexandria*, simplement). Tenint en compte aquesta definició, creiem que el terme de TERMCAT, "competències en el maneig de la informació", no conté la riquesa actual del concepte, i preferim utilitzar el d'alfabetització informacional, que, al cap i a la fi, no és cap raresa lingüística, i és utilitzat habitualment als catàlegs catalans en els processos d'indexació, i en la literatura sobre el tema en català. D'altra banda, "competències en el maneig de la informació" té una tonalitat excessivament "instrumental", en tant que el terme "alfabetització" té connotacions més "socials": alfabetitzar és una finalitat moral de la gestió política de l'educació.

⁹⁹ Per a aquesta discussió, *vid.* Bawden, 2002, *passim*. Tal i com ja hem dit, utilitzarem indistintament, segons ho aconselli el context del discurs, no només el terme "alfabetització informacional", sinó també l'abreviatura AI, i el acrònim ALFIN (però un tant substantivat amb minúscules, "Alfin", per treure'l l'aparença institucional), tal i com és hàbit al context iberoamericà.

¹⁰⁰ La « maîtrise de l'information » prolonge et élargit la notion antérieure de « recherche en bibliothèque ». Bernhard, 1998. De tota manera, aquesta és una afirmació que no tothom comparteix; cf. Bawden, *ibid.* p.382-385.

cosa, evidentment, al seu torn implica conèixer nous codis: els suficients per manipular el maquinari i el programari). També hi ha graus: no és el mateix manipular un ordinador i alguns programes de manera rutinària, que ser capaç, per exemple, de resoldre els conflictes del maquinari.

No estem parlant encara, de tota manera, d'alfabetització informacional. Alguns autors consideren que aquesta implica l'alfabetització informàtica; altres, que són diferents però interrelacionades, en tant la primera està orientada als continguts mentre que la segona es refereix a la infraestructura tecnològica. Hi ha fins i tot qui considera l'alfabetització informacional com una part de l'alfabetització informàtica¹⁰¹.

Una matís diferent trobem al terme *alfabetització digital*, que no implica només capacitat de utilitzar determinats *hardware* i *software*, sinó que implica competència en les noves formes de presentació hipertext, amb diferents codis de signes. Alguns han diferenciat, a més, com a alfabetització específica, l'*alfabetització en Internet*, fins i tot hi ha qui diferencia l'*alfabetització en xarxes*¹⁰². En qualsevol cas, el que sí sembla clar és que, sigui el que sigui l'aprenentatge de destreses que considerem: llegir un text en la llengua materna, examinar sistemàticament el catàleg d'una biblioteca, confrontar els continguts d'un programa audiovisual amb fonts escrites, usar un programa ofimàtic, o resoldre els problemes que planteja la configuració d'un *software* complex, no impliquen només habilitats, sinó també competències i coneixements, i igualment actituds. En aquest sentit, *alfabetització informacional* és, en l'actualitat, un concepte suficientment paradigmàtic com per poder servir de camp semàntic on s'articulin tots aquests altres conceptes. Anem a veure, doncs, com s'ha intentat definir, com s'ha intentat teoritzar, i, sobretot, quines qüestions suscita aquest procés teòric i pràctic, amb l'advertència, això sí, que el que a nosaltres ens interessa -i per a l'única cosa que ens sentim capacitats- es discutir aquestes qüestions, no elaborar noves teories.

¹⁰¹ Shapiro i Hughes, per exemple. Vid. Bawden, *ibid.*, p. 373-375. Deixem aquí de costat les dificultats que es deriven d'intentar establir una descripció acurada del que es pugui entendre per destreses informàtiques, o en TIC, o en sistemes de comunicació, així com de la possibilitat de definir els graus de la seva competència -i per tant del mode d'ensenyar-les- i, més encara, dels problemes que implica la seva medicació.

¹⁰² Hi ha també diferenciacions segons l'àrea del saber: *alfabetització geogràfica*, *alfabetització legal*, *alfabetització agrícola*...

9. La definició

§ 21 En revisar les definicions d'Alfin el primer que s'observa és un repetitiu “aire de família”. Això per sí mateix no és sorprenent: és habitual en els conceptes científics encara no fixats dins d'una disciplina. El que sobta, primer de tot, és que hi hagi tant d'esforç per fer definicions que moltes vegades -sobretot si es repassen sense cap criteri- costa de distingir entre sí. Els components són habitualment els mateixos, amb poques diferències, com tot seguit veurem. Les diferències significatives les trobem, més enllà de les aparents similituds, en desacords respecte del tipus de cosa que s'està definint.¹⁰³

En 1989, la influent American Library Association (ALA), va publicar l'informe final de la comissió presidencial sobre alfabetització informacional, del qual se sol extreure una de les definicions més citades: *Per ser informacionalment alfabet, una persona ha de ser capaç de reconèixer quan necessita informació i tenir l'habilitat de localitzar-la, avaluar-la i utilitzar eficaçment la informació necessària*¹⁰⁴. Aquest informe, que ja destacava la importància de l'Alfin per a la realització de les possibilitats individuals, per al progrés econòmic i per a la formació del ciutadà, apostava sense vacil·lació per un nou model educatiu, no tant per una nova disciplina sobre la informació (*not a new information studies curriculum*), com per una nova metodologia: *Education needs a new model of learning -learning that is based on the information resources of the real world and learning that is active and integrated, not passive and fragmented*. Però no ens avancem; sobre la integració de l'Alfin en l'educació ja parlarem.

Ens interessa ara la definició. I el cas és que no es tracta pròpiament d'una definició, sinó que és una expressió que ens enumera els atributs -atributs actius, podríem dir- que ha de tenir qui arriba a ser informacionalment alfabet. Destaquem ara els elements que s'enumeren perquè són força constants en les diferents definicions:

¹⁰³ Respecte d'aquesta dificultat per definir, en general, què és, en els temps actuals, alfabetització: *Resultaria il·lògic que un camp en transformació pogués proporcionar una definició única d'un conjunt de pràctiques mal definides, que estan en expansió i canvi constant*. Rodríguez Illera, 2005, p. 16.

¹⁰⁴ *To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information*. ALA, 1989.

- reconeixement de la necessitat d'informació,
- habilitat de localització de la informació,
- habilitat d'avaluació de la informació,
- habilitat de la seva utilització eficaç.

Però la definició no es fa dient què és la cosa definida: l'alfabetització, sinó la persona que resulta d'aquesta cosa (d'aquesta acció), la persona que n'és el subjecte, el substrat que es transforma per l'acció que volem definir. Aquesta definició va ser la dominant als anys 90; de fet, encara és citada sovint, i acceptada en darrer terme com a fórmula que ens evita discutir les diferències entre les moltes definicions que s'han proposat en aquest procés de reflexió intel·lectual. Per exemple, Lenox i Walker, en 1993, feien: la persona alfabetitzada és *one who has the analytical and critical skills to formulate research questions and evaluate results, and the skills to search for and access a variety of information types in order to meet his or her information need*¹⁰⁵. En línies generals, aquest tipus de definició és predominant als Estats Units i Austràlia¹⁰⁶.

La definició per la persona pot tenir aquest problema: no té per què ser igual l'acció, el procés, que la persona; és a dir, que el que la persona alfabetitzada sap o sap fer no té per què ser exactament el que al procés es fa: podria ser que la persona alfabetitzada sàpiga, per exemple, format de llenguatges per a xarxes, sense que això se l'hagi ensenyat formalment, com un pintor pot manipular o fins i tot inventar noves tècniques de manipulació de pigments sense que això ho hagi après a la facultat de belles arts, ni mitjançant qualsevol altre ensenyament més o menys reglat, sinó, potser, durant una visita al poble tal de la selva qual. En realitat, això és el que passa en qualsevol ensenyament, almenys en qualsevol ensenyament d'habilitats; algunes coses s'aprenen mitjançant un sistema o relació educativa; altres depenen de la pròpia experiència. La descripció enumerativa de les característiques de les persones alfabetitzades no té per què coincidir fil per randa amb la naturalesa, els components i les fases de l'acció alfabetitzadora. (No es pensi que aquí estem filant tant prim que busquem una definició perfectament "científica"; de fet, no gosarem ni tan sols de provar-ne una. El que estem intentant destacar són les qüestions implícites en el debat sobre la definició que poden ser rellevants per al propòsit d'aquest treball.)

¹⁰⁵ Lenox, M. F. and Walker, M.L.: "Information literacy in the educational process". The Educational Forum. 57 (2), 1993, p. 312-324. Citat en Webber i Johnston, 2006a.

¹⁰⁶ Per exemple, la universitat australiana de Queensland, que desenvolupa un interessant model integrador de principis, programes, plans d'estudi..., encara utilitza una definició com la de l'ALA. Ho tornarem a trobar. QUT, 2001.

Vol això dir que s'ha de definir l'AI segons les fases que comprèn el procés? No, estariem davant d'un problema similar, perquè cada fase del procés podria ser adquirida en processos diferents del que definim. D'altra banda, ben podria ser que l'AI impliqués, en diferents circumstàncies, fases diferents sense canviar la seva essència. Aquesta essència, atès que estem parlant d'un procés, ha de ser un objectiu, una meta; per tant, una definició més adient pot consistir en establir la finalitat a la qual han d'arribar les fases del procés.

Així doncs, les definicions del tipus de l'ALA, malgrat deixar clar l'àmbit d'acció del que es tracta quan parlem d'Alfin, no ens permeten saber per sí mateixes quin és l'objectiu de l'AI -i què no ho és- i actuar en conseqüència. Per això, aquestes definicions van acompanyades d'un llistat de les coses que s'han d'aconseguir o de descripcions més complexes de les habilitats de les persones alfabetitzades. Veurem més endavant algunes d'aquestes llistes.

Assenyalem ara que, dins de l'àmbit nord-americà, i en 1992, un panell d'experts, sota la coordinació de Christina Doyle, va acordar una definició similar a la de l'ALA, però evitant la personalització: *alfabetització informacional és l'habilitat d'accedir, avaluar i utilitzar informació de fonts variades*¹⁰⁷. No es defineix Alfin per la persona, sinó per una habilitat de la persona; definir l'Alfin com a habilitat evita el problema de la indeterminació d'identificar-la amb característiques personals, resultats d'experiències irrepetibles; però implica novament desviar la definició de la cosa que es vol definir cap a un resultat -que no és el mateix que un objectiu. El Library Information Literacy Advisory Council (LILAC), de la City University of New York (CUNY), utilitza una definició similar: *Information Literacy, or Information Competency, briefly defined, is the ability to locate, evaluate, and use information to become independent life-long learners*¹⁰⁸. Aquí, la diferència no consisteix només en l'afegit final de l'objectiu últim de l'Alfin, el de l'aprenentatge permanent -que més tard comentarem-¹⁰⁹, sinó en el que es defineix: Information Literacy o Information Competency. En realitat, la definició resulta més coherent per a aquest segon terme: "la competència informacional és l'habilitat de...", la qual cosa al seu torn implica la diferenciació entre habilitats i

¹⁰⁷ *Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources.* Doyle, 1992. El context d'aquesta investigació va ser el dels objectius educatius nacionals (National Education Goals) dels EEUU, de 1990, per a l'assoliment dels quals es pretenia mostrar la necessitat de l'AI, alhora que es consensuava una definició i una sèrie de mesures que els objectius implicaven. El National Forum on Information Literacy, organisme creat per suggeriment de l'informe de l'ALA de 1989, amb la fi d'estimular la investigació i aplicació de l'AI (i que és responsable, junt amb la UNESCO del decisiu col·loqui d'Alexàndria), dóna una definició similar: *Information Literacy is defined as the ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate and effectively use that information for the issue or problem at hand*, tot insistint més, a diferència de Doyle, en la finalitat de la informació que en el seu origen. Vid. NFIL.

¹⁰⁸ Library Information Literacy Advisory Council, [2007], "What is Information Literacy". Disponible en: <<http://libraries.cuny.edu/infolit/Index.htm>>.

¹⁰⁹ En realitat, aquest afegit a la definició ja estava en les explicacions de l'ALA: *information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.* ALA, 1989.

competències. (Amb aquest dos elements: aprenentatge permanent, definició en termes de competències, estem ja en la fase més recent de les definicions.) Però és una tendència avui molt generalitzada entre els autors que tracten la qüestió el pensar que l'alfabetització informacional va més enllà de la competència informacional, en tant que s'entén més aviat com un procés dinàmic, que implica diferents competències, capacitat crítica, construcció del coneixement...

La definició de l'associació britànica que unifica als professionals de la biblioteca i de la informació, el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), també és una definició per "habilitats": *Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner*¹¹⁰. Més o menys: Alfabetització informacional es saber quan i per què necessites informació, on trobar-la, i com avaluar-la, usar-la i comunicar-la d'una manera ètica. Aquesta organització ofereix una definició, *simply, and in plain English*, segons es declara, que sintetitza, i es fonamenta en, una sèrie d'habilitats que després veurem. Així doncs la definició pretén ser molt econòmica, i, en efecte, es perd el caràcter processual de l'alfabetització: AI és el coneixement de quan i per què...: es presenta més aviat com el resultat d'un procés, que com el procés mateix. En realitat, es torna al tipus de definició descriptiva de l'ALA, tot recollint explícitament l'accent ètic.

Si oblidem per un moment la definició de Webber i Johnson, que de seguida tractarem, bona part de les definicions s'han fet en funció d'habilitats o competències¹¹¹. Sandy Campbell, a la conferència general de la IFLA de l'any 2004, a Buenos Aires (en la qual Alfin va ser tema central), va exposar una interessant reflexió sobre la definició, partint precisament, com a una de les més citades i representativa d'aquest tipus, de la de l'ALA de 1989, que, recordem-ho, estableix quines habilitats té la persona alfabetitzada. Es pregunta l'autora si es vàlida per a tothom, atès que, malgrat la generalitat d'aquesta definició, la reflexió i la literatura sobre el tema havia estat molt circumscrita -almenys fins a la data- al món acadèmic¹¹². Per exemple, el poble Inuit, habitant de l'àrtic, la vida dels quals depèn en bona part del coneixement de la topografia del gel, dels factors complexos que determinen els seus canvis anuals, ¿és informacionalment alfabet? *Absolutment!*, respon Campbell. Tenen clara la seva necessitat d'informació, saben com obtenir-la, avaluar quina informació, d'un home expert, o d'un navegant, és millor, saben utilitzar-la als seus viatges pels gels: tenen les habilitats establertes en la

¹¹⁰ Abell, Armstrong, Boden, Town, Webber, 2005.

¹¹¹ Deixem per ara la qüestió de la diferència entre habilitats i competències. De tota manera, per a tota aquesta discussió, i malgrat que en principi es centra a l'àmbit europeu, és imprescindible l'article de Virkus, 2003. Allí es revisen detalladament els diferents termes que s'han utilitzat per referir-se a l'Alfin, les diferents concepcions de les habilitats que s'han de desenvolupar -un tema més europeu que americà o australià-, i les molt variades concepcions sobre les diferències -i si les hi ha- entre habilitats i competències.

¹¹² Campbell, 2004.

definició de l'ALA. En contrapartida, un home de la nostra societat tecnificada no podria sobreviure al gel, per molts ordinadors portàtils que dugués.

La discussió que presenta Sandy Campbell sobre l'espectre d'aplicació de la definició de l'ALA no vol, en principi, qüestionar el contingut de la definició; de fet, l'autora creu que és una definició *assez large pou exprimer l'espectre entier des techniques informationnelles, du savoir traditionnel des Inuits aux moteurs de recherches ultra-modernes, et sera probablement applicable pendant encore plusieurs décennies*¹¹³. El que vol posar de relleu és que la definició d'alfabetització informacional, si prenem consciència que l'Alfin no té per objectiu només la comunitat acadèmica, ni tan sols la comunitat educativa en un sentit més ampli (és a dir, que inclogui també l'educació permanent, també la formació laboral...), sinó tot el conjunt de la població, té necessàriament un contingut variable; suggereix, llavors, que el problema de la definició no és important, i que, potser, bastaria amb canviar el terme¹¹⁴, de manera que expressés la àmplia gama de tècniques informacionals que la gent de qualsevol condició, que pertanyi o no al món anomenat occidental, necessita.

No creiem que canviar el terme solucioni el problema. Aquí, ens sembla, hi ha d'entrada un equivoc, un ús analògic del terme "alfabetització". Si entenem bé l'exemple dels Inuit, Campbell anomena també alfabetització al procés pel qual s'aprenen totes les informacions que permeten la supervivència en qualsevol cultura. Però això, més aviat, és -o n'és una part- del que els sociòlegs anomenen "socialització", la qual cosa, pensem, és un procés encara més complex del que normalment s'anomena alfabetització, tant si ho entenem en el sentit tradicional de llegir i escriure, com si ho entenem en el sentit més complex que avui els investigadors volen expressar -per ara, veiem que problemàticament- amb "alfabetització informacional". Cau l'autora en la ingenuïtat de la tradició antropològica excessivament relativista. En realitat, si aquest ús analògic estigués justificat, no hi hauria cap problema. En cada cultura, la gran majoria de la població es socialitza d'una manera o d'altra. Els Inuit aprenen a sobreviure en el gel; els executius agressius a sobreviure en el món de les empreses i les finances; els nois del barri, la vida dels quals es centra en el *tunning* i el cap de setmana, també sobreviuen en el seu context.¹¹⁵

¹¹³ *Ibid.*, [p. 4].

¹¹⁴ Suggereix "Information Fluency", de H. Rader, o el seu "Information Competence". De tota manera, termes no falten: *Several other terms and combinations of terms have been also used by different authors: 'info-literacy', 'informacy', 'information empowerment', 'information competence', 'information competency', 'information competencies', 'information literacy skills', 'information literacy and skills', 'skills of information literacy', 'information literacy competence', 'information literacy competencies', 'information competence skills', 'information handling skills', 'information problem solving', 'information problem solving skills', 'information fluency', 'information mediacy' and even 'information mastery'*. Virkus, 2003.

¹¹⁵ En realitat, els actuals problemes que, almenys al nostre context, pateixen els centres educatius, sobretot els públics, sí són problemes de socialització, o, millor dit, de les forces contradictòries, punyentment contradictòries, que intervenen en la socialització d'àmplies capes del jovent. Això és un problema més considerable que el de l'alfabetització.

Però sí existeix el problema de l'Alfin. No té massa sentit dir que l'home occidental no pot sobreviure en el gel, on únicament anirà dins d'un pack turístic, perquè el problema és que l'home inuit sobrevisqui en la societat que s'està formant, aquella societat que molts anomenen societat de la informació, i de la qual el que veiem per ara amb tota claredat és que té com a nervi principal el control global de la informació, control concentrat en una minoria d'agents. El problema és que entre el "tunero" del barri i l'executiu agressiu hi ha una diferència "informativa" clara, i no podem conformar-nos amb el relativisme de dir que cadascú té la informació que el correspon en el seu context cultural, o que cap dels dos podria "sobrevisque" en el món de l'altre.

Malgrat que del seu equívoc terminològic es pugui extreure aquest tipus de confusió teòrica, per a l'autora, naturalment, sí existeix el problema de l'alfabetització. De fet, cita els objectius de la Cimera Mundial de la Societat de la Informació (es refereix al primer punt de la Declaració de Principis de la primera fase, la de Ginebra), segons el qual tothom ha de tenir accés i saber usar la informació, per tal de què pobles i persones puguin promoure el seu desenvolupament sostenible i millorar la seva qualitat de vida¹¹⁶. Això implica, segons l'autora que el que s'ha aconseguit amb el procés de l'alfabetització és variable, s'ha d'adaptar als grups i a les circumstàncies. Fins i tot si ens limitem al món bibliotecari, *il y a bon nombre de forces a l'oeuvre qui nous conduiront à redéfinir comment nous produirons des programmes de formation à l'avenir*¹¹⁷; entre aquestes forces assenyala Campbell: el fet de què les biblioteques ja no són les fonts principals d'informació; el fet de què el contacte directe entre el professional i el usuari està disminuint a favor d'un contacte virtual, o, més encara, d'un contacte directe de l'usuari amb la informació; les diferents necessitats d'alfabetització de cada usuari; o les modificacions que pot introduir en aquesta alfabetització la necessitat d'avaluar els resultats del servei de la biblioteca.

No importa, doncs, tant el contingut de la definició (pot servir la de l'ALA); el que importa és com s'aplicarà en el futur. Més concretament, l'autora pensa que, amb l'avenç de la tecnologia -per exemple de les capacitats de discriminació dels motors de cerca- no serà tan indispensable ensenyar l'habilitat de la localització continguda en la definició. Creu que serà més necessari ensenyar altres aspectes, altres habilitats o competències, com ara:

Estan relacionats, evidentment; de manera que concebre i, per tant, aplicar adequadament l'alfabetització pot contribuir a una socialització menys pertorbadora; però no són el mateix problema. Descendent al nostre nivell, aquesta memòria no tracta sobre la solució dels greus problemes de la nostra educació pública; només de com es podrien aprofitar les biblioteques escolars en l'alfabetització informativa dels alumnes –cosa que, això sí, pot ajudar al problema major.

¹¹⁶ WSIS, 2004b.

¹¹⁷ Campbell, 2004, [p. 4].

- “l’anàlisi crític i conscient de la informació”, que implica el reconeixement de la seva necessitat, del tipus d’informació necessària o de la seva existència;
- la capacitat de descodificar els nous formats de la informació, per què els usuaris puguin *évaluer l’authenticité et l’autorité de l’information qu’ils trouvent*;
- “l’ús apropiat de la informació”, des del punt de vista social, ètic, legal i econòmic.

Creiem, però, que aquí hi ha implicada una segona confusió de l’autora, una contradicció. Se’ns diu que la definició de l’ALA, la definició per habilitats, és suficientment àmplia com per denotar molt diferents maneres de concretar l’alfabetització, però que aquestes diferents maneres impliquen redefinir flexiblement tals habilitats. Si això és així -i estem d’acord en què és així, perquè els contextos d’aplicació del procés són molt variables-, no podem conformar-nos amb definir l’alfabetització informacional establint un llistat d’habilitats o competències concretes.

El punt de vista de la Campbell és fonamentalment el d’una bibliotecària, preocupada per l’activitat formativa que es poden desenvolupar a les biblioteques. Però les seves opinions revelen qüestions bàsiques que incumbeixen a l’aplicació de l’Alfin en qualsevol àmbit. També, a l’àmbit que és objecte d’aquest treball: el de l’ensenyament secundari. El problema de la definició és que, segons es consideri que estar alfabetitzat és una cosa o un altra, la manera d’integrar l’Alfin en el currículum variarà: si l’entendem com a instrucció bibliogràfica, potser allò apropiat sigui més aviat el que es fa actualment en moltes universitats: programes de formació d’usuaris actualitzats, a càrrec dels bibliotecaris; si, en canvi, podem l’èmfasi en les habilitats tecnològiques, cursets impartits per professors de tecnologia serien molt idonis; si estem parlant de recerca d’informació, probablement la col·laboració de professors i bibliotecaris sigui imprescindible. I si, a més, es tracta de formar ciutadans crítics?

§ 22 Continuem amb les definicions. Sheila Webber i Bill Johnston van donar en 2003, abans que el CILIP, una definició que ja contenia l’element ètic: *Information literacy is the adoption of appropriate information behaviour to identify, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society*¹¹⁸. Gómez i Pasadas la tradueixen al castellà així: *l’AI consiste en adoptar una conducta adecuada ante los problemas de la*

¹¹⁸ “Information Literacy: definitions and models”, en Webber i Johnston, 2006.

*información, con el fin de identificar, a través de cualquier canal o medio, una información bien ajustada a las necesidades de información, que desemboque en el uso sabio y ético de la información en la sociedad*¹¹⁹. Deixant de banda que “conducta adecuada ante los problemas de la información” suavitza la redundància original de “appropriate information behavior”, la definició de Webber i Johnston té característiques diferents respecte de les abans comentades:

En primer lloc, defineix l'Alfin com l'adopció d'un tipus de conducta, la qual cosa és més coherent, en tant que es defineix un procés, l'alfabetització, mitjançant l'adquisició d'una conducta, o sigui, la definició es fa en termes processuals. El resultat del procés és una conducta, és a dir, una acció, i, com tal, dinàmica, canviant; no alguna cosa substantiva, com un tipus de persona, o atributiva, com habilitats adquirides.

En segon lloc, introdueix de manera clara una finalitat per al procés d'alfabetització. És a dir, les habilitats no són en si mateixa l'objectiu de l'alfabetització, sinó “l'ús savi i ètic de la informació”; això, d'una banda, obre la possibilitat de què les habilitats puguin ser diferents segons el context, i, d'altra, estableix objectius últims al procés alfabetitzador no purament tecnològics sinó morals.

Abans de continuar volem aclarir -ja ho havíem anotat- que aquí no creiem que resultat i objectiu o finalitat siguin el mateix. En una empresa els resultats poden ser totes aquelles xifres que indiquen, per exemple, les relacions entre despeses i ingressos, les variacions del capital, del tipus que sigui, diners, immobles, els beneficis repartits, etc. Però això no són els objectius. En una empresa privada d'energia, probablement, l'objectiu és el major augment possible dels beneficis, i això implica que s'esperin uns resultats i no d'altres. Fins i tot és possible que l'objectiu de l'empresa sigui l'expansió mundial, i llavors els resultats que s'esperin seran d'altre tipus, no tant augment de beneficis, com per exemple augment de mercat. Si és una empresa pública d'energia, els objectius han de ser, suposem, alguna cosa així com que l'energia arribi a tothom, que arribi en igualtat de condicions, etc., i això implicarà distintes expectatives de resultats. És a dir, que dins dels resultats amb els que hem de mesurar l'activitat d'una empresa d'energia, es treballarà per millorar uns i no d'altres en funció dels objectius marcats per l'empresa: objectiu no és igual a resultat; i els resultats estan en funció dels objectius.¹²⁰ Per això podem dir, com ja ens ensenyava Aristòtil, que la finalitat està al principi: abans d'emprendre un camí s'ha de saber cap a on es vol anar.

¹¹⁹ Gómez Hernández i Pasadas Ureña, 2007.

¹²⁰ Ens sembla que no cal aclarir que el mateix passa amb la institució educativa. Resultats concrets, mesurables -per exemple, de qualificacions, de mesures del rendiment dels alumnes; però també el grau de satisfacció dels treballadors de l'empresa- no són el mateix que objectius, com poden ser la inclusió social, o la igualtat d'oportunitats en l'accés al coneixement. És cert que algun tipus de professorat estigui massa pendent, o exclusivament pendent dels resultats mesurables en notes, i no tinguin perspectiva sobre els objectius de l'educació. Però em sembla que les actuals tendències neoliberals de les polítiques educatives al nostre estat pateixen del mateix problema: demagògies de banda,

Les definicions per habilitats, ens sembla, posen l'èmfasi en els resultats més que en els objectius. Es podria pensar que totes aquelles definicions parlen d'objectius en la mesura que l'alfabetització informacional està al servei de l'aprenentatge permanent (*longlife learning*, terme sempre abundant en la literatura del nostre assumpte). Ja hem dit que a la definició de l'ALA es considerava que la persona informacionalment alfabetitzada està preparada per a l'aprenentatge permanent, i aquesta consideració s'ha repetit en definicions, model i normes posteriors. Independentment que això s'hagi presentat més o menys explícitament com a finalitat de l'Alfin¹²¹, pensem que això és un error, i estem d'acord amb el que diu el CILIP: *One might say that an information literate person should have an ability to be a lifelong learner and to reflect on what they are doing. That is not part of information literacy; rather it is a necessary attitude, as you cannot develop information literacy without it.*¹²² L'aprenentatge permanent és el nom de l'actitud que inexcusablement ha de tenir el que es vol alfabetitzar, sigui per llegir i escriure, sigui informacionalment, sigui qualsevol altra alfabetització particular. Naturalment, no es té aquesta gràcia ja concedida¹²³, sinó que l'ensenyament d'aquesta actitud és un dels elements que ha de formar part del procés d'alfabetització; mantenir-la viva és indispensable per què el procés tingui èxit. Al proper capítol hi tornarem.

Webber i Johnson sí defineixen el que Alfin és: un procés, i ho defineixen per una finalitat: *wise and ethical use of information in society*. Al respecte es poden plantejar dues qüestions, una, diríem, cap a l'exterior, i altra, cap a l'interior:

- ¿és aquesta finalitat suficient per definir diferenciadament l'Alfin?
- ¿aquesta finalitat és suficientment clara i satisfactòria?

Una definició (no una descripció) diferencia un grup de coses (o fenòmens, o processos, o operacions) d'altres grups similars, establint el que el fa diferent, peculiar (altra fonament aristotèlic). L'alfabetització informacional és -demanem disculpes per l'obvietat- una alfabetització (no és un procés de socialització, com hem dit abans). La seva definició ens ha de dir en què es diferencia d'altres alfabetitzacions, per exemple, de l'alfabetització lectoescriptora, o de les altres alfabetitzacions de les que ja hem parlat alguna cosa en començar aquesta part de la memòria. Així doncs, les dues

quan es parla de qualitat normalment s'està parlant de resultats tangibles, com que molts alumnes aprovin o els pares estiguin molt satisfets; però no ens sembla que es plantegin els resultats en funció d'objectius educatius (potser sí d'objectius més espuris). I sens dubte és més greu que els que perdin la perspectiva siguin els gestors dels béns públics.

¹²¹ *Consideramos que la ALFIN es un vehículo idóneo para que los ciudadanos adquieran competencias que les facultan para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.* Aquesta és la conclusió 10 de la Mesa 1: "Conceptualización de la Alfin: terminología y modelos", de l'important congrés sobre el tema celebrat en Toledo. La idea es repeteix en la "Declaración" final d'aquest congrés, amb l'ambigüitat pròpia del llenguatge declaratori. Ministerio de Cultura, 2006.

¹²² CILIP, 2007.

¹²³ O potser sí: la curiositat és innata als mamífers, i els capacita per aprendre; no sabem ben bé quins són els mecanismes que provoquen que tant de joves hagin avui perdut no la curiositat en general -això seria una afirmació molt demagògica-, sinó la curiositat que implica i es deriva en un esforç intel·lectual.

qüestions són interdependents: clarificar quina és la finalitat de l'AI pot ajudar a clarificar el que avui anomenen alguns el problema de les multialfabetitzacions, és a dir, de les relacions entre Alfin i l'alfabetització digital, o la visual, o la tecnològica, o les alfabetitzacions lligades a disciplines concretes....

Per reflexionar sobre tot això ens agradaria ajudar-nos d'un interessant i clàssic article de Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Hughes, "Information Literacy as a Liberal Art". El següent paràgraf és essencial: *Information and computer literacy, in the conventional sense, are functionally valuable technical skills. But information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact - as essential to the mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society.*¹²⁴ Les simples habilitats tècniques per manipular tecnologies i per accedir a la informació no basten per definir què és l'AI (estem al 1996, i les definicions deien poc més que això), sinó que hem de concebre-la també com un art que implica a més la reflexió crítica sobre "la naturalesa mateixa de la informació, la seva infraestructura tècnica, i els seus impacte i context social, cultural, fins i tot filosòfic", de manera que aquest saber compleixi el mateix paper que complia el *trivium* d'arts liberals a l'Edat Mitjana.

És molt interessant aquesta ascendència de les "arts liberals" que els autors reclamen. Primer, perquè suavitza la càrrega tecnològica usual del concepte, l'excessiva reducció de l'AI a habilitats mecàniques, de vegades rutinàries; almenys si entenem tècnica en el sentit més habitual del terme. Perquè en realitat, el terme *ars* del llatí traduïa l'antic sentit de la *tekne* grega, que consistia en quelcom molt més elaborat que el domini de simples habilitats; era un domini de tots els aspectes implicats en un saber pràctic, per la qual cosa també la l'art (en el actual sentit de la paraula) o la política eren concebuts com a *tekne*. Això no implica abandonar l'aspecte més "tecnològic" de l'alfabetització: hem de concebre l'Alfin, *so as to constitute both a liberal as well as a technical art*. Però el procés de l'alfabetització té un abast i una finalitat més àmplies: és una saviesa pràctica, una conducta èticament (per tant, socialment) orientada.

En segon lloc, l'ús del terme "liberal" treu els dubtes que podrien sorgir en recórrer els autors a l'educació medieval, que, no ho oblidem, en tant que circumscrita de manera estricta a un grup social, era completament elitista; i desvela el veritable arrel de la seva concepció de l'Alfin: la Il·lustració. Ens recorden els autors, tot citant Condorcet, que la

¹²⁴ Shapiro i Hughes, 1996.

idea de progrés lligava indissolublement el coneixement amb la llibertat, la virtut i els drets humans; l'educació s'ha d'estendre democràticament, és a dir, igualitàriament, per procurar la felicitat general. En aquesta tradició, l'alfabetització és per a Shapiro i Hughes no només l'adquisició d'un conjunt d'habilitats tecnològiques, sinó la manera d'evitar que la majoria d'il·letrats estigui controlada per una minoria posseïdora del coneixement, de la informació. L'emergència vertiginosa de la societat de la informació fa imprescindible que s'estengui el saber crític sobre la producció, construcció, distribució, propietat, responsabilitat, legalitat o moralitat de la informació. És més, *such an extended notion of information literacy is essential to the future of democracy.*

Les idees de Shapiro i Hughes ens serveixen per sostenir que, potser, fins ara el discurs sobre AI ha estat massa dedicat a les habilitats, no tant a les finalitats. I, potser, això ha estat la causa de què s'hagi invertit tanta -i tan inconcreta, i tan repetitiva, i tan confusa- literatura en definir i descriure què és l'alfabetització informacional. Possiblement, no es tractava tant de decidir com és, quines habilitats, o competències, o capacitats té la persona alfabetitzada (cosa sempre discutible, variable, com deia Campbell), com aclarir quina és la finalitat de la seva alfabetització, finalitat en funció de la qual les habilitats o competències o capacitats haurien de ser contextualment determinades. ¿O és que no és cert que podem tenir una persona amb moltes habilitats informacionals que, malgrat això, sigui greument analfabeta en sentits molts fonamentals? Per exemple, algú que sigui expert en documentació per a inversions de capital de risc, i alhora incapaç de veure el vell mode de producció de propaganda que s'amaga rere el buit literari de *Matrix*. ¿I algú que sigui l'alumne excel·lent, ideal en totes les llistes de competències, de capacitats, de sabers, que han proposat tots els autors, però sigui socialment un infame?

§ 23 És el moment de considerar les definicions de Praga i Alexandria. Al 2003 es va convocar una reunió d'experts, a instàncies i sota els auspicis de l'UNESCO, i organitzada per la National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) i el National Forum on Information Literacy (NFIL) americans, en la ciutat de Praga. Aquesta reunió es va convocar en el context de la preparació de la primera fase Cimera de la Societat de la Informació que tingué lloc a Ginebra. Com a resultat, va circular àmpliament una Declaració, en la qual, més que una definició, es feia la següent descripció d'Alfin: *L'Alfabetització Informacional engloba el coneixement de les pròpies necessitats d'informació i l'habilitat d'identificar, localitzar, avaluar, organitzar, crear, utilitzar i comunicar amb eficàcia la informació per tal de fer front*

*als problemes o qüestions plantejats; és un prerrequisit per participar de forma eficaç a la Societat de la Informació i alhora és una part del dret humà bàsic a l'aprenentatge al llarg de la vida*¹²⁵. Volem destacar un parell d'observacions.

Aquesta descripció ens diu que l'AI “engloba” el conjunt d'habilitats habituals d'altres definicions i models; però no redueix l'AI a aquest conjunt d'habilitats, sinó que la considera una condició, “un prerrequisit”, per formar part de la societat de la informació. El punt següent de la Declaració ens aclareix en què consisteix aquest prerrequisit quan ens diu que: *L'AI, juntament amb l'accés a la informació i a l'ús eficaç de les tecnologies de la informació i de la comunicació, juga un paper fonamental en la reducció de desigualtats entre les persones i els països, i en la promoció de la tolerància i la comprensió mútua gràcies a l'ús de la informació en contextos multiculturals i multilingües*. D'aquesta manera se'ns assenyala una finalitat no limitada a l'àmbit individual, sinó una finalitat social; i una finalitat guiada per principis morals (“reducció de desigualtats”, “tolerància i comprensió”); i això es fa sense identificar l'AI amb l'adquisició d'habilitats, malgrat que n'ha d'anar acompanyada (“juntament amb...”). Encara més clar queda al punt següent, on s'insta als govern a dissenyar programes de promoció d'Alfin que tanquin la bretxa digital. És a dir, que, en la mateixa línia de l'article de Shapiro i Hughes, en la Declaració de Praga no es presenta l'Alfin amb el caràcter instrumental del “discurs d'habilitats”, sinó que s'explica des de la finalitat social que ha d'acomplir.

La reunió de Praga proposava una nova reunió d'experts per revisar la qüestió dos anys després, i, efectivament, aquesta es va realitzar en Alexandria el 2005, el mateix any de la segona fase Cimera de la Societat de la Informació, en Tunísia. Aquesta segona reunió va comptar també com a promotora a la IFLA. Es continua amb la superació del “discurs de les habilitats”, en tant que es considera que l'Alfin, que, això sí, *inclou les competències per reconèixer les necessitats d'informació i per localitzar, avaluar, aplicar i crear informació en contextos socials i culturals*, no es limita a aquestes habilitats¹²⁶, sinó que *s'estén més enllà de les meres tecnologies actuals per cobrir l'aprenentatge, el pensament crític i les competències d'interpretació per sobre de fronteres professionals, potenciant els individus i les comunitats*¹²⁷; no és simple capacitació per a una professió, sinó progrés de les persones i els col·lectius.

¹²⁵ UNESCO/NFIL/NCLIS, 2007, segons traducció d'Eva Ortoll.

¹²⁶ *Information literacy is not a technology issue but a learning issue*. Patricia Senn Breivik: “Prague and Alexandria: Steps Toward Social Inclusion”, en Garner, 2006, p. 5.

¹²⁷ UNESCO/NFIL/NCLIS, 2007, segons la traducció d'Ajó Monzó.

L'aprenentatge permanent o aprenentatge al llarg de la vida¹²⁸ (*longlife learning*) va prendre en aquesta ocasió un paper rellevant, en tant que es va declarar que l'AI està al seu cor. Ja en la declaració de Praga l'aprenentatge permanent no apareix com a una finalitat de l'alfabetització informacional, sinó com un dret del qual l'AI "és una part". A Alexandria s'estén la qualificació de "dret humà bàsic" l'AI mateixa. Es declara que l'aprenentatge permanent *permet que els individus, les comunitats i les nacions arribin als seus objectius i aprofitin les oportunitats que sorgeixen en un entorn global en desenvolupament per a beneficis compartits. Ajuda les persones i a les seves institucions a afrontar els reptes tecnològics, econòmics i socials, a remeiar els desavantatges i a millorar el benestar de tots*. Ja hem dit abans que l'actitud de CILIP de considerar l'aprenentatge permanent com a actitud ens semblava interessant. Però simplement s'entenia com una actitud individual. Creiem que la manera de conceptualitzar l'aprenentatge permanent en el conjunt de les declaracions de Praga i Alexandria, en tant que és entesa com un element rellevant de la dinàmica social pròpia de la societat que s'està formant, la que denominem habitualment societat de la informació, és molt més rica i més sòlida. L'única manera de mantenir-se com a membre actiu de la societat de la informació és aprenent permanentment. Alfabetització informacional i aprenentatge permanent són dos conceptes que mútuament s'exigeixen. Qui està disposat a aprendre al llarg de la seva vida, pot millorar progressivament en l'ús i control de la informació; qui controla la informació pot millorar els seus coneixements. *Information literacy and lifelong learning are of the same essence*¹²⁹. Ambdues conformen una condició social, entenent per condició:

- un requisit imprescindible que possibilita la realització personal i la integració igualitària dels ciutadans; sense aquesta condició és impossible el progrés -el progrés en el sentit il·lustrat, és a dir, el que va acompanyat de la felicitat individual i col·lectiu;
- un *status*, una manera d'estar i de pertànyer al grup social, completament diferent a la de la persona il·letrada, informacionalment analfabeta; els que gaudeixen d'aquesta condició controlen en un grau òptim la seva existència.

Sobre la relació entre aprenentatge permanent i Alfin, encara hem d'intentar fer algunes precisions. Però la revisió de l'esforç intel·lectual de tants autors ens ha

¹²⁸ Podem permetre'ns utilitzar com a sinònims les dues expressions, sempre que oblidem la identificació que en certs contextos es fa entre aprenentatge permanent i aprenentatge d'adults.

¹²⁹ Breivik, *ibid.* Entre les recomanacions de l'informe final ja apareix el terme *lifelong literacy* (Garner, 2006, p. 11), "alfabetització al llarg de la vida". Kay Raseroka havia escollit aquest nou concepte com a fil conductor durant la seva presidència de la IFLA entre 2003 i 2005, motiu pel qual es va formar un comitè presidencial que n'elaborés un informe. El concepte es presenta en aquest informe com un nou terme general per vincular les múltiples alfabetitzacions, inclosa l'alfabetització informacional, és a dir, com un concepte més genèric que AI. Ara bé, pensem que aquesta novetat conceptual es presenta des d'un punt de vista fortament professional, de manera que no veiem que hi ha de nou respecte del punt de vista global que es mostrava en les reunions de Praga i Alexandria. IFLA, 2005. Tornarem sobre això.

mostrat, d'entrada, que, sigui com sigui que organitzem el procés formatiu que estem anomenant Alfin, és a dir, incloguem en el seu disseny les habilitats que incloguem, no podem limitar-nos a una concepció purament instrumental del procés, sinó que hem d'ocupar-nos de formular i assumir determinades finalitats. L'alfabetització informacional conté instruments, però per si mateixos no porten enlloc a la persona; instrueixen, però no formen. La consciència clara de les seves finalitats ordena i dóna sentit als instruments.

S'ha d'abandonar la idea de que l'Alfin, entesa com un ensenyament d'habilitats, és neutra, no pren partit. Un instrument com a tal és neutre, però no fa res. Un martell només és neutre quan està a la caixa d'eines; quan l'empunyen, ho fem per a alguna cosa, amb determinat objectiu. L'alfabetització informacional no és neutra; ensenya habilitats, però les ensenya per a alguna cosa. I això és inevitable: la neutralitat és impossible en qualsevol procés formatiu. Per això s'ha de tenir clar prèviament el que es persegueix.

10 . Models, normes

§ 24 La investigació sobre alfabetització informacional, a més d'intentar establir-ne un concepte adequat, una definició, s'ha ocupat també repetidament de conformar models teòrics, així com de normes per a la seva aplicació¹³⁰. Intentarem repassar ara els continguts que hi ha a diferents models d'Alfin, per tal de veure si podem caracteritzar millor quina ha de ser la finalitat de l'alfabetització informacional. Tinguem en compte, però, les següents observacions:

En primer lloc, no pretenem ser exhaustius; escollim alguns models en circulació, que són molt citats, bé perquè ens interessa destacar quins problemes manifesten, bé perquè considerem que les seves aportacions són molt apreciables.

En segon lloc, hi ha, en tot aquest debat, una certa confusió entre models i normes (*standards*). En principi, establim aquesta diferència: els models estableixen el paradigma de la persona informacionalment alfabetitzada, és a dir, dels atributs que han de caracteritzar-la; també podem dir que el model, en conseqüència, estableix com s'ha de desenvolupar idealment un procés de recerca cognitiva, i de les habilitats o competències o aptituds que implica; diem recerca cognitiva perquè recerca informacional pot ser interpretat molt reductivament. L'adquisició d'aquestes competències (que, en molts casos, són un desenvolupament de la definició) és l'alfabetització informacional. Les normes són regles per aconseguir-les; o sigui: si vols aconseguir això (element del model), has de fer allò (norma). Tenen un caràcter molt general perquè se suposa que tot programa d'alfabetització ha de complir aquestes directrius. Així doncs, els models serien més paradigmàtics; les normes, més metodològiques. El grau més baix de concreció correspondria als programes, que serien les adaptacions de les normes a cada context concret, local, d'alfabetització, és a dir, establirien els objectius, continguts, procediments d'avaluació, activitats, etc., de les propostes formatives de biblioteques, o escoles o institucions universitàries, o d'investigació, o empreses, o qualsevol altra institució que assumeix la necessitat d'AI.

¹³⁰ Quadres de conjunt sobre models i normes es poden veure en: Bernhard, 1998; en Gómez Hernández, 2000; Callison, Lamb, 2005; Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, 2002b; Mackenzie, Howard, Makin, Ryan, 2004.

Però la veritat és que la revisió de la literatura mostra molta redundància. Moltes vegades és difícil diferenciar models de normes, és a dir, és difícil determinar per quines característiques a una cosa l'anomenem model i a d'altra norma. De fet, com veurem, els experts han estat darrerament conscients d'aquest problema, i intenten superar-lo¹³¹.

Finalment, en els models trobem diferències entre els que tenen un caràcter prescriptiu, i els que, en canvi, es recolzen més aviat en descripcions de mecanismes cognitius. Més encara, creiem que és patrimoni comú a models i normes el no diferenciar amb precisió què és el que resulta de la investigació científica sobre el funcionament de la nostra cognició en el procés de recerca, elaboració i ús de la informació (i si es pot realment generalitzar aquest funcionament, o elements d'aquest funcionament), i què és, en canvi, el que s'estableix com aconsellable fer, el que es considera ideal practicar si es volen aconseguir les finalitats de l'alfabetització.

De tota manera, aquesta ambigüitat entre allò descriptiu i allò prescriptiu no es decisiva respecte dels modestos propòsits del nostre treball. Tampoc ho és, per a l'anàlisi que tot seguit exposarem, si el que tractem és un model o és un conjunt de normes: al cap i a la fi, d'un model sempre podem deduir unes normes, i a unes normes podem buscar-les el fonament d'un model. Així, per no comprometre'ns sobre la naturalesa de les propostes que analitzem direm models o normes, o simplement teories.

§ 25 En l'esmentat document de Christina Doyle¹³², la definició que abans hem revisat es desplega determinant els atributs de la persona alfabetitzada:

- reconeix la necessitat d'informació
- reconeix que una informació precisa és el fonament de decisions intel·ligents
- formula preguntes basades en les necessitats d'informació
- identifica fonts potencials d'informació
- desenvolupa estratègies de cerca reeixides
- accedeix a les fonts d'informació, incloses les depenents de l'ordinador i d'altres tecnologies

¹³¹ D'altra banda, trobem aquí una ambigüitat similar a la que trobàvem en la definició. Quan les propostes dels autors es presenten més aviat com a models, llavors es fa referència a la persona, és a dir, a les característiques i atributs que ha de tenir la persona alfabetitzada ("accedeix a...", "es capaç de localitzar..."). En canvi, quan es presenten com a normes llavors les característiques es converteixen en accions dins d'un procés ("accedir a...", "localitzar..."). En realitat, podríem utilitzar el terme model per referir-nos a tots aquests esquemes: el model de la persona alfabetitzada, el model del procés alfabetitzador. No tenen per què coincidir els seus diferents elements, però es podria parlar conjuntament de models perquè exposen trets de persones o fases de processos, en ambdós casos ideals ("ideal" tant en el sentit metodològic com en el sentit teleològic).

¹³² Doyle, 1992.

- avalua la informació
- organitza la informació per a la seva aplicació pràctica
- integra la nova informació en algun sistema de coneixement preexistent
- usa la informació en el pensament crític i la resolució de problemes.

És una suficient descripció dels atributs paradigmàtics de la persona alfabetitzada; aquestes característiques es repeteixen i es desenvolupen en altres models, amb diferències relativament destacables: s'ha aprofundit més en algunes que en altres; algunes han quedat en un segon pla en referència a les altres, o bé subsumides en alguna característica més general. Algunes altres s'han desplegat en diferents atributs; algunes s'han anat transformant, és a dir, s'ha anat transformant el contingut al qual es referien; algunes, senzillament, s'han afegit de nou, no estaven a la llista de Doyle. Però, en qualsevol cas, cap d'elles ha estat rebutjada. Poden ser, per tant, un bon punt de partida per saber a què ens estem referint quan parlem d'habilitats o competències informatives. De tota manera, encara que més amb més detall, aquí no hi ha massa novetats respecte del que està implícit en la definició de l'ALA¹³³. Al cap i a la fi, l'informe de Doyle va ser elaborat en l'òrbita de recomanacions que proposava l'informe de l'ALA de 1989.

Comparem-ho amb una altra proposta dels mateixos anys. En les ja molt citades directrius de Frances Laverne Carroll (1990) trobem també una llista seqüencial de tasques o competències, junt amb l'observació de què són substancialment similars les tasques escolars i les ocupacions més adultes: *at the centre of all school "assignments" and virtually all adult jobs is a remarkably similar sequence of tasks*¹³⁴. Aquesta llista i aquesta observació estan preses del treball que Ann Irving va elaborar pel Departament of Research and Development, de la British Library; prenem la traducció castellana de Félix Benito¹³⁵:

1. *¿Qué necesito hacer? Formula y analiza [l'investigador] una necesidad.*
2. *¿Dónde podría ir? Identifica y precisa fuentes probables.*
3. *¿Cómo consigo la información? Sigue y localiza recursos individuales.*

¹³³ Definició que ja es desenvolupava d'aquesta manera:

- *knowing when they have a need for information*
- *identifying information needed to address a given problem or issue*
- *finding needed information and evaluating the information*
- *organizing the information*
- *using the information effectively to address the problem or issue at hand.*

ALA, 1989.

¹³⁴ Carroll, 1990, p. 1-2.

¹³⁵ "Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información", en Gómez Hernández, 2000, p. 42. La referència de Carroll apareix en la pàgina 2 de les ja repetidament citades *Guidelines*. La publicació original del resultat de l'encàrrec és: Irving, Ann. *Study and Information Skills Across the Curriculum*. London: Heinemann Educational Books, 1985.

4. *¿Qué recursos usaré? Examina, selecciona y rechaza recursos individuales.*
5. *¿Cómo usaré los recursos? Interroga recursos.*
6. *¿De qué debería hacer un registro? Archiva y classifica la información.*
7. *¿Tengo la información que necesito? Interpreta, analiza, sintetiza y evalúa.*
8. *¿Qué he conseguido? Evaluación*

Aquesta presentació de les tasques informacionals és fins i tot prèvia (1979) a què el problema de l'Alfin es convertís en una qüestió educativa o social diferenciada. De fet, són les tasques que una biblioteca recomana per portar a terme una bona recerca de caràcter més aviat acadèmic i amb fonts primàriament bibliotecàries. De manera que, podem dir, ja es compta amb què la persona a la qual es recomana seguir aquesta seqüència de tasques, té clar que necessita resoldre un problema i quin és l'ús que donarà als resultats d'aquest procés. El que fem és, doncs, establir -per emprar una expressió familiar i no del tot adequada- unes tècniques de treball intel·lectual. Si vol solucionar el seu problema d'informació el que ha de fer tal persona és utilitzar aquestes tècniques. Però donem per suposat que la persona és conscient del seu problema, i, un cop resolt, ja sap el que ha de fer amb les solucions trobades. Simplement, calia que aprenguéssim aquestes habilitats.

Semblant a aquest model, o a aquest conjunt de normes o recomanacions, hi ha tota una família, no forçosament provinent del món bibliotecari. Comparem en el següent quadre alguns membres d'aquest grup: posem en primer lloc el d'Irving i Marland esmentat en les directrius de Carroll, ja no sota la forma de qüestions. Després el de Stripling i Pitts, anomenat *REACTS Taxonomy*. També un model molt conegut, el d'Eisenberg i Berkowitz, més conegut com *Big6*, utilitzat en un bon nombre de centres educatius dels Estats Units. Finalment el model *Gavilán*, presentat pel portal educatiu *eduteka*, de la Fundació Gabriel Piedrahita Uribe de Colòmbia. Intercalat en el seu ordre cronològic està també el model de Carol Kuhlthau, malgrat que aquest té peculiaritats que més endavant comentarem¹³⁶.

¹³⁶ A més de l'obra d'Irving ja esmentada, els textos bàsics són: Barbara Stripling, and Judy Pitts. *Brainstorms and Blueprints: Teaching Research as a Thinking Process*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1988. Eisenberg, Michael B. & Berkowitz, Robert E. *Information Problem-solving: The Big Six Skills Approach to Library and Information Skills Instruction*. Norwood, NJ: Ablex, 1990. Eisenberg, Michael B. & Berkowitz, Robert E. *Teaching Information & Technology Skills: The Big6 in Elementary Schools*. Worthington, OH: Linworth, 1999. Kuhlthau, Carol Collier. *Teaching the Library Research Process*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education, Scarecrow Press, 1985, 1994. Fundació Gabriel Piedrahita Uribe. *Eduteka. Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Enseñanza Básica y Media*. Cali: FGPU, 2000-2007. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/>>.

Irving i Marland (1979)	Khulthau (1982)	Stripling i Pitts (1988)	Eisenberg i Berkowitz (1988)	Gavilán (2006)
1. Formular i analitzar les necessitats d'informació 2. Identificar i avaluar les possibles fonts 3. Localitzar els recursos individuals 4. Examinar, seleccionar i rebutjar recursos individuals 5. Interrogar i utilitzar els recursos 6. Registrar i emmagatzemar la informació 7. Interpretar, analitzar, sintetitzar i avaluar la informació 8. Donar forma, presentació i comunicació de la informació 9. Avaluació de la feina	1. Iniciar 2. Seleccionar el tema 3. Explorar (informació sobre el tema en general) 4. Formular una tesi, tema o especificació 5. Recopilar (informació sobre el tema) 6. Presentar, organitzar, esquematitzar, resumir. Escriure 7. Avaluar el resultat i el procés	1. Escollir un tema general 2. Obtenir una perspectiva global del tema 3. Limitar el tema 4. Desenvolupar la tesi i establir l'objectiu 5. Formular preguntes per endegar la recerca 6. Planejar la recerca i el producte 7. Trobar, analitzar, i avaluar les fonts 8. Avaluar les proves, prendre notes, compilar la bibliografia 9. Establir conclusions, organitzar la informació en un esquema 10. Crear i presentar el producte final. Reflexionar: grau de satisfacció del document final	1. Definir les tasques Definir el problema Identificar les necessitats 2. Estratègies per buscar la informació Establir una gama de recursos Establir la prioritat dels recursos 3. Ubicació i accés Localitzar els recursos Trobar la informació dins dels recursos 4. Utilitzar la informació Comprometre's, llegir, veure, escoltar, etc. Extreure informació rellevant 5. Sintetitzar Organitzar la informació de fonts diverses Crear i presentar 6. Avaluació Jutjar el producte Jutjar el procés	1. Definir el problema de informació Plantear la pregunta inicial Analitzar la pregunta inicial Construir un pla de recerca Formular preguntes secundàries Avaluació del pas 1 2. Cercar i avaluar informació Identificar i seleccionar fonts d'informació Accedir a les fonts seleccionades Avaluar les fonts i la informació que contenen Avaluació del pas 2 3. Analitzar la informació Escollir la informació més adequada Llegir, entendre, comparar i avaluar la informació seleccionada Treure conclusions preliminars Avaluació del pas 3 4. Sintetitzar i utilitzar la informació Treure una conclusió general Elaborar un producte concret Comunicar els resultats Avaluació del pas 4

No trobem al començament d'aquests models el tret que trobàvem en Doyle: la persona alfabetitzada reconeix la necessitat d'informació, és a dir, forma part del procés de la seva alfabetització adquirir la consciència d'una carència, però no de la carència de les habilitats per trobar i manipular i presentar la informació, sinó la carència simplement i plana d'informació. Si se'ns permet un exemple potser massa simple, no és el mateix

no conèixer el telèfon d'ajuda al drogodependent de determinada institució pública, o les condicions per trucar, o la manera adequada de demanar ajuda, que no saber ni tan sols que existeix aquesta ajuda, o més encara, que si volem resoldre un problema d'adició necessitem aquesta mena d'informació. Aquests tipus de models o normes compten amb l'existència d'aquesta consciència prèvia: “definir el problema” (*Big6*) implica ser conscient de l'existència del problema; formular la necessitat d'informació (Irving) implica ser conscient d'aquesta necessitat; plantejar una pregunta inicial (*Gavilán*) implica ser conscient de la possibilitat de fer-se alguna pregunta; el “iniciar” de Khulthau implica que la persona és primer conscient d'una manca de coneixement o comprensió que el produeix un sentiment d'incertesa; és aquell sentiment el que determina el començament del procés de recerca. Aquests són models adients per a contextos de recerca, acadèmics, escolars, fins i tot en contextos empresarials o similars, és a dir, en contextos on, d'alguna manera, la consciència de la necessitat d'informació ja està creada, per molt que no estigui concretada¹³⁷.

Resulta això més evident si parem l'atenció en els primers passos d'alguns d'aquests esquemes. Es demana proposar una pregunta inicial i construir un pla de recerca (*Gavilán*), o formular una tesi (Khulthau), o desenvolupar una tesi i establir objectius, i planejar la recerca (Stripling i Pitts). Estem parlant d'un tipus de recerca documental ja força elaborada, propera, almenys en els seus plantejaments inicials, a la recerca científica: temes, anàlisi de temes, tesis, plans de recerca... Si una persona té un problema mèdic, si, per exemple, una dona recentment emigrada ha detectat al seu pit alguna cosa estranya al tacte, encara suposant que sigui conscient de la necessitat d'informació, ¿la seva alfabetització ha de passar per aquestes fases que comentem, formular una tesi i planejar la investigació? A un noi que ha acabat més mal que bé la seva escolarització obligatòria, i vol saber què ha de fer per tenir preparació en algun àmbit laboral no massa especialitzat, encara que reconegui que necessita informació, fins i tot encara que sàpiga que hi ha fonts d'informació més fiables que d'altres, ¿l'hem d'ensenyar a seguir rigorosament els passos dels esquemes esmentats, o seria més pràctic donar-li pautes per distingir les fonts d'informació que més el convenen, que l'ajudin, per exemple, a que no sigui explotat per empreses que prometen formació que no donen?

El que volem dir amb aquests poc imaginatius exemples és palès: un conjunt de normes d'Alfin ha de tenir una perspectiva més àmplia, ha de plantejar-se que el ventall de

¹³⁷ És significatiu que Carroll, tot destacant la contribució de la biblioteca escolar a l'assoliment de la llista de tasques d'Irving, ens parli, com cosa ja donada que s'ha de desenvolupar, de “the natural curiosity of young people”. Però aquesta curiositat és precisament el que pot faltar, perquè poques coses són naturals en l'ésser humà, sinó que gairebé tot està construït socialment. I si es pot parlar d'una curiositat que sigui natural, precisament aquesta no ens diferencia massa de la d'un gos o un esquiol, la qual cosa no sembla una base molt sòlida per l'AI. La construcció social de la curiositat seria en tot cas una feina alfabetitzadora.

modos de relació entre la persona i l'entorn informatiu és molt variat. L'estudiant que ha d'afrontar un treball de final de carrera és un mode de relació; la jove que ha d'escollir un tema d'un àmbit general per fer un treball a l'educació secundària és un altre; el noi i la dona dels que parlàvem abans, tots ells són modes de relació diferent. No es tracta simplement de què un model d'Alfin hagi de preveure tots els casos, fins i tot els de les persones més ignorants i desprotegides davant l'allau i la indústria de la informació, sinó que són precisament aquests els casos, dins de cada àmbit d'actuació, que ha de tenir en compte preferentment.

§ 26 Per això són preferibles els models o conjunts de normes que, com a primera condició o com a primera regla, inclouen el reconeixement de la carència informativa, en la línia de la llista de Doyle i de l'informe final de l'ALA de 1989. D'aquesta família de models examinarem les que han anat apareixent, des de finals de la dècada dels 90, als àmbits americà (i canadenc), anglès i australià.

Per no fer innecessàriament llarga l'exposició, girarem al voltant dels models o conjunt de normes que van desenvolupar dos de les més importants divisions que componen l'ALA: l'American Association of School Libraries, AASL, és a dir, l'associació de biblioteques de l'etapa escolar, prèvia a l'ensenyament universitari, va preparar (en col·laboració amb l'Association for Educational Communications and Technology, AECT) unes normes aprovades el 1998. Per la seva banda, l'Association of College and Research Libraries, ACRL, és a dir, l'associació de centres d'estudis superiors, va aprovar les seves el 18 de gener de 2000. Van servir de model per a posteriors normes -que després comentarem-, i de molts programes escolars i universitaris de formació d'habilitats informacionals. El següent quadre mostra les normes (noti's que l'AASL les agrupa en tres categories)¹³⁸:

¹³⁸ AASL/AECT, 1998; ACRL/ALA, 2002a, 2002b.

AASL/AECT (1998)	ACRL (2000)
Alfabetització informacional L'estudiant informacionalment alfabet 1. Accedeix a la informació eficient i eficaçment 2. Avalua la informació críticament i competent 3. Usa la informació amb precisió i creativitat	1. Determinar la naturalesa i abast de la informació requerida 2. Accedir eficaç i eficientment 3. Avaluar críticament la informació i les seves fonts, i incorporar la informació seleccionada a la pròpia base de coneixements i sistema de valors
Aprenentatge independent L'estudiant que aprèn independentment està informacionalment alfabetitzat i 1. Busca informació relacionada amb els seus interessos personals 2. Aprecia la literatura i altres expressions creatives en la informació 3. S'esforça per aconseguir l'excel·lència en la recerca d'informació i en la generació de coneixement	4. Individualment o com a membre d'un grup, utilitzar la informació eficaçment per aconseguir un propòsit específic 5. Comprendre moltes de les qüestions econòmiques, legals i socials, entorn l'ús de la informació, i accedir i usar la informació de forma ètica i legal
Responsabilitat social L'estudiant que contribueix positivament a l'aprenentatge comunitari i a la societat està informacionalment alfabetitzat i 1. Reconeix la importància de la informació per a una societat democràtica 2. Practica una conducta ètica respecte de la informació i de les tecnologies de la informació 3. Participa eficaçment en grups per cercar i generar informació	

Els dos conjunts de normes segueixen un esquema similar: exposen la norma i, tot seguit, una llista d'indicadors que desenvolupen la norma, i, per tant, serveixen de criteris per decidir quan s'assoleix allò enunciat per la norma. La concreció en el cas de l'ACRL és major, ja que, a més, es relacionen un conjunt -no exhaustiu- de resultats, que poden servir com a procediments d'avaluació adaptats a les condicions locals, als objectius de cada institució¹³⁹. L'indicador 1 de la norma 1 d'AASL diu: *[L'estudiant] reconeix la necessitat d'informació*, i l'indicador 2 expressa una finalitat: *reconeix que la informació precisa i exhaustiva [comprehensive] és la base de decisions intel·ligents [for intelligent decision making]*. Per tant, es posa a la capçalera de l'AI el

¹³⁹ These outcomes serve as guidelines for faculty, librarians, and others in developing local methods for measuring student learning in the context of an institution's unique mission. ACRL/ALA, 2000a, p. 6.

reconeixement de la necessitat; al comentari general de la norma es diu: *The student who is information literate recognizes that having good information is central to meeting the opportunities and challenges of day-to-day living*. És a dir, la importància de la condició d'alfabet informacional no es redueix a l'àmbit educatiu, sinó que es condició “central” per enfrontar la vida quotidiana. Aquesta necessitat de reconeixement no la trobem en les normes ACRL. El primer indicador de la primera norma diu: l'estudiant informacionalment alfabet *defines and articulates the need for information*¹⁴⁰. Però definir no es reconèixer; reconèixer és prendre consciència d'un problema; definir implica haver pres consciència. Es podria pensar que les normes ACRL, en tant que estan destinades a l'ensenyament superior, donen per suposat que l'estudiant ja posseeix aquest requisit (no en podem dir “habilitat”) del reconeixement. De fet, aquestes normes es presenten en continuïtat amb les que va elaborar l'AASL per a l'ensenyament escolar¹⁴¹. Malgrat tot, pensem que aquest requisit s'ha de mantenir en tot model d'alfabetització, sigui quin sigui el seu àmbit d'aplicació, perquè una norma ha de dirigir la pràctica alfabetitzadora, determina el que s'ha de fer, i, com no està assegurat que en determinats contextos -per exemple, el de l'ensenyament universitari- les persones tinguin sempre aquesta consciència, podríem dissenyar programes d'alfabetització que deixessin fora les persones que no la tenen. O és que hi ha algú que pateixi la ingenuïtat de creure que tot estudiant universitari reconeix la necessitat d'informar-se?¹⁴² Deixem ara aquesta qüestió.

§ 27 La primera categoria de les AASL inclou les habilitats més purament informacionals. Com adverteix la introducció, les altres dues categories -aprenentatge independent i responsabilitat social- estan fonamentades en la primera: la persona alfabetitzada domina les tres. La diferència és que la primera està més directament relacionada amb el servei que pot proporcionar la biblioteca escolar (“school library media programs”), en tant que a les altres dues contribueix més indirectament. El detall d'aquestes habilitats informacionals és més complet en les ACRL; de fet, les normes ACRL correspondrien bàsicament a la primera categoria de les AASL. Seria un treball va exposar aquí les correspondències exactes o les discordances¹⁴³. Al respecte ens interessa dir que en aquestes dues propostes -com en gairebé totes- podríem distingir entre “habilitats tècniques”, com poden ser, quant a l'accés, el maneig de fonts

¹⁴⁰ ACRL/ALA, 2000a, p. 8.

¹⁴¹ El document, es diu, *extends the work of the American Association of School Librarians Task Force on Information Literacy Standards, thereby providing higher education an opportunity to articulate its information literacy competencies with those of K-12 so that a continuum of expectations develops for students at all levels*. *Ibid.*, p. 5.

¹⁴² Preferim completar la pregunta en nota: ¿és que no hi ha suficient experiència d'alumnes universitaris que presumeixen d'haver “passat” moltes matèries sense llegir un llibre?

¹⁴³ Per exemple, la norma 2 ACRL correspon a la norma 1 AASL, però també, d'alguna manera, als indicadors 1 i 4 de la norma 3 AASL. La norma 3 ACRL concreta els continguts dels indicadors 1, 2 i 3 de la norma 3 AASL, però l'indicador 4 d'aquesta queda recollit en la norma 4 ACRL, etc.

o de llenguatges documentals, o, quant a la producció, el domini de *software* d'edició o de les regles d'ortografia; i les “habilitats pràctiques”, tot entenent per “pràctiques” les relatives a la manipulació de la informació, com poden ser la comparació entre diferents informacions, l'avaluació, la selecció o la organització. Creiem també que es podria diferenciar altra categoria d'habilitats entre les desplegades per aquests dos models, que podríem anomenar “habilitats crítiques”, i que es correspondrien a capacitats -deixem ja el terme “habilitat”- com la d'integrar nous coneixements en els esquemes cognitius previs, o al sistema de valors propi (com s'estipula a la norma 3 ACRL); la d'examinar críticament la informació (com es destaca particularment en la norma 2 AASL); o la d'usar la informació elaborada en la resolució de problemes o la construcció de pensament crític.

Aquestes distincions són ara molt bastes, i som conscients de què la terminologia és molt arbitrària; més endavant un important document ens ajudarà a perfilar-les conceptualment. Però podem ja preguntar-nos: formen part totes aquestes habilitats de l'AI? Ha estat molt discutit els darrers anys -i ja ho havíem presentat a l'anterior capítol- l'anomenat problema de les multialfabetitzacions, és a dir, i simplificadament, el problema de si l'Alfin és la suma d'altres alfabetitzacions, com la lectoescriptora, la informàtica, o l'audiovisual, o la digital; si és una alfabetització diferent i paral·lela a les altres; fins i tot, si és una part d'alguna d'aquestes alfabetitzacions. Estem d'acord amb el supòsit tant de les AASL com de les ACRL: l'alfabetització informacional va més enllà d'alfabetitzacions més especialitzades o sectorials. La posició s'expressa als prolegòmens de les ACRL de manera particularment clara. Distingeixen entre “domini de les tecnologies” (*fluency with information technology*)¹⁴⁴ i l'Alfin (*information literacy*), que, malgrat que parcialment se solapin, abasta competències diferents i més àmplies, és comú a totes les disciplines, a tots els entorns d'aprenentatge i a tots els nivells educatius, i té més àmplies implicacions per a l'individu, el sistema educatiu i la societat. El paràgraf clau es aquest (que citem utilitzant la traducció castellana de Pasadas Ureña):

El "dominio" [fluency] de las tecnologías de la información puede requerir la aportación de destrezas más intelectuales que el aprendizaje rutinario de aplicaciones informáticas que se asocia con las "habilidades en el uso de ordenadores", pero el enfoque central sigue estando en la tecnología misma. Por el contrario, las aptitudes para el acceso y uso de la información [information literacy] constituyen un arco intelectual para la comprensión,

¹⁴⁴ Diferent, al seu torn, de la simple competència en ordinadors (*computer literacy*), aprenentatge rutinari d'aplicacions informàtiques específiques, while “*fluency with technology*” focuses on understanding the underlying concepts of technology and applying problem-solving and critical thinking to using technology. ACRL/ALA, 2000a, p. 3.

*hallazgo, evaluación y utilización de la información -actividades todas ellas que pueden ser llevadas a cabo en parte gracias al dominio de tecnologías de la información y en parte por métodos de investigación contrastados, pero sobre todo, y más importante, por medio del discernimiento crítico y el raciocinio. Las aptitudes para el acceso y uso de la información inician, mantienen y amplían el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida por medio de competencias que pueden servirse de la tecnología pero que, en última instancia, son independientes de ella.*¹⁴⁵

Així doncs, malgrat parlar de solapament parcial, no es tracta de què l'Alfin sigui la suma d'habilitats tecnològiques més d'altres. El que vol dir l'ACRL és que Alfin no és fonamentalment ensenyament d'habilitats, sinó que és un *intellectual framework*, una formació intel·lectual amb la qual enfrontar la sobreabundància actual de la informació i defensar-se del seu l'assetjament, formació que sigui, fins i tot, independent del domini de la tecnologies. I això implica una nou concepció del currículum educatiu, com ja assenyalaven Shapiro i Hughes: aquella "art liberal"¹⁴⁶.

Semblant és la posició d'un model previ al de l'ACRL, de 1999, el de la SCONUL (Society of College, National and University Libraries, del Regne Unit). L'informe del seu grup de treball comença precisament amb paraules equivalents a les de l'anterior cita (utilitzem novament la traducció de Pasadas Ureña, la persona que més s'ha preocupat per divulgar totes aquestes propostes a l'Estat espanyol): *La discusión acerca de las "aptitudes" en la enseñanza superior hasta este momento ha equiparado las "aptitudes para las tecnologías de la información" con las "aptitudes para la información". Este segundo término es mucho más amplio y está más directamente relacionado con las metas y los procesos de la enseñanza superior como actividad de "creación de conocimiento"*.¹⁴⁷ Ara bé l'esquema de SCONUL (conegut com *The Seven Pillars Model*), és més clar i senzill, en tant que diferencia, d'una banda, les aptituds per a l'ús dels recursos de la biblioteca i les aptituds per a l'ús de les tecnologies de la informació, i, d'altra, les aptituds per a l'accés i ús de la informació. Entre les primeres es troben les clàssiques del treball en biblioteques, com poden ser les cerques

¹⁴⁵ ACRL/ALA, 2000b, p. 2.

¹⁴⁶ Paulette Bernhard (1998) considera que les "habiletés de résolution de problèmes d'information" es componen d'un "noyau central", les "habiletés d'information", és a dir, d'accés i ús de la informació, i, almenys, quatre habilitats associades: la d'escriptura i càlcul; la d'utilització de l'ordinador; la de medis audiovisuals; la de xarxes telemàtiques. Malgrat aquesta exposició un tant "sumativa" de l'AI, la idea és la mateixa que a l'ACRL. Molt aclaridores són també aquestes afirmacions: *It is helpful to distinguish between "skill-based literacies", such as computer or library literacy, which essentially indicate a competence in handling information in a particular setting or context or format, and more general capabilities. [...] To deal with the complexities of the current information environment, a complex and broad form of literacy is required. It must subsume all the skill-based literacies, but cannot be restricted to them, nor can it be restricted to any particular technology or set of technologies. Understanding, meaning and context must be central to it. It is not of importance whether this is called information literacy, digital literacy, or simply literacy for a information age.* David Bawden, Lyn Robinson: "Training for information literacy: diverse approaches", en Online Information 2001 Proceedings, citat en Bernhard, 2001a.

¹⁴⁷ SCONUL, 2001, p. 63.

bibliogràfiques; entre les segones, es troben habilitats com les de domini de programes d'ordinador habituals o de les aplicacions telemàtiques, com el correu, el funcionament dels buscadors, etc. Ambdues són indispensables (s'ha de tenir en compte que les normes SCONUL, com les ACRL, estan orientades a l'educació superior), i determinen un nivell de competència bàsic, però no són les pròpies de l'Alfin. Aquestes es desenvolupen a partir d'aquells “dos blocs fonamentals de l'edifici”, mitjançant la pràctica de set habilitats -els set “pilars”-, que no són presentats només com adquisicions successives, sinó que s'han de practicar reiteradament de forma paral·lela. Les set habilitats són similars a les que ja hem estat examinant:

1. Aptitud per reconèixer la necessitat d'informació
2. Aptitud per reconèixer les diferents maneres de tractar aquesta necessitat d'informació
3. Aptitud per construir estratègies de localització de la informació
4. Aptitud per localitzar i accedir a la informació
5. Aptitud per comparar i avaluar la informació obtinguda en diferents fonts
6. Aptitud per organitzar, aplicar i comunicar la informació
7. Aptitud per sintetitzar i edificar a partir de la informació existent, tot contribuint a la creació de nou coneixement¹⁴⁸

Com veiem pertanyen al grup de normes que inclouen com a primer requisit el reconeixement de la carència d'informació. Però no tenim ninguna especificació més sobre el que s'ha de fer per arribar a aquesta consciència. El mateix passa amb les normes que va proposar al 2004 el CILIP, la primera de les quals és *comprendre la necessitat d'informació*. En l'explicació de la norma es diu (segons la traducció castellana de Pasadas Ureña): *Comprender la necesidad; comprender por qué se necesita la información; qué (y cuánta; qué tipo de) información se requiere, así como cualesquiera limitaciones asociadas (por ej.: tiempo, formato, actualidad, acceso); reconocer que la información está disponible en una amplia gama de formatos en varias localizaciones geográficas y virtuales*.¹⁴⁹ Pecarem ara d'acumulatius, i afegirem també a aquesta família de normes, les elaborades pel Council of Australian University Libraries, CAUL¹⁵⁰, no perquè aquesta acumulació sigui ara molt necessària, sinó per la

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 68-69.

¹⁴⁹ Abell, 2004, p. 80.

¹⁵⁰ CAUL, 2001. Més caràcter tècnic tenen les *Normas sobre alfabetización informativa para educación superior*, propuestas en México, en Ciudad Juárez, com una rèplica de les normes americanes. El contingut és similar, i en comptes d'incloure com a norma primera l'objectiu de despertar la consciència que venim comentant, pretenen, ni més ni menys, que l'estudiant arribi -esperem que no de bon principi- a la competència de: *comprensión de la estructura del conocimiento y la información* (Lau, Cortés, 2004). Les reflexions mexicanes sobre aquest tema pequen, creiem, en

importància que han tingut en tota aquesta reflexió els teòrics, bibliotecaris, ensenyants i institucions australianes i neozelandeses, i pels desenvolupaments posteriors que aquestes normes van estimular. En realitat, i amb autorització de l'ACRL americana, són una ampliació que pren com a base -i, en bona part, literalment- el document americà, i l'estructura de les seves normes¹⁵¹ (a més de la relació de l'Alfin amb d'altres formacions en habilitats, o la seva importància per a l'aprenentatge independent). Varien alguns dels exemples, cosa que no ens interessa analitzar. S'afegeixen dues noves normes: la norma 4 (*The information literate person classifies, stores, manipulates and redrafts information collected or generated*), que és més aviat una norma tècnica, i la norma 7, que està més inspirada en les categories de les normes AASL, com després comentarem. Finalment, es reformula la norma 1, afegint-hi el reconeixement de la necessitat que no havia en la 1 d'ACRL: *The information literate person recognises the need for information and determines the nature and extent of the information needed*. Trobem de nou el requisit del reconeixement. Però ja s'imposa una pregunta: com fem comprendre a la persona informacionalment analfabeta la seva necessitat d'informació? Com ensenym a prendre consciència d'una cosa? Sobretot, com ho fem si la persona que n'ha de prendre no ho vol (és a dir, no que no vulgui prendre consciència d'aquella cosa, perquè llavors ja la tindria, sinó que no vulgui prendre consciència de res)?

§ 28 Deixem de nou -podríem dir que d'una manera covard- la qüestió del reconeixement, i continuem amb la qüestió de les alfabetitzacions múltiples. La postura d'ACRL, de SCONUL i de CAUL és, repetim, clara: l'alfabetització informacional integra i va més enllà d'altres particulars alfabetitzacions. Ara bé, recentment la IFLA ha recuperat el problema amb altre enfocament. La presidència de Kay Raseroka, entre 2003 i 2005, va escollir com a tema central el de l'alfabetització al llarg de la vida, la *lifelong literacy*.

Information literacy més *lifelong learning*, sembla una pensada.

El plantejament del comitè presidencial que va treballar en aquest període és que l'alfabetització al llarg de la vida abasta totes les altres alfabetitzacions, inclosa l'alfabetització informacional; queda clar, per tant, que no es tracta de posar un nou nom al mateix sinó que es pretén parlar d'un nou concepte, o sigui, d'una cosa nova. Bàsicament, inclouria:

moltes ocasions d'un tecnicisme innecessari. Com a mostra, es pot repassar la dura exposició de com ha de ser una norma de competència en informació en Angulo, 2003.

¹⁵¹ Amb canvis terminològics: on ACRL diu indicadors (*performance indicators*), CAUL diu resultats (*outcomes*); on ACRL diu resultats, CAUL diu exemples.

- la capacitat d'usar llenguatge, símbols i textos de forma interactiva (comunicació, llenguatge, alfabetisme, oralitat, matemàtiques bàsiques): *alfabetisme i matemàtiques bàsiques*;
- capacitat per utilitzar el coneixement i la informació de forma interactiva: *alfabetització informacional* (incloent-hi l'alfabetització en mitjans);
- capacitat per utilitzar la tecnologia de forma interactiva: *alfabetització en TICs* (incloent-hi l'alfabetització digital).¹⁵²

De tota manera, malgrat que aquest es considera el bloc principal, hi ha d'altres alfabetitzacions, de les quals es considera necessari fer un mapa i marc que les delimiti i relacioni, per així poder establir línies d'acció, prioritats, definició dels segments de població a que corresponen, economia dels recursos, etc. La funció d'aquest marc -es diu amb una sorprenent manca de rigor- és aclarir (en traducció, novament, de Pasadas Ureña) *lo que hay que entender, tanto en la teoría como en la práctica, por alfabetización a lo largo de la vida, alfabetizaciones múltiples, o cualquier otra alfabetización concreta que se pueda encontrar en la literatura profesional*, per afegir poc després: *El Comité Presidencial no ve ninguna necesidad especial de dedicar más energías a nuevas definiciones, puesto que ya existen las adecuadas*¹⁵³. Què sentit té, doncs, inventar la *lifelong literacy*? Tal i com està explicat en aquest informe, en realitat ens sembla que el que s'anomena alfabetització al llarg de tota la vida és el que s'ha anomenat fins ara aprenentatge permanent. És evident que l'AI capacita per a l'aprenentatge permanent, com és evident que cal una permanent actitud d'aprenentatge en el procés d'alfabetització. Però no cal inventar un nou nom. De fet, les prioritats i accions estratègiques que el document comentat proposa són perfectament integrables en una agenda d'alfabetització informacional, en comptes d'una agenda d'alfabetització al llarg de la vida¹⁵⁴.

El fonament ho troba la IFLA en les competències DeSeCo. Ja hem esmentat a la introducció l'enquesta PISA, que la OCDE va començar a elaborar el 1997, amb la intenció d'avaluar competències bàsiques, d'una manera evolutiva i commensurable entre els diferents sistemes educatius, i amb la finalitat de què els estats poguessin

¹⁵² IFLA, 2005a, 2005b (la primera, en traducció castellana).

¹⁵³ IFLA, 2005a, p. 7.

¹⁵⁴ Aquestes prioritats són: *advocacy and awareness raising i fostering of cooperation, collaborations and partnership*. Les accions estratègiques: *map and framework for all literacies, a tool to be used as a model for all libraries to document their contribution to the outcomes in the lifelong literacy agenda, a structured and holistic approach to the training in pedagogical skills, a specific curricular framework for Information Literacy programmes* (IFLA, 2005b, p. 4) Com podem veure una agenda molt en consonància amb l'esperit de la declaració d'Alexandria, fins i tot una agenda força "tècnica", no especialment "ideològica". De fet, la IFLA és molt decebedora, perquè, en tant que s'estava treballant en aquest document també s'estava treballant en unes directrius Alfin pròpies de la IFLA, que semblen implicar el mateix que es manté a l'informe final sobre alfabetització al llarg de la vida que estem comentant. Unes directrius que recopilen una mica de tot, amb algunes observacions interessants, però que en línies generals donen l'aspecte de: manual de tot allò que un bon bibliotecari ha de saber sobre aquest tema. Lau, 2006.

introduir les polítiques correctores oportunes en els seus sistemes educatius. Es feia palesa la necessitat de fonamentar aquest procés avaluator tan general en una quadre de competències claus, en tant que s'havia d'avaluar de la manera més genèrica i objectivable possible. Així, el mateix any es va iniciar el projecte DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences) d'identificació de les competències bàsiques, per tal de millorar la qualitat de les avaluacions internacionals, no només les PISA. Utilitzarem en el següent anàlisi el resum que va publicar l'OCDE el 2005 amb els resultats d'aquest projecte.

Abans de tot és ara el moment que abandonem l'ambigüitat entre els termes “habilitat” i “competència”, perquè en DeSeCo trobem una definició suficient de competència que ens evita les discussions teòriques entre aquest termes (i destresa i capacitat i aptitud), i que és a més una definició assumida institucionalment pels ministres d'educació de l'OCDE: conjunt de coneixements, sabers, actituds i valors¹⁵⁵. Doncs bé, la IFLA considera que la seva innovació de la *longlife literacy* es troba recolzada pels resultats del projecte DeSeCo. En efecte, DeSeCo inclou una categoria de competències, *se servir d'outils de manière interactive*¹⁵⁶, que inclou les tres competències fonamentals esmentades abans¹⁵⁷. Com la IFLA considera que cadascuna d'aquestes competències és objecte d'una alfabetització diferent, la segona de les quals seria l'alfabetització informacional, i com aquesta és un element més de l'alfabetització al llarg de la vida, l'agenda que la IFLA presenta de tal *lifelong literacy* vendria així reforçada per les conclusions de DeSeCo. Deixem de banda l'arbitrària atribució terminològica: DeSeCo no anomena a la seva categoria, *se servir d'outils de manière interactive*, alfabetització al llarg de la vida, ni tampoc anomena a la segona competència d'aquesta categoria, *la capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive*, alfabetització informacional; i anem per parts.

L'enquesta PISA, en primer lloc, se sosté sobre quatre principis. El segon, indica que l'enquesta es basa sobre una noció d'alfabetització *que renvoie à la capacité des élèves à analyser, à raisonner et à communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes relevant de matières différentes*. Aquesta és una descripció en bona part similar al contingut de les tasques de l'Alfin, i no serveix per sostenir el

¹⁵⁵ OCDE, 2005, p. 6. Una de les dissenyadores del programa aclareix: *Es defineix una competència com l'habilitat de complir les exigències complexes amb èxit mitjançant la mobilització dels prerequisits psicosocials. [...] Aquesta definició funcional o orientada en funció de la demanda, però, s'ha de complementar amb la contextualització de l'estructura de competència interna: cada competència correspon a la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements (inclosos coneixements tàcits), motivació, valors ètics, actituds, emocions i d'altres components socials i de comportament que conjuntament poden mobilitzar-se perquè l'acció presa en una situació determinada pugui ser eficaç*. Rychen, 2004, p. 6-7. Segons el modelo Gavilán: coneixements + habilitats = capacitats; capacitats + actituds = competències. FGPU, 2006a. *Regardless of the label, most educators agree that teaching information literacy as a process is the best approach to addressing the essential knowledge, skills, and attitudes*: Callison i Lamb, 2005.

¹⁵⁶ La tercera, diu el document de la IFLA; però en realitat en DeSeCo és presentada com la primera. OCDE, 2005, p. 12.

¹⁵⁷ *La capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive, la capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive i la capacité à utiliser les technologies de manière interactive*. Ibid., p. 12-13.

nou concepte de *longlife literacy*. El tercer principi de l'enquesta PISA afirma *sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences spécifiques et transversales des élèves, elle se penche également sur leur motivation d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage*¹⁵⁸. És a dir, amb PISA s'avaluen actituds i consciència de la pròpia relació amb l'aprenentatge com a parts del que anomenem aprenentatge permanent¹⁵⁹; però això vol dir que aquest s'entén més aviat com una actitud (tal i com ja feia CILIP, acertadament, segons ens sembla), que com un procés de la nova *literacy* que la IFLA proposa. Si l'aprenentatge permanent no fos una actitud, sinó un procés que realment es realitza al llarg de tota la vida, difícilment es podrien avaluar elements seus als quinze anys, que és l'edat en què es fan les proves PISA.

En segon lloc, DeSeCo ens presenta, i fonamenta, un quadre més ampli de les competències que es consideren necessàries *per réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société*. Així doncs, no estableix quin ha de ser el procés de la seva adquisició; no determina com hem de concebre el procés per aconseguir-les. Un quadre de competències no equival a un quadre d'alfabetitzacions, com sembla confondre la IFLA. De fet, com ara veurem, les competències de les que parla són similars a les que estem veiem als models i conjunts de normes d'Alfin; no justificarien, en conseqüència, per si mateixes un concepte diferent d'alfabetització. Però és que, a més, es presenten com un requisit per enfrontar les reptes i dificultats de la vida, i de la vida en un món globalitzat, al qual la nova i enormement complexa manera de produir i transmetre la informació s'imposa per tot arreu. Seria un tant absurd per tant pretendre que aquestes competències són presentades per DeSeCo com els objectius finals d'un procés vital d'aprenentatge. És evident que DeSeCo no estableix les fases en què s'han d'arribar a assolir les competències o cadascuna de les competències, perquè, repetim, no és un programa que s'ocupi de processos. És també evident que les competències s'assoliran en diferents graus, segons cada context, depenent de cada individu. És evident que el "cor" d'aquestes competències (el que anomena la "pràctica reflexiva"¹⁶⁰) no es pot arribar a consolidar fins que no s'arriba a certa maduresa. Fins i tot, és evident que algunes competències poden no arribar-se a assolir mai, i, precisament per això, s'ha de tenir una actitud d'aprenentatge permanent¹⁶¹. Però el que està molt clar és que aquestes competències no es presenten com a meta del procés

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 5.

¹⁵⁹ La qual cosa ens remet de nou al nostre *leitmotiv* de la necessitat de què l'Alfin despertí aquesta actitud i aquesta consciència.

¹⁶⁰ *La capacité des individus à réfléchir et à agir de façon réflexive est au cœur de ce cadre de compétences : cette pratique réflexive n'implique pas seulement d'appliquer une formule ou une méthode de manière routinière dans une situation donnée, mais aussi de faire face au changement, de tirer des enseignements des expériences et de réfléchir et d'agir avec esprit critique.* OCDE, 2005, p. 7.

¹⁶¹ *Ibid.* p. 19.

vital, sinó com a condició per poder respondre als desafiaments del món actual. Clarament diu el text de la OCDE que el que interessin són aquestes competències que preparen a les persones, no al llarg de la vida, sinó abans de començar l'edat adulta: *dresser la liste exhaustive de toutes les compétences dont quelqu'un peut avoir besoin dans divers contextes et à divers stades de sa vie n'a guère d'intérêt*¹⁶². En definitiva, l'alfabetització és l'ensenyament de competències; l'aprenentatge permanent és l'actitud que alhora possibilita i es desenvolupa per aquest ensenyament: quina necessitat tenia la IFLA, una organització influent i veritablement internacional, d'introduir aquesta confusió?

És molt possible que una de les motivacions de la IFLA per introduir una nova distinció terminològica sigui l'afany d'incloure tota la diversitat cultural en les maneres de transferir informació, des de l'oralitat fins a la sofisticació tecnològica. Però pensem que el concepte d'Alfín que s'ha anat perfilant, i que aquí hem intentat exposar; el concepte tal i com es caracteritza, per exemple, en les declaracions de Praga i Alexandria, és suficient per incloure els modes de transmissió de la informació no tecnològics, o simplement fonamentats en l'oralitat de molts pobles, i, per tant, polítiques d'alfabetització adients al context. Els models que venim comentat insisteixen una i altra vegada en la necessitat d'adaptar els principis i les normes generals als diferents contextos. Però, atenció, no es tracta de què els membre d'aquests col·lectius siguin simplement alfabetitzats en els seus continguts culturals i seguint els seus propis mitjans de transmissió del coneixement. Això els condemnaria a una simple curiositat antropològica. Aquestes persones també tenen dret a aprendre a usar una biblioteca o un ordinador, a saber distingir entre fonts d'informació fiables i sospitoses, a poder valorar als creadors de determinades informacions, a jutjar els productes que intenten condicionar les seves vides. No estan -ni han d'estar- aïllats del context global de l'era de la informació. Un indígena de l'Amazònia té tot el dret a que es respectin les seves tradicions orals, però ha de poder reaccionar a la invasió salvatge dels especuladors de la selva. I per això necessita saber adquirir críticament la informació, tal i com la informació es produeix i es transmet en l'anomenada societat del coneixement. De vegades, un excés de conservacionisme, antropològic en aquest cas, pot portar a una política de parc temàtic¹⁶³.

¹⁶² *Ibid.*, p. 6.

¹⁶³ Considerem molt ambivalent la següent declaració de la IFLA: *Bajo esta nueva perspectiva [de la longlife literacy] quedan resaltados la oralidad y el conocimiento indígena gracias al reconocimiento expreso de que hay una importante población en diferentes regiones del mundo que comparte una información y un conocimiento vital para su identidad grupal, su vida social y su desarrollo profesional, sin tener que depender ni de lo impreso ni de lo electrónico.* IFLA, 2005^a, p. 1. Molt més seriosa és aquesta justificació, per part de DeSeCo, de la importància de les competències: *La mondialisation et la modernisation génèrent un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance. Pour vivre en intelligence avec ce nouvel environnement et s'y sentir à l'aise, les individus doivent par exemple maîtriser de nouvelles technologies et dégager du sens de gros volumes d'informations. Ils se trouvent également face à des défis collectifs, notamment concilier la croissance économique et la protection de*

Altra possible motivació per introduir la novetat de l'alfabetització al llarg de la vida és la de contrarestar la preponderància del discurs de les habilitats en els models i normes, que s'ha vingut elaborant habitualment des d'un àmbit molt acadèmic o molt biblioteconòmic. Potser, en certs contextos (per exemple, l'adquisició de noves habilitats en un entorn empresarial), aquesta preponderància sigui recomanable; en altres (per exemple, les necessitats d'alfabetització dels indígenes amazònics que els permeti alhora sobreviure culturalment i sobreviure a la rapinya), no tant, i en aquest sentit es pot entendre que la iniciativa de la IFLA és convenient. Però el que estem intentant mostrar des del començament del capítol 2 d'aquesta part és que una concepció àmplia d'Alfin, tal i com ens sembla que poc a poc els diferents autors i institucions han vingut conformant, ha d'abandonar aquesta delimitació detallista i repetitiva d'habilitats que potser no són vàlides més que en una gama (això sí, creiem que molt àmplia) de contextos, i posar, en canvi, l'èmfasi en el que abans, maldestrament, havíem anomenat habilitats crítiques, i, sobretot, en el que després anomenarem dimensió ètica de l'alfabetització. Per contra, el "discurs de les habilitats" ha possibilitat la reducció interpretativa de l'Alfin que ha fet pensar a la IFLA en la necessitat d'introduir un nou concepte més omniabastador.

Diem que la nostra distinció d'habilitats era poc destra perquè el projecte DeSeCo proporciona un model molt interessant per progressar en la caracterització de les competències de l'Alfin, com, per exemple, s'ha assenyalat en el seminari de treball sobre el tema celebrat al febrer de 2006 en Toledo¹⁶⁴. Intentarem sintetitzar breument les seves avantatges:

Primer: suposen un esforç per establir de manera aclaridora la finalitat de l'adquisició de les competències: estar capacitat per resoldre les dificultats de la societat actual, i per assolir els objectius individuals i col·lectius. Aquests no es conceben aïlladament. L'èxit personal (en el treball i en la renta; en seguretat i sanitat; en la participació política; en la imbricació social) i l'èxit col·lectiu (en productivitat econòmica; en democràcia; en cohesió social, equitat i drets humans; en sostenibilitat econòmica), són finalitats que no s'aconsegueixen separadament, sinó que exigeixen tant l'adquisició de competències individuals, com de competències institucionals, així com l'explotació de les competències individuals al servei d'objectius col·lectius¹⁶⁵.

l'environnement, ou la prospérité et l'équité sociale. Dans ce contexte, les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont plus complexes. Il ne leur suffit plus de maîtriser certains savoir-faire bien définis. OCDE, 2005, p. 6.

¹⁶⁴ *La estructura por competencias del Proyecto DeSeCo nos resulta especialmente adecuada para este marco por presentar las competencias en constelación.* Ministerio de Cultura, 2006. Disponible en: <http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html>. És la conclusió 4 del Grup de treball 1.

¹⁶⁵ OCDE, 2005, p. 8.

D'altra banda, expliciten els valors morals que defensen. Democràcia i desenvolupament sostenibles són citats especialment; però també els de igualtat, tolerància, equitat, responsabilitat personal, emancipació, autonomia personal o sociabilitat. En aquest context ètic, els criteris per a la selecció de les competències són molt coherents: que proporcionin beneficis objectivables; que siguin útils en nombrosos contextos; que siguin útils per a tothom, no només per a un sector.

A més, articulen una concepció unificada i alhora dinàmica de les competències. Ja ho hem citat: *La faculté de réfléchir et d'agir de manière réflexive est une caractéristique sous-jacente de ce cadre conceptuel*. La persona que aconsegueix aquesta capacitat té la maduresa moral i intel·lectual per reflexionar sobre el propi coneixement, els propis actes, el propi aprenentatge, i naturalment sobre els aliens. Per això, les competències han de contribuir a desenvolupar la metacognició, la creativitat i l'esperit crític¹⁶⁶. Aquesta unitat es perfectament compatible amb la possibilitat de combinar de manera diferent les categories de competències segons els contextos, perquè les categories són concebudes com a constel·lacions, dins de cadascuna de les quals les competències que interessa emfatitzar és variable: *Selon la situation dans laquelle ils vivent, les individus exploitent les différentes compétences à des degrés divers, compte tenu par exemple des normes culturelles, de l'accès à la technologie, des relations sociales et des rapports de force*.¹⁶⁷

§ 29 Repetim: el programa DeSeCo no és un ni un model ni un programa d'alfabetització informacional¹⁶⁸, però qualsevol model o programa l'ha de tenir en compte. Tampoc és un model -malgrat ser normalment conegut com el model de "les set cares de l'Alfin"- ni un programa, l'aportació de Christine Bruce al problema de l'Alfin en l'ensenyament superior. No estableix el que s'ha d'aconseguir, ni prescriu normes. La pretensió d'aquesta investigació és, en principi, descriure la manera d'experimentar l'alfabetització dels estudiants d'ensenyament superior de dues universitats australianes; segueix, per tant, el que avui s'anomena una metodologia fenomenogràfica. Però la seva aportació és útil per a l'elaboració de models i normes Alfin, com la pròpia autora suggereix en l'article d'exposició de la seva investigació que

¹⁶⁶ *Són molts els experts que reconeixen que l'habilitat per gestionar la novetat, el canvi, la diversitat i l'habilitat per fer front, d'una forma responsable, a les exigències de la vida moderna –és igual si es manifesten en el lloc de treball, en el camp polític, dins de la família o en altres àrees de la vida– demana un desenvolupament de complexitat mental més gran, el qual implica un pensament més crític i un enfocament més reflexiu i holístic de la vida per part de la persona*. Rychen, 2004, p. 11.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 11.

¹⁶⁸ *Dins del marc de DeSeCo no es contempla l'especificació dels elements de contingut necessaris per dissenyar programes d'aprenentatge o plans d'estudi*. Rychen, 2004, p. 16.

utilitzem¹⁶⁹: *En tanto que fenómeno, la alfabetización en información incluye la gama completa de la experiencia, y los estudiantes necesitan que se les capacite para conseguir experiencia en la alfabetización en información en todas esas formas. [...] El aprendizaje de la alfabetización en información podría verse como una forma de conseguir llegar a experimentar el uso de la información de todas esas maneras diferentes.*¹⁷⁰ L'alfabetització informacional es presenta així com un poliedre de set cares de les quals cada persona pot experimentar una o varies -idealment totes- segons els seus diferents contextos. Cadascuna d'aquestes experiències implica diferents conjunts de competències, i diferents accents en els diferents conjunts de competències. Es poden esquematitzar aquestes set "categories" experiencials, tal i com les veu Bruce, de la manera següent:

1. Experiència de l'Alfin com *utilització de les tecnologies de la informació per recuperar i comunicar informació*. Implica competències en (exposant-les sempre des de les que són centrals fins a les que són més perifèriques en cada manera d'experimentar l'Alfin): tecnologia de la informació; accés i exploració a la informació; ús de la informació.
2. Experiència de l'Alfin com *localització de la informació en les seves fonts*. Implica competències en: coneixement de les fonts i capacitat per accedir-hi; tecnologia de la informació; ús de la informació.
3. Experiència de l'Alfin com *execució d'un procés d'informació*. Implica competències en: estratègies per solucionar situacions noves amb manca de coneixements; ús de la informació; tecnologia de la informació.
4. Experiència de l'Alfin com *gestió i control de la informació* (de manera manual, mental o electrònica). Implica competències en: control de la informació; ús de la informació; tecnologia de la informació.
5. Experiència de l'Alfin com *construcció d'una base personal de coneixements en àmbits nous d'interès*. Implica competències en: ús crític de la informació (anàlisi i avaluació); adopció de perspectives personals de coneixement (construcció de la base de coneixements); tecnologia de la informació.
6. Experiència de l'Alfin com *creació de nous coneixements o informacions*. Implica competències en: us intuïtiu i creatiu de la informació; ús de la pròpia base de coneixements; tecnologia de la informació.

¹⁶⁹ Bruce, 2003. Aquest resum de l'autora, traduït als *Anales de Documentación* por Pasadas Ureña, és original de 1997, la mateixa data de publicació del llibre al que presenta les seves investigacions: Christine Bruce. *Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide, South Australia: AUSLIB Press, 1997.

¹⁷⁰ Bruce, 2003, p. 289.

7. Experiència de l'Alfin com *utilització sàvia dels coneixements en benefici dels altres*. Implica competències en: ús valoratiu (segons valors personals) de la informació; ús, crític i creatiu, de la pròpia base de coneixements; tecnologia de la informació.

Respecte d'aquesta última -i més complexa, i més rica- manera d'experimentar l'Alfin, conclou Bruce: *Cuando se ve la información dentro de un contexto más amplio y de la propia experiencia vital, puede ser utilizada de maneras cualitativamente diferentes. La conciencia de los valores y de la ética personal es necesaria para poder utilizar la información de esta forma.*¹⁷¹ DeSeCo és una proposta teòrica; la de Bruce és una recerca sobre el terreny. DeSeCo s'ocupa de competències generals; Bruce, d'experiències individuals. Però trobem interessants concomitàncies:

- els contextos de l'Alfin són molts diferents i no tot individu ha de passar per tots necessàriament;
- les competències no són concebudes com a llistats d'habilitats que han de ser progressivament assolits, sinó que això difereix segons els contextos;
- les tecnologies de la informació poden ser més o menys útils segons els contextos, no són imprescindibles. Diu Bruce: *Para algunos participantes en el estudio, las tecnologías de la información constituyen una influencia negativa para este tipo de experiencia*, la setèima de les que hem vist¹⁷²;
- l'ús de la informació -crític, creatiu, valoratiu-, que es converteix en Bruce en l'element central de tota experiència alfabetitzadora a mesura que es va fent més complexa, és equiparable a la pràctica reflexiva de la que parlàvem en les competències DeSeCo.
- tant en DeSeCo com en Bruce, els principis ètics -entesos d'una manera ampla i "social" (no com el simple dret a la propietat intel·lectual o la condemna del plagí)- conformen les competències més desenvolupades o les experiències més complexes.

Sobre el paper central de l'ús de la informació ha insistit darrerament Ross J. Todd, una autoritat en Alfin en general, i, en programes d'aplicació, en particular. En una recent presentació a les conferències LILAC del grup de treball sobre AI del CILIP¹⁷³, Todd critica l'escassa actitud crítica que ha caracteritzat els programes d'aplicació; creu que no s'han integrat en un procés de pedagogia constructora de significat, i que s'han limitat a la pràctica mecànica d'algun conjunt d'habilitats, sense articulació amb una

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 294.

¹⁷² *Ibid.*, p. 294.

¹⁷³ Todd, 2007. *Vid.* també Todd, 2000.

projecte alfabetitzador més general. Sintetitzo expressivament aquesta actitud amb una frase: *You are illiterate and the library is here to help you find good stuff*¹⁷⁴. Tinguem en compte que als estats Units han proliferat els models, normes i programes d'aplicació, particularment -però no només- a les institucions d'ensenyament superior; que la major part han estat promoguts des de l'àmbit bibliotecari, i que en gran mesura han consistit en cursets o tutorials electrònics, força aïllats de la resta d'ensenyaments. Aquestes intervencions alfabetitzadores han estat, segons Todd, simplistes i unilaterals, més centrades en les habilitats relatives a “trobar” la informació (a localitzar-la, accedir-ne, trobar-la i avaluar-la) que al seu “ús”: aquesta és la principal deficiència d'aquestes iniciatives. En la presentació esmentada, Todd esquematitza quines dimensions relatives a l'ús estan absents dels programes d'instrucció habituals:

- *Constructing sustained arguments based on sound evidence*
- *Drawing conclusions*
- *Sorting and organizing ideas*
- *Synthesising ideas to convey depth of understanding*
- *Assessing different perspectives & dealing with conflicting knowledge*
- *Using technology to construct representations of new understandings*¹⁷⁵

Hi ha una pobresa d'habilitats útils per a la construcció i creació de coneixement, *particularly those involving analysis, manipulation and synthesis, constructing positions, sustaining arguments, making predictions, presenting solutions*¹⁷⁶. Creu que s'ha de superar la concepció de l'AI com un *doing*, és a dir, un simple ensenyament de cerca i organització de la informació, que en darrer terme deriva en una acceptació acrítica de la informació, i entendre-la com un *becoming*, com una comprensió crítica i profunda del món que permet afrontar les exigències vitals. Com veiem, hi ha una coincidència amb l'esperit de DeSeCo. Expressa Todd la finalitat general de l'AI d'una manera paradoxal: l'objectiu final de l'alfabetització informacional no és la persona informacionalment alfabetitzada (Todd, que domina bé la ironia, expressa paradoxalment la redundància que s'amaga en les tradicionals descripcions de l'Alfin), sinó *a knowing and knowledgeable person*¹⁷⁷. En funció d'aquesta finalitat, els resultats que hem de buscar (els objectius de l'AI) són formulats d'aquesta manera:

¹⁷⁴ Todd, 2007, diapositiva 14.

¹⁷⁵ *Ibid.*, diapositiva 19.

¹⁷⁶ *Ibid.*, diapositiva 20.

¹⁷⁷ *Ibid.*, diapositiva 27.

- Cerca activa de significat i comprensió (*understanding*)
- Construcció de comprensió i coneixement profunds, abans que acceptació passiva
- Implicació i compromís en el descobriment de nou coneixement
- Confrontació de perspectives diferents i idees en conflicte, per tal de transformar el coneixement i l'experiència prèvia en una comprensió més profunda
- Transferència de nou coneixements a noves circumstàncies
- Responsabilitat i assumpció de l'aprenentatge en curs (*ongoing*) i domini del contingut i les habilitats del currículum
- Contribució al benestar social, al creixement de la democràcia, i al desenvolupament d'una societat sàvia (*knowledgeable*).¹⁷⁸

Veiem, en definitiva, com Ross J. Todd ens ensenya que els resultats darrers de l'alfabetització informacional han d'estar determinats per una ètica social¹⁷⁹. Però no d'una manera extrínseca. El lligam que estableix entre l'ús crític de la informació i els valors ètics és estricte i rigorós: hem d'ensenyar a usar críticament la informació per què és pugui complir la finalitat ètica de l'alfabetització. Com venim esbossant des del capítol 2 d'aquesta part, la finalitat, més encara, la finalitat ètica està no només al final del procés, sinó al començament i en el seu curs: el defineix i l'orienta.

§ 30 Amb la perspectiva que hem anat guanyant, tornem ara a la comparació entre les normes ACRL i AASL, per tal de veure com en aquestes estan molt més millor caracteritzades les implicacions de l'Alfin per a la conducta èticament valuosa. Recordem que en les normes AASL, a més de la categoria de les habilitats informacionals, s'estipulaven altres dues categories de normes: Aprenentatge independent i Responsabilitat social. Segons les descripcions de les normes de la segona categoria, l'estudiant alfabetitzat no només s'interessa per aplicar les seves habilitats al seu currículum, sinó que busca informació del seu interès personal, és a dir, que contribueix a enriquir la seva persona i la seva relació amb l'entorn. A més, està capacitada per avaluar, revisar i millorar contínuament, tant les informacions que incorpora al seu marc cognoscitiu com les que produeix personalment. D'altra banda, la

¹⁷⁸ *Ibid.*, diapositiva 30.

¹⁷⁹ Se'n ha de disculpar aquí que cometem aquest pleonasma perquè difícilment podem concebre una ètica que no sigui social, és a dir, un conjunt de regles de conducta, les conseqüències de les quals no tinguin algun efecte per als altres; però és cert que de vegades, en contextos diferents, se senten coses com "l'ètica de cadascú", o "les valoracions que fa cadascú", com si fossin actes completament independents de les dinàmiques col·lectives, i que, per tant (i aquest és el nervi de la fal·làcia), no estiguessin subjectes a l'escrutini dels altres.

seva condició permet que pugui gaudir de variades formes d'expressió artística, fins i tot crear-les.

Però podem considerar que està alfabetitzat si, a més de tot el que ja hem dit, i segons es detalla en les normes i indicadors de la tercera categoria, reconeix la importància de la informació per a la democràcia, és a dir, busca diferents perspectives, comprensions, punt de vista, en les diferents qüestions; participa en la cerca i creació col·lectiva de la informació; i, sobretot, *respecta el principi d'accés equitatiu a la informació* (indicador 2 de la norma 7). La norma 8 estableix la necessitat d'una conducta ètica (*ethical standards for accessing, evaluating, and using information*), que es tradueix en tres indicadors: respecte dels principis de la llibertat intel·lectual, respecte dels drets de propietat intel·lectual, ús responsable de les tecnologies de la informació. Així doncs, tolerància, promoció de la democràcia, accés equitatiu de la informació, ús ètic de la informació, llibertat intel·lectual, drets de propietat, són els continguts ètics de les normes AASL (tot deixant de banda altres continguts ètics implícits i generals, com pot ser l'actitud positiva cap a l'aprenentatge, l'esforç disciplinat, el sistema de valors implicat sempre en el pensament crític, etc.). Aquests continguts es reflecteixen també, com ja ho havíem anunciat, en les normes CAUL, si bé d'una manera més modesta. La norma 7 assenyala que la persona alfabetista reconeix la necessitat de l'aprenentatge al llarg de la vida i reconeix que la participació ciutadana requereix Alfin¹⁸⁰; la primera concreció, resultat 7.1, estableix valors generals com la implicació constant en l'aprenentatge o l'aprenentatge autònom; la segona, resultat 7.2, diu que *la persona informacionalment alfabetista determina si la nova informació té implicacions per a les institucions democràtiques i per al sistema de valors personal, i pren mesures per conciliar les diferències*¹⁸¹. Tolerància, democràcia... novament els valors de les AASL.

Els components ètics de les ACRL -a més de continguts implícits similars-, són objecte de la norma 5. L'indicador 1 diu: L'estudiant comprèn les qüestions ètiques, legals i socials que impliquen la informació i les seves tecnologies. Això pot semblar prometedor, però entre els resultats que s'esperen de l'aplicació s'enumeren: qüestions relacionades amb la intimitat, privacitat i seguretat; amb l'accés gratuït o de pagament a la informació; amb la censura i la llibertat d'expressió; amb la propietat intel·lectual... L'indicador 2 estableix que l'estudiant compleix les normes, ja legals, ja de cortesia, per a l'accés i ús de la informació (normes de correcció del correu, ús de claus i formes d'identificació, conservació de la integritat dels recursos, obtenció legal de continguts, eliminació del plagi...); és a dir, normes relatives fonamentalment als recursos i

¹⁸⁰ *The information literate person recognises that lifelong learning and participative citizenship requires information literacy*. CAUL, 2001, p. 19.

¹⁸¹ Segons la traducció de Pasadas Ureña. CAUL, 2002, p. 86.

continguts electrònics. L'indicador 3 insisteix en el reconeixement de les fonts d'informació utilitzades. Tot molt detallat, però creiem que la dimensió ètica de les AASL és més rica.¹⁸²

Actualment, l'AASL manté al seu *web* un esborrany que pretén sotmetre a la discussió pública, per tal que sigui elaborat en col·laboració, la renovació dels estàndards per als programes pedagògics de la biblioteca escolar; la presentació dels resultats finals està prevista per a un futur immediat¹⁸³. Els continguts d'aquest esborrany presenten una disposició interessant. No es tracta d'un llistat de normes, sinó d'una exposició de finalitats de l'Alfín; cadascú dels blocs comença per *learners use 21st century information skills, resources and tools to...*; és a dir, habilitats, fonts i eines serveixen per a.... I les finalitats són:

...to inquire, think critically, and gain knowledge

...to draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge

...to share their knowledge and understandings with others and participate ethically and productively as members of our democratic society

...to pursue personal and aesthetic growth

Llavors, per a cada ítem s'estableixen les habilitats oportunes, les actituds (*dispositions*) i les responsabilitats, la qual cosa introdueix distincions més clares que les llistes de normes anteriors; també -encara no molt desenvolupades-, s'aporten estratègies d'autoavaluació. Des del punt de vista ètic, a més dels continguts ja examinats en les normes del 1998, hi ha un aprofundiment en aquest document de treball. Per exemple, al segon bloc, s'estableix com a responsabilitat (a més de connectar els coneixements amb el món real, i considerar la diversitat de perspectives abans de treure conclusions) *use valid information and reasoned conclusions to make ethical decisions*. Això suposa una important generalització: les nostres decisions ètiques han d'estar fonamentades en informació i coneixement. Això es completa amb el bloc 3, dedicat al treball col·laboratiu, que estableix com a responsabilitat (a més de seguir normes ètiques i legals, o ser tolerants i oberts) *use information and knowledge in the service of equity and justice*. És a dir, informació i coneixement han de fonamentar la nostra conducta ètica, però no de qualsevol manera, en qualsevol sentit.

¹⁸² També són decebedores en aquest respecte les normes SCONUL que no van més enllà dels problemes ètics plantejats pels drets d'autor, la propietat intel·lectual o el plagí. SCONUL, 2001, p. 66, 69. Les normes CILIP, malgrat que la senzilla definició d'AI que ja hem revisat al capítol anterior incloïen explícitament la exigència ètica, que es tradueix en la sisena norma (*comprendre l'ètica i la responsabilitat en la utilització de la informació*), a l'hora de concretar en què consisteix això es limiten a les mateixes prescripcions: *Aquí podrien incloure's cuestiones de propiedad intelectual, plagio, práctica fraudulenta, uso justo, libertad de información, protección de datos, código de prácticas y principios éticos establecidos por tu empresa, institución o colegio profesional*. Abell, 2004, p. 83.

¹⁸³ AASL/ALA, 2007.

Al cap i a la fi, usar la informació per envair la vida íntima de les persones és també una decisió ètica, però condemnable; usar el coneixement per construir un arma química novadora és també una decisió ètica, però sembla que poc recomanable per a la majoria de la població. Per això, és estimulant que en aquesta nova proposta de l'AASL es digui amb claredat¹⁸⁴, a l'àmbit americà, que l'accés i l'ús de la informació han d'estar regits per valors universals tals com l'equitat i la justícia, i, en conseqüència, que l'alfabetització informacional no és un simple ensenyament d'habilitats tecnològiques, o informacionals, o fins i tots d'habilitats socials, sinó que és un ensenyament moral: ensenya continguts segons una determinada ètica.

En una línia similar ja estaven formulades les normes ANZIIL-CAUL, és a dir, les normes de l'Australian and New Zealand Institute for Information Literacy i del Council of Australian University Librarians¹⁸⁵, que van ser presentades el 2004 com a segona edició de les normes CAUL que abans hem comentat breument, i que al seu torn eren un desenvolupament de les normes ACRL. Però considerem que les normes ANZIIL són molt més novadores, i, malgrat estar formulades com les seves antecessores per a l'educació superior, contenen principis molt generalitzables. En primer lloc, es presenten com el que avui se sol anomenar un "marc" (*framework*) d'alfabetització, amb la qual cosa es vol dir que s'intenten integrar models, normes i programes d'aplicació. *The Framework incorporates standards and learning outcomes that consist of the characteristics, attributes, processes, knowledge, skills, attitudes, beliefs and aspirations associated with the information literate person [...]* *It can be used to frame curriculum objectives, learning outcomes and assessment criteria.*¹⁸⁶ Inclouen, a més, criteris per a la construcció d'objectius curriculars i de procediments d'avaluació dels diferents elements del procés, orientats fonamentalment a institucions d'ensenyament universitari. Però, això sí, amb l'advertència de que les normes que s'exposen poden variar segons els diferents entorns, i, per tant, *users of these standards in a novel context, should explore the application of each standard, rather than assume it will be relevant*¹⁸⁷. Sembla que aquesta via d'elaborar marcs que, d'una banda, integrin els diferents elements relacionats amb un procés d'alfabetització, però, d'altra, i per això mateix, siguin flexibles a la variació d'aquests elements segons els contextos, és una via amb futur¹⁸⁸.

¹⁸⁴ Però ja ho trobàvem en DeSeCo, que és anterior: *Comme les compétences individuelles contribuent à l'accomplissement des objectifs collectifs, la sélection des compétences clés doit se baser sur une série de valeurs communes. ... Tous les membres de l'OCDE s'accordent à reconnaître l'importance des valeurs démocratiques et du développement durable. Ces valeurs impliquent que les individus soient à même de tirer parti de leur potentiel d'une part, de respecter les autres et de contribuer à la réalisation d'une société équitable d'autre part.* OCDE, 2005, p. 9.

¹⁸⁵ ANZIIL/CAUL, 2004.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 7.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 2.

¹⁸⁸ Del 2001 és el *Information literacy framework and syllabus* de la Queensland University of Technology de Brisbane, que conté tres elements: un marc amb els principis que han de guiar els programes Alfin, i els plans de desenvolupament

En segon lloc, aprofundeix la idea implícita ja en CILIP de què l'aprenentatge continu no és la finalitat de l'AI, sinó que són dos processos de formació inextricablement relacionats. Les normes sobre alfabetització informacional es centren en un aspecte de l'aprenentatge permanent, però no es diu que aquest sigui la finalitat de l'Alfin¹⁸⁹. Deixem la continuació de la discussió sobre les relacions entre alfabetització informacional i aprenentatge permanent per al proper capítol.

En tercer lloc -i és el que ara volíem destacar en el context de la dimensió ètica d'Alfin-, el model de persona alfabetitzada en l'estil tradicional d'enumerar les coses que fa, completa la llista d'ACRL, amb continguts més aviat provinents d'AASL, tot dient que

- *use information effectively to learn, create new knowledge, solve problems and make decisions*
- *use information and knowledge for participative citizenship and social responsibility*
- *experience information literacy as part of independent learning and lifelong learning.*¹⁹⁰

Però, a més, i com a novetat, el model de persona alfabetitzada és presentat com un conjunt de principis, previ a les normes, als quals ja no apareix l'habitual enumeració inicial d'habilitats, que ja havíem vist exemplificada des del model de Doyle, sinó que es formulen amb la generalitat suficient per què serveixen per al conjunt de normes al que s'anteposen o per a qualsevol altre. Utilitzant la traducció castellana:

El Marco para la Alfabetización Informacional en Australia y Nueva Zelanda se basa en cuatro principios generales que consisten en que una persona alfabetizada en información:

- *Se implica en el aprendizaje independiente mediante la construcción de nuevo significado, comprensión y conocimiento.*
- *Obtiene satisfacción y realización personal gracias al uso eficaz de la información.*

d'aquests principis per als tres tipus d'usuaris: alumnes universitaris, personal i la resta de la comunitat, inclosa la comunitat escolar; una programació molt elaborada dels programes d'alfabetització informacional destinada *to facilitate the design, development, delivery and evaluation of curriculum pertaining to information literacy and teaching and learning*; i els estàndards que sostenen aquesta programació, que són els d'ANZIIL-CAUL, que ara estem analitzant. Vid.: <<http://www.library.qut.edu.au/services/teaching/infolit/framework.jsp>>. Posterior és el marc desenvolupat per les universitats britàniques de Manchester i Leeds, conegut com *The Big Blue*: <<http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/>>. Al congrés sobre Alfin de Toledo en la conclusió 5 del Grup de treball 1, "Conceptualización de la ALFIN: terminología y modelos, s'afirma: *se propone la simulación de un marco teórico-práctico propio que contemple distintos niveles, objetivos didácticos y ejemplos concretos, de manera que se logre un desarrollo competencial integrado, progresivo y en espiral*. Ministerio de Cultura, 2006. Disponible en <http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html>.

¹⁸⁹ Per això, s'elimina la norma 7 de les normes CAUL, sobre la necessitat de reconèixer que es requereix l'Alfin per a l'aprenentatge permanent.

¹⁹⁰ ANZIIL/CAUL, 2004, p. 3-4.

- *Tanto individual como colectivamente busca y utiliza la información en la toma de decisiones y la solución de problemas para afrontar las cuestiones personales, profesionales y sociales.*
- *Demuestra responsabilidad social por medio del compromiso con el aprendizaje continuo y la participación comunitaria.*¹⁹¹

Com veiem, el contingut pertany al tipus de normes que insisteixen en les dimensions socials i ètiques de l'alfabetització. Però, a més, aquesta presentació del model com a principis que orienten les normes -aquestes o d'altres- està en la línia que aquí volem defensar de programes d'Alfin que estableixin, abans de tot, les finalitats del procés, finalitats que han d'estar inspirades en valors ètics.

§ 31 Creiem, no obstant, que aquestes normes i opinions que estem examinant - ANZIIL, AASL, Todd, Bruce-, malgrat presentar un discurs molt més interessant que el simple discurs de les habilitats, es queden encara una mica curtes en establir les finalitats ètiques de l'alfabetització informacional. Shapiro i Hughes anaven més enllà. No ens resistim a fer una nova cita d'aquests autors: *We are really talking about a new curricular framework: one that equip people not only with a bunch of technical skills but with a broad, integrated and critical perspective on the contemporary world of knowledge and information, including its origins and developmental trends, its redefinitions of experience and social life, its philosophical justification, biases and limits, its potential for human emancipation and human domination, and for growth and destruction*¹⁹². Creiem que la implicació de valors morals en l'Alfin, que hauria de transcórrer paral·lela al procés de formació, comença, sí, per l'exigència de què l'accés a la informació sigui correcte, però ha d'orientar el procés d'alfabetització a la transformació social, en el grau, l'àmbit i abast que correspongui a cada cas. No és propòsit d'aquest treball el de concretar les normes morals que han de guiar cada fase del procés d'adquisició i pràctica de cada competència. Ens permetem únicament assenyalar que els models habituals, i sobretot els programes concrets d'alfabetització que, a partir d'ells, s'organitzen en moltes institucions escolars i universitàries, van poc més enllà de les normes de correcció, legals o de cortesia, que implica el tractament de la informació, a més de la insistència en la desaparició del plagiat. Tampoc és propòsit d'aquest treball establir el model ètic que hagi de guiar el procés, tasca totalment allunyada de les nostres possibilitats; però si ens permetem recordar dos principis molt constants en la història de la reflexió ètica, des de Plató fins als projectes il·lustrats i

¹⁹¹ ANZIIL/CAUL, 2003, p. 112.

¹⁹² Shapiro, Hughes, 1996.

socialistes: el coneixement fonamenta la bona conducta; la conducta no és completament bona si no és socialment bona. El corol·lari és que no podem pretendre millorar en el coneixement sense millorar les relacions socials. Si ho traduïm als termes de la nostra temàtica: si l'edat de la informació produeix injustícia -els mals presents dels que Plató ens parlava-, l'increment de coneixement que l'alfabetització informacional comporta ha de tenir l'objectiu últim de resoldre aquesta injustícia. L'alfabetització és també un sortir de la caverna; no oblidem, doncs, que el presoner alliberat ha de tornar a dissipar les ombres.

§ 32 Però això és massa retòrica. Perquè el cas és que el mateix Plató no soluciona un problema fonamental: els presoners encadenats a la caverna no volen veure la llum, no s'imaginem ni tan sols l'existència de la llum, no volen ser molestats. Per tant, ¿què és el que Plató s'imagina quan es pregunta què passaria si un presoner “fos alliberat i forçat a aixecar-se” per començar el fatigós ascens cap a la llum?¹⁹³ Pensem que la importància d'aquest problema no ha estat suficientment destacada en la literatura sobre el nostre tema. L'hem fet, per això, aparèixer en aquest capítol intermitentment, sense assumir cap postura, cap solució, en tant, això sí, guanyàvem una perspectiva més global sobre la funció d'Al·fin. Ara tenim clar que quan diem analfabet informacional no només volem dir algú mancat d'alguna o algunes habilitats, algú que no sap quines són les fonts d'informació, o com accedir-hi, o amb poca capacitat de sintetitzar o el que sigui. Ja hem vist que el discurs de les habilitats és molt limitat i molt provisional si volem alfabetitzar en informació. Quan diem analfabet informacional en sentit profund ens referim sobretot a algú que no sap ni tan sols el significat de la informació, és a dir, que no sap que amb la capacitat de manipular la informació té poder per millorar personalment, per ajudar a millorar col·lectivament: no sap usar la informació; ni tan sols té la capacitat i la voluntat de reconèixer el seu estat d'ignorància. I això pot ocórrer fins i tot a persones molt hàbils amb l'ordinador, o amb Internet, o amb la manipulació d'un catàleg o una base de dades. Ho podem dir amb el seu contrapunt: l'analfabet informacional no sap quan la manca d'informació té com a conseqüència la possibilitat de què algú o alguns altres s'aprofitin o manipulin, abusin dels drets d'un individu o d'un col·lectiu. No sap que amb la ignorància no pot evitar que utilitzin la informació per millorar a costa seva o a costa que col·lectiu al qual pertany. És, per tant, un objectiu, una finalitat fonamental del procés d'alfabetització que el subjecte tingui consciència de les seves carències informatives. De fet, la primera norma de tants models que hem comentat, la norma del reconeixement de la necessitat d'informació,

¹⁹³ *República*, VII, 515c. En termes de la filosofia platònica el problema és: com s'inicia el procés de reminiscència?

es pot reinterpretar, sobrepassant el marc d'un conjunt normatiu i situant-nos en el terreny de les actituds individuals, i per tant socials, com la necessitat d'adquirir la consciència de la ignorància. Aquest és el primer pas. Saber la nostra ignorància, l'antiga màxima quasi oracular, és el que pot posar en marxa el procés. Tornem, doncs, a la pregunta que ja havíem fet: com es fa això; com es fa adquirir aquesta consciència?

Entre les aportacions teòriques, hi ha unes idees que, si bé no donen solució al problema que estem plantejant, considerem que aporten alguns elements interessants. Ens referim a les investigacions que Carol C. Khulthau ve realitzant fa dècades en el context del model que anomena ISP (Information Search Process). És un model descriptiu fonamentat en algunes dècades d'investigació empírica -en bona part, en l'educació secundària, la qual cosa el fa especialment atractiu-, del que Khulthau ha extret interessants conseqüències des del punt de vista pedagògic. A més d'aquest fonament empíric, altra peculiaritat del model és que no només s'ha ocupat de descriure els aspectes cognitius del procés de recerca, sinó també dels afectius, que segons l'autora jugant en el procés un paper tan rellevant almenys com els primers.

El seu model distingeix sis fases en el procés de recerca d'informació¹⁹⁴:

Iniciació: la persona té consciència d'una manca de coneixement o comprensió que produeix incertesa i aprehensió; la persona intenta aproximar-se al tòpic conceptual que pot solucionar la seva necessitat d'informació, i relaciona el problema amb la seva experiència cognoscitiva anterior.

Selecció: hi ha una primera selecció de l'àrea d'interès o una primera definició del problema d'informació, que des del punt de vista afectiu produeix un increment de l'optimisme i una predisposició a la recerca.

Exploració: la recerca d'informació ocasiona que els nous coneixements poden estar en contradicció amb les estructures de coneixements prèvies; igualment, es pot trobar poca coherència entre la informació trobada; també és possible que la persona no encerti a expressar la seves necessitats d'informació, de manera que se produeixi una manca de comunicació entre l'usuari i el sistema informatiu¹⁹⁵. Llavors, hi ha un augment de la incertesa i la confusió; l'usuari pot trobar que és una persona inadequada per fer la cerca, o que el sistema, no pot satisfer les seves necessitats, de manera que pot abandonar el procés.

Formulació: *when a focused perspective is formed and uncertainty diminishes as confidence begins to increase*. El tema central de la manca d'informació és delimitat, de

¹⁹⁴ Khulthau, 2008.

¹⁹⁵ Tot això no es refereix a processos de recerca d'informació rutinaris, en els quals normalment no hi ha una veritable novetat d'informació, i per tant és difícil diferenciar les diferents fases del procés de cerca.

manera que és assumit personalment; això fa que augmenti la el sentiment de confiança i la sensació de claredat. És l'eix del procés.

Recol·lecció: etapa que què es recollida la informació pertinent al tema definit en la fase anterior. És una etapa plena de confiança, en la qual s'estableixen relacions i s'integren els nous coneixements en el cos de coneixements previs, alhora que el transformen.

Presentació: finalment es completa la cerca i es preparen o s'usen els resultats; pot produir sentiments de satisfacció o de decepció segons s'hagi completat la cerca.

En aquest model de Khulthau, a diferencia d'altres, es posa una especial atenció a les primeres fases de la cerca. Són fases que tenen molta importància des del punt de vista pedagògic. Com hem vist, i l'autora s'encarrega de subratllar, la incertesa és el principi que domina el procés de cerca de la informació, de manera que no hi ha una progressiva disminució de la incertesa, sinó que, ben al contrari, la incertesa augmenta fins que s'arriba al moment de la formulació.

Doncs bé, el que ens ensenya l'autora és la importància que s'ha de donar als elements irracionals del procés de cerca. En particular, el procés d'exploració, previ a la formulació del tema central de la cerca, és un moment dominat per molts sentiments que poden desbaratar la investigació. Per això, l'autora pensa que aquest és precisament el moment en que s'ha d'intervenir pedagògicament; en primer lloc, ensenyant a tolerar aquesta incertesa com una part del procés de cerca: *It seems helpful for users to expect uncertainty to increase during the exploration stage of the ISP rather than thinking that increased uncertainty is a symptom that something has gone wrong. The tolerance of uncertainty is introduced as enabling the early stages of the ISP, when the experience of uncertainty may overwhelm the person and deter progress in the process. Uncertainty from the user's perspective is a natural experience in the search process. If unexpected, the presence of uncertainty and particularly any increase in uncertainty can heighten anxiety*¹⁹⁶. No es tracta només de fer tolerar la incertesa, sinó de guiar el procés de cerca. Però l'autora considera que s'han de definir bé les zones d'intervenció pedagògica, perquè, de no fer-ho així, pot resultar ineficient i contraproductiu.

Creiem que el plantejament de Khulthau està també limitat al context del procés de cerca en què el subjecte ja està d'alguna manera estimulat o condicionat envers la recerca d'informació, és a dir, no dubta de la necessitat de la informació. La investigació de l'autora es dona en un context massa acadèmic com per poder contestar la pregunta general que ens estem plantejant. Ara bé, hi ha elements molt profitosos en ordre a la

¹⁹⁶ Khulthau, 2008

resolució del problema fonamental de l'adquisició de la consciència de la manca d'informació. Com ja hem dit, la positiva consideració dels factors irracionals, afectius, de la investigació és un d'aquests elements. No s'ha de plantejar el procés d'alfabetització com una cosa totalment racional, ordenada, sinó que s'ha de comptar amb els sentiments i afectes dels alumnes. (Això, naturalment, està dit massa de pressa. Al concretar aquest principi en l'elaboració d'un currículum, la cosa pot ser molt més complexa; més encara, a l'hora de dissenyar activitats que desenvolupin tal currículum.) Altre element interessant és el de definir bé les “zones d'intervenció”, és a dir, aquells moments del procés en què l'ajuda és veritablement necessària per mantenir l'interès de la investigació¹⁹⁷. Aquesta idea, presa de Vygotsky, és de tota manera la conceptualització d'una manera de treballar sensata: el mestra o mestra sensat ajuda quan es necessita, quan hi ha una desorientació entre els seus alumnes.

Però, en tercer lloc, ens agrada particularment la idea de que aquest interès pot decaure també al llarg del procés. Segons la descripció de Khulthau, no hi ha una progressiva disminució d'incertesa en un procés de recerca, sinó que hi ha una corba variable, amb cims i valls, que va acompanyada de sentiments d'ansietat, optimisme, desencís o confiança; en conseqüència, és necessari mantenir l'estímul de la investigació, no només com una necessitat inicial, sinó que s'ha de cuidar permanentment. Aquest estímul -el manteniment del qual és més agut en aquelles “zones d'intervenció”- és, en l'etapa d'adquisició de les competències informacionals, una constant que podríem anomenar condicional, en el sentit de què condiciona l'èxit del procés de recerca, i, si hem entès bé a l'autora, la seva funcionalitat; és a dir, condiciona no només una recerca concreta, sinó l'entrenament general de recerca.

Podríem projectar aquesta idea al problema general que ens plantegem. Així, creiem que, de la mateixa manera que Khulthau creu que la incertesa, correctament administrada, és bona per al procés de recerca, però no només al principi, sinó al llarg del procés, podríem dir també que l'adquisició de la consciència de les nostres limitacions informatives és bona, no només com a la primera etapa del procés d'alfabetització, sinó al llarg del procés d'alfabetització. És a dir, la persona alfabetitzada serà fonamentalment la que, en qualsevol moment de qualsevol tipus d'aprenentatge, sigui capaç de reconèixer que la informació de què disposa té mancances, i, sobretot, sigui capaç de sospitar que la informació de què disposa és enganyosa, manipuladora, o, dit d'una altra manera, és precisament una informació produïda per endormiscar la seva capacitat d'adquirir consciència. El sentiment d'incertesa que constitueix el nervi de la descripció de Khulthau, i, alhora, de la seva

¹⁹⁷ *The zone of intervention is that area in which an information user can do with advice and assistance what he or she cannot do alone or can do only with difficulty.* Khulthau, 2007, p. 8. També, Khulthau, 1996 i 2001.

proposta, pot ser traduït, en un nivell més general, menys afectiu, menys “psicològic”, com l’actitud de sospita sobre la informació, sospita que té la seva primera manifestació en la consciència de què alguna informació ens manca. I sobre aquesta actitud de sospita s’ha de fonamentar l’ús crític de la informació.

Deixem clar que no pretenem atribuir a Khulthau aquestes idees. La seva important aportació està orientada en una determinat sentit, i en una determinat context; se sosté sobre dades recollides en un ambient acadèmic determinat. Per tant, no és el seu objectiu contestar la pregunta que, nosaltres, aquí, considerem fonamental. El treball de Khulthau es circumscriu a un context ja “alfabetitzat”. Per això, hem de tenir clar que no és el mateix problema el del reconeixement de la necessitat d’informació per a qui ja té el “neguit” de la seva manca (que és l’àmbit de treball de Khulthau), que aquest reconeixement per a qui ni tan sols té el neguit, que és el que hem plantejat de bon principi en aquest treball. Aquest és el problema difícil, bàsic¹⁹⁸. Però la reflexió de Khulthau és molt profitosa, perquè, en els termes de la discussió que aquí estem mantenint, suggereix que la consciència de la carència d’informació -que podem considerar un transsumpte, a un nivell més genèric, del seu concepte d’incertesa- no és quelcom només necessari al principi, sinó al llarg del procés d’alfabetització: es crea amb el procés i el manté.

Com es posa en marxa una primera espurna de consciència? Plató deia que amb un mestre. Però què pot fer el mestre? L’adquisició de la consciència de la carència amaga una paradoxa: és necessària una certa consciència de la ignorància per poder superar-la. L’espurna necessita del mestre, però el mestre necessita de l’espurna. No creiem que hi hagi receptes -normes- per superar la paradoxa. En qualsevol cas, sembla evident que s’ha de passar a parlar d’Alfin i educació.

¹⁹⁸ Altra manera, potser més suau, de dir-ho: *That is the hardest thing of all. People know they have a problem, but frequently they don't know that they have an information need to address that problem.* Breivik, 2000.

11. Alfin i educació

§ 33 Hi ha dos extrems que ens interessa en aquest capítol destriar adequadament, si som capaços: l'alfabetització informacional no és una educació independent; l'alfabetització informacional no és tota la vida educativa. Dit d'una altra manera: l'AI ha de formar part del currículum educatiu; l'AI necessita un disseny determinat. Això sí: permet aprendre independentment, i aprendre durant tota la vida.

Hem anat deixant caure que ens semblava que el que normalment s'anomena aprenentatge permanent, o aprenentatge continu, o aprenentatge al llarg de la vida, és una actitud determinada de la persona que aprèn. Però la veritat és que hi ha moltes ambigüitats al respecte¹⁹⁹. Ja hem procurat en el capítol anterior desfer la confusió introduïda per la IFLA amb el seu concepte d'alfabetització al llarg de la vida. Però, a més d'això, tant models i normes com les que hem vist, com molts autors, relacionen amb naturalitat l'alfabetització informacional i l'aprenentatge permanent, d'una manera que ha de ser discutida.

Prenem, per exemple, un comunicat d'Abdelaziz Abid, conegut gestor lligat a la UNESCO, presentat al 70é congrés de la IFLA de Buenos Aires sota el títol precisament d'“Information literacy and lifelong learning”. L'article ens parla, substancialment, de la necessitat d'articular l'Alfin en el currículum educatiu, i d'estimular polítiques internacionals i nacionals; però de les relacions entre els dos conceptes que el titulen, es diu, bàsicament, primer, que la alfabetització informacional *forms the basis for lifelong learning*, i, segon: *information literacy should be introduced wherever possible within national curricula as well as in tertiary, non-formal and lifelong education*²⁰⁰. Una afirmació com la primera, “forma la base de l'aprenentatge permanent” (continuarem amb aquesta traducció del terme), pot ser entesa com una evidència: actualment no es pot pretendre adquirir nous coneixements sense estar informacionalment alfabetitzats; o com una ambigüitat, atès que “constitueix la base” és una expressió molt imprecisa. Però la segona part conté, a més, molta confusió: ¿vol dir alguna cosa així com que s'ha de programar, o s'ha d'establir un currículum d'aprenentatge permanent, per a tots els

¹⁹⁹ Abans de res, aclarim que el terme aprenentatge permanent no l'utilitzem en el sentit d'aprenentatge d'adults o alguna cosa per l'estil, que sembla més aviat referir-se a cursos, o programes o fins i tot polítiques educatives, orientades a sectors concrets en contextos concrets.

²⁰⁰ Abid, 2004, p. 1.

membres de la societat i de manera diferenciada? Si l'aprenentatge permanent vol dir que, a la nostra societat, necessitem adquirir nous coneixements al llarg de la vida, de maneres molt diferents, formals o informals, obligatòries o voluntàries, què significa introduir-hi Alfin que no sigui redundant? Si el que es vol dir és que s'ha d'estar permanentment actualitzat en les tecnologies de la informació, més encara, en el coneixement del mode de producció de la informació, llavors el que es diu que és l'Alfin també és aprenentatge permanent i no calen afirmacions del tipus que estem examinant. Amb l'analogia més propera pot quedar més clar. L'alfabetització tradicional, la lectoescriptora, és un procés educatiu, formal o informal, que té un contingut i objectius determinats; quan s'aprèn a llegir i escriure, estem en condicions d'afrontar altres coneixements, i, un cop assolit un nivell de domini, ja no tornem a aprendre a llegir i escriure. Naturalment, podem millorar aquestes capacitats, podem aprendre altres llengües, podem esforçar-nos per redactar bellament... Però a res d'això l'anomenem alfabetització, són simplement nous aprenentatges. No pot ser que l'alfabetització -lectoescriptora o informacional- no acabi mai, sigui "permanent". Aprenem a llegir i a escriure per després poder aprendre altres coses i defensar-nos en la vida, i amb la mateixa finalitat -malgrat que en un moment més avançat del nostre procés formatiu- aprenem a usar críticament i ètica la informació. El procés d'alfabetització informacional ens prepara per l'aprenentatge en l'educació primària, secundària, terciària, informal i qualsevol que sigui.

Es vol dir que ens prepara per aprendre autònomament? Bé; això sí és clar. Quant més sapiguem usar la informació més autònomament aprendrem; l'alfabetització ens independitza, això és part de la seva finalitat. Però aprenentatge autònom no és igual a aprenentatge permanent. El problema, per tant, s'ha de situar en el significat de l'expressió "aprenentatge permanent". Els esforços per caracteritzar-lo són de vegades herculis; vegi's aquesta caracterització feta dins de la IFLA:

Lifelong learning or learning from cradle to grave does not have the same connotation as recurrent education within the educational system. Lifelong learning reflects a more holistic view on education and recognises learning in and from many different environments. Lifelong learning is related to recurrent training available within the framework of the formal education system, but it is not the same thing. Lifelong and life-wide learning is a concept with broader scope and consequences.

Among other things, lifelong learning dissolves boundaries between traditional policy sectors. Educational policy, labour market policy, industrial policy, regional policy, industrial policy, social policy and cultural policy, are all affected by lifelong learning and they all have a common responsibility for lifelong and life-wide learning. Lifelong

*learning can be defined as all purposeful learning activity undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence. It contains various forms of education and training, formal, non-formal and informal, e.g. the traditional school system from primary to tertiary level, free adult education, informal search and training, individually, in a group setting or within the framework of social movements.*²⁰¹

Després d'això, algú té clar què és el *lifelong learning*? Recorrent al Memoràndum de Lisboa de 2000 sobre la qüestió, el document de la IFLA opta per sintetitzar: *the common umbrella under which all kinds of teaching and learning should be brought together*²⁰². Naturalment, a això també se'l pot anomenar educació o formació o el que sigui; és de tal generalitat que resulta inútil. Sembla, en definitiva, que darrera l'expressió "aprenentatge permanent" només hi ha l'enunciat d'un fet: hi ha gent que al llarg de la seva vida va passant per diferents processos educatius, degut a diferents motius i motivacions.

§ 34 Les normes AASL de 1998 són més encertades en enfocar aquesta qüestió, perquè no fan intervenir un concepte del tot innecessari²⁰³. Fan una cosa més útil. Estableixen, com ja hem vist, una categoria de normes, les d'aprenentatge independent, que estipulen aquelles característiques que permeten considerar que una persona és capaç d'aprendre autònomament. La formulació d'aquestes normes és clara; té la forma: *The student who is an independent learner is information literate and...*; és a dir, que el ser informacionalment alfabet és indispensable per aprendre autònomament. L'AI capacita per a l'aprenentatge autònom; l'AI fa possible tenir aquesta capacitat, i no es diu res sobre aprenentatge permanent, perquè no té massa sentit dir que un procés educatiu determinat, com l'alfabetització, possibilita el fet general de què cada persona passa per diferents processos educatius al llarg de la seva vida: el fet és aquest, hi hagi o no alfabetització informacional. Llavors, segons l'AASL, el que aprèn autònomament (normes 4, 5 i 6):

... pursues information related to personal interests.

... appreciates literature and other creative expressions of information.

... trives for excellence in information seeking and knowledge generation.

²⁰¹ Häggström, 2004, p. 2.

²⁰² Commission des Communautés européennes. Mémoire sur l'instruction et la formation permanente. Document de travail des Services de la Commission, Bruxelles, 30/10/2000. Citat en Häggström, 2004, p. 4.

²⁰³ Tampoc apareix a l'esborrany *21st Century Library Learning Standards*, comentat també al capítol anterior.

No veiem, per tant, per què el concepte d'alfabetització informacional hagi de determinar el seu contingut, ni quant a la finalitat, ni quant al paradigma formatiu, ni quant als mitjans del procés que denota, recurrent a la noció genèrica i indeterminada d'aprenentatge permanent.

El cas és que actualment sembla que qualsevol teorització, aportació, consideració sobre Alfin ha d'incloure, d'una manera o una altra, alguna referència a l'aprenentatge permanent. I l'ambigüitat és sempre similar. Fins i tot, alguns dels documents que abans hem tractat, i hem considerat molt interessants, respecte de l'Alfin, pateixen d'imprecisions sobre aquest respecte. Intentarem projectar-hi una mica de llum, tot considerant dos conjunts de estipulacions, de les quals hem tret fins ara força profit: les competències DeSeCo i les normes ANZIIL-CAUL.

Les normes ANZIIL-CAUL mostren, des del nostre punt de vista, aquesta imprecisió. Com ja hem citat al capítol anterior, quan fan la descripció de la persona informacionalment alfabetitzada, es diu que *experience information literacy as part of independent learning and lifelong learning*; en canvi, als principis sobre els que es recolza aquest Marc per a l'Alfabetització d'ANZIIL²⁰⁴, es diu que *demonstrate social responsibility through a commitment to lifelong learning and community participation*, i això implica que l'alfabetització és una condició d'aquest compromís. No és el mateix “formar part de” que “ser condició de”; són dos nocions que, segons s'interpretin, poden ser compatibles o no. I no es tracta d'una simple imprecisió del llenguatge utilitzat, perquè en les consideracions prèvies al desplegament de les normes trobem la mateixa ambigüitat. Es diu clarament que l'Alfin és un “prerequisit” -una condició, per tant- de l'aprenentatge permanent, tot matisant de l'aprenentatge permanent intencional, aquell que l'entorn de la societat tecnològica exigeix d'una persona, per tal d'evitar una noció massa genèrica i buida d'aprenentatge permanent²⁰⁵. Fins aquí estem d'acord. Però immediatament es declara que l'Alfin és un subconjunt de l'aprenentatge independent, que al seu torn és un subconjunt de l'aprenentatge permanent. I això és, pensem, introduir confusions innecessàries. Primer, és absurd considerar l'alfabetització informacional com a part de l'aprenentatge independent. ¿Vol dir això que la recerca d'informació o l'avaluació de fonts o les tècniques de presentació de resultats s'aprenen per un mateix? No té sentit. Oblidant això, i en segon lloc, si l'Alfin és una part de l'aprenentatge permanent, i tenint en compte que un

²⁰⁴ Com ja hem assenyalat, una de les avantatges d'aquest marc és precisament que diferencia entre principis i normes; aquesta diferenciació pretén establir uns principis invariables (altra qüestió és que estiguin més o menys encertats) i unes normes adaptables o modificables segons diferents contextos.

²⁰⁵ *Lifelong learning is 'all formal, non formal and informal learning -whether intentional or unanticipated- which occurs at any time across the lifespan'. However, intentional lifelong learning, either formally or self managed, is regarded as necessary due to rapid technological, social, cultural and economic change. Information literacy is a 'prerequisite' and 'essential enabler' for lifelong learning.* ANZIIL/CAUL, 2004, p. 4. També QUT, 2001, p. 10: *Information literacy is a prerequisite for lifelong learning. It enables learners to engage critically with content, extend their knowledge, assume greater control over their own learning and become self-directed learners.*

conjunt pot contenir parts entre si disjunctes, és qui hi ha altres parts que no impliquen cap de les competències d'Alfin? Si suposem que tots els aprenentatges -tots els subconjunts del conjunt major "aprenentatge permanent"- impliquen, com a "requisit", competències Alfin, llavors aquest subconjunt tindria una extensió igual al conjunt major: què sentit té en aquest cas dir que Alfin és una part de *lifelong learning*? Com veiem, el problema no és simplement lingüístic, sinó també lògic. Però, en tercer lloc, si no volem enredar-nos en raons tan abstractes, ¿dir que Alfin és una part de l'aprenentatge permanent -més enllà de l'obvietat que és un més de les aprenentatges pels que podem passar en la nostra vida-, significa que s'ha d'elaborar un currículum, un programa, alguna mena de planificació que anomenem aprenentatge permanent, i de la qual formaria alguna etapa inicial l'Alfin? Una cosa és facilitar que totes les persones puguin renovar, ampliar, actualitzar els seus coneixements al llarg de la vida, i una altra és la tasca impossible de preveure, definir, programar les infinitament diferents possibilitats d'aprenentatge de totes les persones al llarg de la vida.²⁰⁶

En definitiva, establir una relació de condicionalitat entre l'alfabetització informacional i el conjunt d'aprenentatges d'una persona té sentit; establir en canvi una relació de pertinència condueix a estranyes incongruències. El problema pràctic, que és el que aquí ens interessa, és que, amb aquest segon punt de vista, difícilment una institució educativa, una administració pública, per exemple, podria establir polítiques d'alfabetització informacional adequades.

El programa DeSeCo, en canvi, malgrat una ambigüitat de l'exposició que reflecteix les confusions habituals en la literatura sobre l'assumpte, manté una postura més coherent. Havíem dit al capítol anterior que el programa DeSeCo, que no intenta descriure com s'ha de fer un procés d'alfabetització, presenta l'aprenentatge permanent, des del nostre punt de vista, més aviat com un actitud que com un procés; havíem afegit que les competències sistematitzades en aquest programa són considerades necessàries per enfrontar les dificultats de la vida, i, per tant, no es presenten com el resultat final del procés vital d'aprenentatge. Ara bé, el text, després

²⁰⁶ Un altre exemple d'aquestes confusions. Judith Licea de Arenas i Jose Antonio Gómez Hernández, en un article que recopila diferents declaracions sobre el paper de les biblioteques públiques respecte de l'aprenentatge permanent (a més de referir les últimes aportacions teòriques i pràctiques sobre Alfin), afirmen d'una banda:

Algunas de las características del aprendizaje permanente serían:

- *No ha de restringirse a lo puramente económico o a los adultos*
- *Abarca desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación*
- *Abarca tanto el aprendizaje formal, no formal e informal*
- *Sus objetivos son la ciudadanía activa, la realización personal, la integración social y aspectos relacionados con el empleo como son adaptabilidad y empleabilidad*
- *Sus principios son el papel central del alumno, la importancia de la igualdad de oportunidades y la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje.*

Com podem veure, novament una descripció general i poc útil. Però és que, d'altra banda, poc abans es diu també, en el sentit que aquí estem defensant (és a dir, com a actitud), que l'aprenentatge permanent *se plantea como una tarea que interesa a todas las personas, como un modo de vida, como una actitud interiorizada y habitual de búsqueda y asimilación de conocimiento, que tenemos todos que asumir como algo propio de nuestra época*. Gómez-Hernández, Licea, 2005, p. 2-3. ¿El conjunt de tots els processos educatius o l'actitud envers l'aprenentatge? Malgrat que aquest article només és un selecció d'informacions, seria desitjable una major precisió entre els teòrics de la qüestió.

de descriure les competències, descriu la relació entre les competències clau i l'*apprentissage tout au long de la vie*, tot diferenciant les competències que han de ser desenvolupades a l'edat escolar i les que poden ser desenvolupades al llarg de la vida. I s'afegeix:

Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie part du principe que les compétences nécessaires dans la vie ne peuvent pas toutes être acquises pendant la formation initiale, car :

les compétences se développent et évoluent tout au long de la vie, les individus en perdant certaines et en acquérant de nouvelles avec l'âge ;

les exigences posées aux individus peuvent changer sous l'effet des progrès technologiques et de l'évolution des structures économiques et sociales ;

la psychologie du développement montre que l'acquisition de compétences ne s'arrête pas avec l'adolescence, mais qu'elle continue à l'âge adulte.²⁰⁷

Això, d'alguna manera, pot semblar incoherent amb l'anterior, amb la idea de què les competències s'han d'adquirir per poder resoldre les dificultats que la vida ens presentarà. És una manera de parlar que, com hem dit, pot produir confusions. Però no creiem que hi hagi incoherència en el programa DeSeCo. Primer, perquè DeSeCo no intenta explícitament definir totes les competències que poden ser necessàries al llarg de la vida en molt diferents contextos, sinó que, en principi, estableix les competències clau que s'han d'avaluar al final de l'escolarització obligatòria amb les proves PISA. Per això, el programa no exclou altres definicions de competències. Segon, perquè dir que les competències necessàries en tota la vida no poden ser adquirides en la formació inicial no exclou que es puguin definir, ensenyar i avaluar les competències que en un determinat moment -l'adolescència- s'han de tenir en una certa mesura per poder encarar amb seguretat les exigències de l'entorn. En tercer lloc, és obvi que les competències que caldran a una persona al llarg de la vida variaran o hauran de ser modificades, i que això pot implicar nous tipus d'aprenentatge; però tal cosa no implica que l'aprenentatge de competències que ens donin autonomia, sobretot que ens permetin controlar críticament la informació, és a dir, el que estem anomenant alfabetització informacional, sigui una tasca sempre posposada. Una persona, naturalment, millorarà i renovarà la seva capacitat de cercar, usar i controlar la informació, però això no vol dir que en un moment determinat no la puguem considerar informacionalment alfabetitzada; de la mateixa manera que una persona

²⁰⁷ OCDE, 2005, p. 19.

millorarà o actualitzarà les seves capacitats lectoescriptores, però no per això direm que mai arriba a ser alfabeta.

Però hi ha una raó d'aquesta coherència més rellevant per a nosaltres: l'aprenentatge permanent no és entès com un programa educatiu gegantí i d'impossible complexitat que es desenvolupa al llarg de la vida, sinó com una actitud davant l'aprenentatge que des del començament de la seva formació qualsevol persona ha de tenir i mantenir. Tornem a citar un dels principis sobre els quals se sosté el projecte PISA, del qual DeSeCo és el quadre competencial:

sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences spécifiques et transversales des élèves, elle se penche également sur leur motivation d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage.²⁰⁸

És a dir, la motivació per aprendre, la consciència pròpia i del propi aprenentatge és el que el programa DeSeCo considera rellevant del concepte d'*apprentissage tout au long de la vie*. Això és el que hem intentat argumentar en la discussió iniciada al capítol anterior sobre la relació entre Alfin i aprenentatge permanent. L'alfabetització informacional està lligada indissolublement a l'aprenentatge permanent. Però aquest no és ni un impossible -un currículum concebut per omplir la vida d'una persona, de tota persona-, ni una obvietat -la suma dels diversos processos de formació pels que vam passant-, sinó una actitud, l'actitud permanent d'aprenentatge, que s'ha d'intentar despertar des dels inicis de l'educació formal, i s'ha d'intentar mantenir al llarg de tota la vida.

Però precisament per crear aquesta actitud, Alfin, entès com a procés general (no com una determinada Alfin), ha de ser una cosa prèvia. Prèvia vol dir que no és un capítol de cap aprenentatge permanent, sinó, en la societat actual, una condició prèvia de qualsevol aprenentatge (amb la més prèvia encara, si es vol, de la lectoescriptura). Això és tradueix en què, en un plantejament educatiu general, com el que ha de fer, per exemple, una administració pública, l'alfabetització ha de ser programada de manera sistemàtica per què abans de la fi de l'escolarització obligatòria l'actitud permanent d'aprenentatge hagi estat adquirida, i -independentment que des dels continguts disciplinars s'hagin adquirit coneixements concrets respecte del mode de producció actual de la informació- els alumnes estiguin en condicions, davant qualsevol opció educativa posterior, de donar amb el fil del laberint informatiu que tal determinada opció impliqui. Això pot significar haver adquirit la capacitat d'aprendre autònomament o no, en el sentit de què, un cop aconseguida l'actitud permanent

²⁰⁸ OCDE, 2005, p. 5.

d'aprenentatge, hi haurà nous processos educatius, alguns dels quals podran realitzar-se de manera independent i d'altres implicaran una estructura educativa formal o informal. En qualsevol cas, qui té l'actitud permanent d'aprenentatge està en condicions de prendre de manera autònoma les decisions sobre el que necessita, prefereix o desitja aprendre. Podem dir que l'actitud permanent d'aprenentatge comporta la voluntat autònoma d'aprendre.

Alfin és un procés amb la finalitat discutida en el capítol anterior, és a dir, que ha de capacitar per usar críticament la informació, segons determinats valors ètics; adquirir aquesta capacitat possibilita l'aprenentatge autònom, o, més en general, la voluntat autònoma d'aprendre. Ara bé, a tal finalitat només es pot arribar creant l'actitud permanent d'aprenentatge. Sense aquesta actitud el procés d'Alfin no està complet, és parcial, o sectorial; només serveix per adquirir algunes habilitats específiques. Podem dir que l'alfabetització informacional necessita crear l'actitud permanent d'aprenentatge per arribar a la seva finalitat. Però aquesta és, en general (és a dir, sense considerar les possibles excepcions), una situació paradoxal: el procés i l'actitud es necessiten mútuament: sense el procés no es crea l'actitud, sense l'actitud no marxa el procés.

¿No reconeixem aquí la mateixa paradoxa de la consciència de la carència? Adquirir consciència d'una carència i adoptar una actitud permanent d'aprenentatge: l'espurna i el foc. L'alfabetització informacional necessita de les dues coses, i, alhora, genera les dues coses. Tan complicat és aconseguir una cosa com un altra; i ambdues, pensem, són la tasca del mestre, o, si es vol, la tasca del conjunt d'agents que intervenen en el procés d'aprenentatge. Feina gens fàcil, per a la qual, com ja havíem dit, difícilment existeixen receptes, pautes, però a la qual pot ajudar una bona planificació del projecte educatiu. I la qüestió del mestre ens porta, inevitablement, a la qüestió del currículum.

§ 35 Si ben és cert que l'alfabetització informacional desborda els límits de l'educació formal, ja sigui escolar o superior, i s'ha d'entendre com una tasca que implica institucions, grups i relacions socials molt variades, no ho és menys que és possible trobar una major eficàcia alfabetitzadora en les institucions i processos educatius formals, i amb grups d'edat, el treball social dels quals és preponderantment formatiu. Formal o informalment, alfabetitzar és educar. En qualsevol cas, l'objectiu del nostre treball no és examinar tots els aspectes educatius implicats en l'AI, sinó com es pot integrar en l'educació secundària, i quin paper pot jugar en aquest intent la biblioteca escolar.

Aquí no entrarem en problemes de fonamentació pedagògica. Ja sabem que avui domina la tendència constructivista, iniciada per Piaget, que considera ineficaç per a la nostra societat un ensenyament amb les característiques clàssiques de transmissió de coneixements passivament rebuts pels alumnes, coneixements ja acabats i poc relacionats amb la vida real. Per contra, la nova pedagogia defensa el paper constructiu dels alumnes, el paper de guia del professor, la importància de l'ensenyament basat en la recerca i la resolució de problemes, la connexió dels continguts amb la vida real i, per tant, la necessitat d'interrelació amb el context. Aquesta oposició de tendències es repeteix una i altra vegada en nombrosos textos. Creiem que és molt simplista, però no entrarem a matisar-la. El que resulta evident -i no cal entrar en teoritzacions- és que els alumnes necessiten una preparació que els capaciti, primer, en la recerca d'informació, després, en el seu ús crític, i, a més, en la producció d'informació, i tot allò per tal de resoldre en el futur els seus problemes i els de la seva comunitat. Ara bé, ens sembla que aquesta competència no es poden aprendre sobre el buit, sinó treballant amb continguts. No es tracta de aprendre habilitats amb qualsevol contingut, sinó amb els continguts que els alumnes necessiten saber per tal de poder controlar les seves vides. Es necessita una reforma curricular que incorpori l'Alfabetització Informacional, però això no passa per l'eliminar continguts, ni tampoc per utilitzar qualsevol contingut.

Creiem que, al respecte, hi ha un clar acord general: l'AI ha de formar part del currículum educatiu. Per exemple, Elisabeth Tallaksen Rafste diu: *The process must be embedded in the topic the students are going to attain new knowledge in*²⁰⁹. En el document de conclusions preliminars de les discussions d'un ampli grup d'experts sobre el currículum de les ciències documentals, celebrat en Copenhage fa dos anys, es diu que ja els pares són els primers facilitadors de l'adquisició d'informació dels fills. I aquesta tasca d'alfabetització ha de continuar en el conjunt del procés educatiu, tot subratllant que el procés només es pot desenvolupar eficaçment en un context, és a dir, integrat en els diferents coneixements, la qual cosa és una feina de tot el personal docent: *Becoming information literate should continue at primary school and be a part of formal training in all phases and all subject areas during the whole education process as a preparation for lifelong learning. Although a difference can be made between content and conduit, becoming information literate can only be learned effectively in context. [...] That means that all educational staff have to learn how to integrate IL into their teaching.*²¹⁰ No creiem necessari multiplicar les cites; per exemple, tot els estàndards que hem visitat inclouen idees similars.

²⁰⁹ Rafste, 2002, p. 4. També hi ha posicions que defensen una matèria independent; *vid.* Le Coadic, 2005.

²¹⁰ Kajberg, Lørring, 2005, p. 68.

Malgrat que resulti evident de tot el que portem considerat, convé aclarir, abans de continuar, que la integració d'Alfin en el currículum no consisteix simplement en l'ensenyament de tecnologies de la informació, ni en el vessant simple de manipulació *software* i *hardware*, ni en el més complex d'aprenentatge de tècniques de cerca en entorns electrònics. No és la capacitació tècnica l'objectiu general de l'educació. Un fonament general i suficient pot trobar-se, per exemple, en l'informe Delors, document fonamental per a l'orientació de principis educatius, mètodes o programes educatius de la nostra època: *La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.*²¹¹ Christine S. Bruce, en un dels papers preparatoris de la reunió d'experts de Praga, destaca la diferència entre l'alfabetització informacional, que desenvolupa capacitats per usar la informació, i l'alfabetització en les tecnologies de la informació, que desenvolupa capacitats requerides per a l'ús de les tecnologies que proporcionen o contenen informació. *Es fa aquesta distinció per transmetre la idea de què la provisió de TIC i de l'ensinistrament associat per a l'ús de hardware i software, la principal atenció de molts governants, institucions i programes educatius, és només el punt de partida per assolir les desitjables reformes.*²¹² De fet, l'autora pensa que la planificació d'una agenda d'alfabetització informacional es pot fer fins i tot sense la infraestructura tecnològica corresponent. Sembla, almenys en el nostre entorn, que les inversions en tecnologia, sobretot en maquinari, són les privilegiades; el seu efecte propagandístic sedueix els gestors; la seva eficàcia és qüestionable²¹³. Després en parlem.

Bruce, precisament, pensa que els quatre pilars sobre els quals en el informe Delors es pensa que s'ha de fonamentar l'educació del segle XXI (capítol 4 de l'informe), és a dir, el aprendre a conèixer, a fer, a conviure i a ser, poden cristal·litzar si introduïm l'alfabetització informacional en el currículum.

Ara bé, què vol dir “introduir l'AI en el currículum”?

Les normes ANZIIL, ja àmpliament comentades i valorades en aquesta memòria, ofereixen una descripció d'aquesta introducció, basada en part en les idees de Christine Bruce, que aquí considerem molt instructiva. La posició és clara: *Achieving*

²¹¹ Delors, 1996, p. 8.

²¹² *This distinction is also made to convey the idea that provision of ICTs and associated training in the use of hardware and software, the focus of many governments, corporate and educational programs, is only a starting point in achieving desired reforms.* Bruce, 2002.

²¹³ És rellevant que en el context molt tecnològic dels Estats Units, en el *Informe de Progrés sobre Alfabetització Informacional*, que l'ALA va publicar en 1998, per tal de revisar el grau d'assoliment de les recomanacions del ja molt citat *Final Report* de 1989, es digui: *There needs to be an emphasis on communicating that quality education requires not only investments in technology, but also in programs that empower people to find, evaluate, and use all information.* ALA, 1998.

*information literacy requires an understanding that such development is not extraneous to the curriculum but is woven into its content, structure, and sequence.*²¹⁴

La idea de què l'Alfin no és el resultat de l'ensenyament d'una matèria concreta, és a dir, de l'aplicació d'un currículum específic, es recolza en Christine Bruce, concretament en el seu model o "marc" d'alfabetització per a la universitat de Griffith: *information literacy cannot be the outcome of any one subject. It is the cumulative experience from a range of subjects and learning experiences which creates the information literate person.*²¹⁵ Matèries i activitats d'aprenentatge diferents formen la persona informacionalment alfabetitzada.

Ens permetem fer una extensa traducció del contingut del "marc" d'alfabetització ANZILL:

El Marc incorpora normes i resultats d'aprenentatge que contenen característiques, atributs, processos, coneixements, habilitats, actituds, creences i aspiracions associades amb la persona informacionalment alfabetitzada. Les normes estan basades en habilitats genèriques, habilitats d'aprenentatge i valors i creences. [...]

Les habilitats genèriques inclouen resolució de problemes, col·laboració i treball en equip, comunicació i pensament crític. Les habilitats informatives inclouen recerca d'informació, ús de la informació i fluïdesa en les tecnologies de la informació. Valors i creences inclouen ús savi i ètic de la informació, responsabilitat social i participació comunitària. Totes aquestes dimensions de l'aprenentatge es combinen en l'alfabetització informacional.²¹⁶

Aquesta descripció, que sintetitza en bona part les idees sobre l'AI a les que ens hem adherit en els capítols anteriors, implica, creiem, que la inclusió de l'Alfin en el currículum ha de ser el més íntima possible; més encara, implica que, com deien Saphiro i Hughes, la introducció d'Alfin implica una reforma en profunditat del currículum. Ensenyar o aprendre a usar tecnologies, a usar la informació, a sotmetre-la a crítica, a construir coneixement a partir d'ella, tot allò segons principis morals interioritzats, no pot ser el resultat d'una "assignatura", d'una matèria específica, sinó d'un procés complex que abasta el conjunt de l'ensenyament formal. Es tracta, es diu, en línia amb les idees de Bruce, no només d'ensenyar Alfin, sinó d'ensenyar a

²¹⁴ ANZILL/CAUL, 2004, p. 6.

²¹⁵ Bruce, 1994.

²¹⁶ *The Framework incorporates standards and learning outcomes that consist of the characteristics, attributes, processes, knowledge, skills, attitudes, beliefs and aspirations associated with the information literate person. The standards are grounded in generic skills, information skills and values and beliefs. [...]* Generic skills include problem solving, collaboration and teamwork, communication and critical thinking. Information skills include information seeking, information use and information technology fluency. Values and beliefs include using information wisely and ethically, social responsibility and community participation. These dimensions of learning combine in information literacy. ANZILL/CAUL, 2004, p. 7.

reflexionar sobre aquest aprenentatge, i de aplicar aquest aprenentatge a noves situacions. Per això, el marc ANZIIL declara tot seguit: *The Framework supports the embedding of information literacy in the design and teaching of educational programs across the curriculum*,²¹⁷ a través de tots els nivells educatius.

Christine Bruce creu que els programes d'alfabetització han d'estar compostos de quatre elements bàsics (*critical*):

- recursos per facilitar l'aprenentatge d'habilitats específiques;
- currículum que permet aprendre habilitats específiques;
- currículum que implica activitats que requereixen interacció amb l'entorn informatiu;
- currículum que permeti la reflexió sobre la pràctica informativa real.

I afegeix: *The first of these represents the resource base that supports learning skills underpinning information literacy, the second represents curriculum integration, and the latter two represent what is better described as 'embedded' information literacy education*.²¹⁸ En el primer cas es parla d'aprenentatge auxiliar del currículum; en el segon cas es parla d'integració, d'una part del currículum dedicat a ensenyament "informatiu"; en el tercer cas, és parla de alguna cosa a sí com "incrustació" (*embedded*), incorporació o incardinació; tal i com nosaltres ho entenem, d'una modificació del currículum de manera tal que les finalitats de l'alfabetització condicionin les activitats d'aprenentatge dels continguts del currículum, formin el nervi de l'ensenyament, almenys, de l'ensenyament obligatori.

El marc ANZIIL adapta aquestes distincions de Bruce diferenciant els següents components d'un programa d'alfabetització informativa:

Generic: *Extra curricular classes and/or self paced packages*

Parallel: *Extra curricular classes and/or self paced packages that complement the curriculum*

Integrated: *Classes and packages that are part of the curriculum*

Embedded: *Curriculum design where students have ongoing interaction and reflection with information*.²¹⁹

I es pronuncia tot seguit a favor de la eficàcia del darrer tipus de component: *The most effective of these components is the embedding of information literacy throughout the*

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ Bruce, 2002.

²¹⁹ ANZILL/CAUL, 2004, p. 6.

currículum.²²⁰ No estem, per això, gaire d'acord, amb el plantejament que fan José Antonio Gómez Hernández i Felipe Benito en l'article "De la formación de usuarios a la alfabetización informacional. Propuestas para enseñar las habilidades de información". Al nivell de l'educació secundària obligatòria, es proposen dues coses diferents. D'una banda, introduir l'*Educació Documental*, com un ensenyament transversal, *que como tal incidiera en el desarrollo de las unidades didácticas de cualquier área de aprendizaje*²²¹; i expliquen que és "documental" perquè *su principal finalidad es la instrucción de los escolares en el acceso a la información...: el acceso a la información que está fuera de nuestra mente i el acceso a la información que está dentro de nuestra mente*.²²² Deixant de banda aquesta problemàtica diferenciació, sembla que concebre aquesta instrucció com accés sembla una mica limitat; i, en efecte, la descripció que immediatament fan els dos autors és més complexa i propera al que estem aquí entenent per Alfin²²³, descripció de la qual conclouen: *aprender a pensar, aprender a informarse y aprender a vivir, constituyen los aspectos básicos de esta nueva enseñanza transversal*, afirmació en la que reconeixem l'informe Delors. En segon lloc, proposen organitzar matèries optatives. En aquest sentit, fan les següents observacions: *La implantación de materias optativas relacionadas con la alfabetización informacional es muy reducida, pues por un lado, los docentes no están formados para impartirlas y por tanto no se ofertan al alumnado; por otro, los alumnos no las demandan porque desconocen sus contenidos y posibilidades*.²²⁴ En qualsevol cas, semblen opinar que aquest és un procediment viable d'ensenyament de les habilitats informatives, i per això donen una llista de les optatives relacionades amb Alfin que en la data de publicació s'estaven impartint en diferents llocs. En conjunt, no queda clar si els autors consideren suficients aquestes propostes per introduir l'Alfin en el currículum. El que interessa, doncs, és saber que entenen els autors per ensenyament transversal.

Félix Benito és, potser, l'autor de l'àmbit estatal que ha posat més interès en l'Alfin en secundària. En una important obra coordinada per Gómez Hernández, *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*, dedica un primer capítol a discutir els fonaments de l'alfabetització informacional, en el que acaba exposant el seu propi

²²⁰ *Ibid.*, p. 7.

²²¹ Gómez Hernández, Benito Morales, 2001, p. 10. No entenem, per cert, per què en aquestes propostes es fa un salt entre l'ESO i la universitat, oblidant el batxillerat.

²²² *Ibid.*

²²³ *Es decir, el conocimiento como construcción cognitiva para obtener un pensamiento crítico y creativo, y un comportamiento inteligente caracterizado por un aprendizaje estratégico; y el conocimiento como información documental, para recuperar, gestionar y transferir información. La Educación Documental se articularía en torno a las variables de Pensamiento, Información y Valores, con la finalidad de hacer de los ciudadanos personas que sepan actuar de forma autónoma y estratégica, capaces de enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes, preparados para aprovechar, tanto los propios recursos mentales para autorregular el aprendizaje, actuando de forma participativa y solidaria, así como las herramientas tecnológicas que facilitan la localización, procesamiento y comunicación de información. Ibid.*

²²⁴ *Ibid.*

model d'alfabetització informacional, que, a diferència dels que hem revisat al capítol anterior, no descriu les etapes d'un procés de resolució d'un problema d'informació, sinó les fases d'un procés d'aprenentatge per aprendre a informar-se²²⁵. S'afirma al respecte: *La instrucción de los escolares en el acceso a la información requiere tanto el entrenamiento de procesos cognitivos, como el aprendizaje de contenidos documentales, y debe estar integrada en el proyecto curricular del centro, así como en la planificación de las actividades de la biblioteca.*²²⁶ En principi, això no implica que aquesta introducció en el currículum sigui d'una manera o una altra, respecte, per exemple, les diferenciacions d'ANZIIL. Tampoc permeten decidir-ho les definicions de les nocions que fonamenten la seva concepció de l'educació documental, que desenvolupa en el següent capítol de la obra. És a dir, del seu detallat, i interessant, concepte d'aquest ensenyament no es conclou la manera concreta, o la manera més adient i eficaç en què l'ensenyament documental s'ha d'incloure en el currículum. El que sí es fa en aquest capítol és exposar el disseny curricular bàsic de les diferents matèries optatives que s'han anat impartint o intentant impartir en l'ESO a diferents llocs, entre elles, la que el propi Félix Benito va programar a Euskadi²²⁷. Per tant, sembla que aquesta concepció de la introducció de l'Alfin en el disseny curricular seria del tipus que ANZIIL qualifica *integrated*, no *embedded*, és a dir, seria una part del currículum, però no transformaria el currículum mateix. No estem segurs de si és aquesta la postura de Benito (i de Gómez-Hernández), en tant que les seves descripcions teòriques de com ha de ser l'ensenyament en la nova societat de la informació aposten per un canvi radical dels modes educatius²²⁸; però el cas és que no tenim d'ells una caracterització de la manera d'introduir l'Alfin en el currículum plenament definida, com ho és la que ANZIIL proposa; és a dir, una manera que implica repensar de nou el currículum de l'ensenyament obligatori, i no simplement afegir una part nova, per moltes connexions que intentem establir amb els continguts de les disciplines.²²⁹

²²⁵ Gómez-Hernández, 2000, p. 45. L'exposició que en fa es basa en el programa HEBORI, que va ser el contingut de la seva tesi doctoral, de 1996.

²²⁶ *Ibid.*, p. 46.

²²⁷ *Ibid.*, p. 92-104. *Vid.*, Benito, 1997.

²²⁸ *La organización del mundo, los valores escolares no sólo pueden ser diferentes a los que rigen en su entorno -compárese la educación en valores y el consumismo y la competitividad en el escenario social-, sino que desde la escuela, a veces ya no es posible explicar con coherencia el orden social, pues ha perdido la noción sobre el mismo sentido de los cambios. [...] se ha vuelto, además, un elemento poco práctico. Conecta difícilmente con la acción social. Situada entre el mantenimiento de un currículo tradicional y la aceptación de uno nuevo adecuado a las exigencias de una nueva sociedad, encuentra serios problemas para convertir sus enseñanzas en algo utilizable prácticamente por los estudiantes fuera de las aulas. [...] está perdiendo a marchas forzadas el poder que le había conferido el sistema social tradicional. La pérdida de poder práctico y de legitimización de la escuela es producto, finalmente del valor escaso que le atribuyen los poderes sociales.* *Ibid.*, p. 18-19. Potser una mica enèrgic.

²²⁹ De fet, Benito, en un text breu de col·laboració amb el CNICE, que repeteix les idees exposades amb Gómez Hernández. (Benito, [s. d.]) diu: *No debemos confundir la educación documental con aquellas materias optativas de la educación secundaria obligatoria, que en diversas comunidades autónomas se ofertan.*

Dit d'una altra manera, concebre l'Alfin com una simple optativa ens sembla poc ambiciós. Creiem que l'experiència és suficientment instructiva respecte del pes que les matèries optatives tenen en l'ESO: o són un simple reforç de matèries considerades fonamentals, o són matèries auxiliars, potser interessants i engrescadores, però poc exigents. Si algú vol veure en aquestes afirmacions una defensa del tipus d'ensenyament més clàssic, més, com està de moda dir, orientat al contingut que als alumnes, està equivocant l'enfocament. Independentment de què pensem que la creença en què les transformacions que necessita l'educació per ser universal, democràtica, etc., passen sobretot per un canvi de l'estil d'ensenyament, és una ingenuïtat que oculta el veritable arrel, econòmic primer de tot, del problema (polèmica, de tota manera, que no és rellevant per a la present discussió), el que en qualsevol cas sí diem és precisament que la reducció de l'alfabetització informacional a una optativa no pot transformar el currículum de manera que possibiliti l'objectiu una i altra vegada repetit del "aprendre a aprendre". En les actuals circumstàncies, una optativa no transforma res. Si Alfin és el que hem intentat presentar, és a dir, un ensenyament que permet: accedir hàbilment a la informació, conèixer el seu mode de producció, sotmetre-la al filtre racional de la crítica, usar-la sàviament i ètica, i sobre això créixer personalment i contribuir al progrés i l'equitat, ens sembla que la concreció de l'AI com optativa és completament insuficient, i ens estranya que els que defensen canvis radicals en l'educació es conformin amb propostes tan poc transformadores.

Per tant, s'han de modificar -no eliminar- els continguts del currículum propi del nivell educatiu que considerem -el de l'educació secundària-, per tal d'adaptar-los a les necessitats reals dels alumnes. Naturalment, necessitats reals no vol dir que el currículum hagi d'estar subjecte a les particularitats de cada situació individual. Parlem dels continguts que els alumnes necessiten per formar-se -per construir-se, dirien els constructivistes- una imatge del món que els envolta, que sigui, a més, suficientment explicativa, és a dir, que doni les raons de les coses que els afecten. Els continguts, ho repetim, no han de desaparèixer. El que es tracta és que els alumnes sàpiguen, amb l'ajuda del professor -o el mestre, o el bibliotecari-, construir aquesta imatge. Així poden aprendre, tant a implicar-se activament en la conformació del seu propi saber, com a usar i qüestionar la informació que l'alimenta: les dues coses, amb la mateixa operació. El marc ANZIIL es pronuncia per un aprenentatge basat en investigacions i en solució de problemes, i sembla que no tant en basat en recursos; l'ensenyament superior ha de cultivar els mètodes de recerca més específics. El marc QUT ho matisa d'una altra manera. La integració (també *embedded*, en la descripció de QUT) d'AI en el currículum implica experiències d'aprenentatge basades en l'ús de varietat de fonts, i mètodes d'ensenyament centrats en els estudiants que incloguin aprenentatge

*problem-based, inquiry-based and evidence-based*²³⁰. No importa massa ara la terminologia de les diferents tècniques didàctiques²³¹ (que, de vegades, no són tan novadores com es pretén en front a estils més tradicionals). Per altra banda, tant el marc ANZIIL com el marc QUT (amb pretensions més generals en el primer cas) són marcs per a l'ensenyament universitari, i, per tant, les seves propostes no són automàticament traduïbles a l'educació obligatòria. (Desafortunadament, en tant que al nivell universitari hi ha molta més literatura, l'existència de projectes o descripcions sistemàtiques per a la inclusió d'Alfin en secundària és molt escassa.) El que es fonamental és que els alumnes tinguin un paper actiu en l'aprenentatge.

§ 36 Hem traduït *embedding* per incardinació o incrustació, per tal de subratllar que no es tracta d'un simple afegit d'una nova part al currículum, sinó de la modificació dels seus continguts i objectius, segons les finalitats de l'alfabetització informacional. En realitat, hagués estat suficient amb dir “incorporació”, en tant això sigui entès de manera molt literal: es tracta de què l'Alfin “formi cos” amb el currículum. A més de la *incorporació*, altres característiques que han de guiar la modificació “informacional” del currículum són:

Progressió: s'ha de determinar com s'han d'introduir les competències informacionals en cada nivell educatiu. Aquesta progressivitat té dos sentits, perfectament compatibles: d'una banda, en la línia del model de SCONUL, cada competència, o cada habilitat concreta, s'ha d'assolir segons graus de complexitat progressiva que la planificació del currículum ha de definir per a cada etapa; és a dir, hi ha tasques que des d'un principi s'han de treballar, primer d'una manera bàsica, poc a poc de manera més complexa. Per exemple, una recerca en base de dades pot començar amb termes molt simples, per intentar arribar al final de la secundària, ja a les portes de la universitat, a la utilització d'equacions de cerca senzilles, tot passant per les operacions booleanes. D'altra banda, i en la línia dels suggeriments, tant model de Bruce de les set cares de l'AI, com de la programa DeSeCo, hi ha competències que han d'introduir-se primer i altres després, no totes es poden aprendre des d'un principi. Per exemple, utilitzant la categorització d'AASL, les competències estrictament informacionals

²³⁰ QUT, 2001, p. 11.

²³¹ D'altra manera, per exemple, en la Recomanació 3^a per a aprenentatge i educació de l'informe final de la reunió d'Alexandria: *Implement active pedagogical practices such as problem based learning, service learning and constructive learning that are both in support of and well supported by the practice of Information Literacy*. Garner, 2006, p. 12. Altra tècnica repetidament esmentada és la pràctica basada en evidències, on evidència es refereix als resultats directament comprovables de l'aprenentatge: *Evidence-based practice is an emerging paradigm of practice in many professions. In current usage, the concept of evidence-based practice has two important dimensions. First... it focuses on the conscientious, explicit and carefully chosen use of current best research evidence in making decisions about the performance of the day-by-day role. Second, evidence-based practice is where day-by-day professional work is directed towards demonstrating the tangible impact and outcomes of sound decision making and implementation of organizational goals and objectives*. Todd, 2002, p. 7.

s'aniran introduint en primer lloc; les que persegueixen la responsabilitat social, que impliquen una maduresa, una perspectiva més global, un major sentit ètic de l'ús i la producció de la informació, hauran d'introduir-se amb posterioritat. En tot cas, en el disseny d'aquesta progressió, convé tenir en compte la següent afirmació: *El establecimiento del nivel de Alfin de entrada en la enseñanza superior resulta vital para el establecimiento de los niveles de salida en la enseñanza secundaria, porque, con ciertos ajustes, estos últimos equivaldrían al nivel de entrada en la enseñanza superior.*²³²

Diversitat: són molts els documents que indiquen la necessitat d'adaptar la pràctica Alfin a la diversitat dels alumnes, entenent-la normalment com a diversitat cultural i social, com a diversitat d'estructures de coneixement prèvies, o com a diversitat d'estils d'aprenentatge²³³. Això també s'ha de reflectir en la modificació "informacional" del currículum. Convé, al respecte, insistir en una diferenciació molt clara. La pràctica a la que normalment s'està anomenant educació en la diversitat, com ja hem indicat, consisteix fonamentalment (no exclusivament) en adaptar alguns continguts curriculars a alumnes, o grups d'alumnes, que, per diferents motius, tenen dificultats per a l'aprenentatge d'aquells continguts. Creiem que, quan en la literatura Alfin es parla de diversitat no es fa referència a les limitacions dels alumnes, no és fa referència a un fet "negatiu", sinó, més aviat, a aprofitar les peculiaritats individuals per millorar l'aprenentatge de competències. Sent evident que no pot haver-hi un currículum per hom, en què es tradueix això a l'hora de modificar el currículum? Primer, en tenir una idea el més acurada possible del tipus de persones i de grups als que potencialment va dirigit. Segon, en escollir, dins del marc generals dels continguts que es considerin indispensables, concrecions o variants que els siguin més properes. Tercer, en dissenyar activitats d'aprenentatge que siguin flexibles, la qual cosa vol dir, bé activitats que es puguin realitzar de maneres diferents, bé activitats diferents per a mateixos continguts.

Transferència: al marc QUT llegim: *Curricula must enable transferability of information skills from one discipline or context to another and empower students to learn how to learn.*²³⁴ Al nivell educatiu que aquí ens interessa, el de l'educació secundària, és desitjable que les competències dissenyades, encara que, segons la planificació del currículum, convingui treballar-les en el context d'una disciplina determinada en un determinat moment de la progressió, puguin ser després perfectament aplicables en altres contextos diferents. De fet, l'afirmació de QUT –que

²³² Pasadas, Gómez, 2007.

²³³ Per exemple, *vid.* QUT, 2001, p. 12.

²³⁴ QUT, 2001, p. 14.

és un marc dissenyat per a una universitat (i, en concret, una universitat de continguts tecnològics)- té més valor i sentit en un context més bàsic o com afirmació general, ja que l'ensenyament superior és més especialitzat, i, per tant, pot implicar alguns mètodes de recerca i tractament de la informació molt específics, és a dir, poc transferibles fora del context d'una determinada matèria. No oblidem, a més, que, segons el que venim defensant, l'alfabetització implica coneixement del mode de producció de la informació, de la seva distribució (o ocultació) i del seu control, i aquest mode variarà en diferents matèries: no es produeix la informació igual, per exemple, en l'àmbit acadèmic de la ciència històrica que en el competitiu terreny de les tecnologies de l'automòbil. Així doncs, el que s'ha de tenir en compte en una modificació "informacional" d'un currículum de secundària és que els alumnes han d'aprendre procediments per descobrir com es produeix, o es manipula, o es categoritza la informació en el context de determinades matèries, però de manera que sigui possible transferir fàcilment aquests procediments a d'altres contextos d'aprenentatge del nivell de la secundària.

Relació: amb aquesta característica volem significar que un currículum "informacionalment" modificat implica diferents tipus de connexió. En primer lloc, i òbviament, la connexió tècnica entre el centre educatiu (particularment, la biblioteca) i l'oceà multiforme de la informació, millor dit, dels seus canals i dipòsits. Però, més enllà d'aquesta obvietat, la modificació del currículum ha de permetre una cosa que ja està implícita en el que portem afirmat, però que convé explicitar: atès que l'Alfin implica també un saber sintètic, és a dir, un saber en el qual els coneixements no formin àtoms aïllats, els alumnes han d'estar capacitats per establir associacions entre els diferents continguts del currículum; això exigeix una coordinació estreta entre els diferents departaments o unitats didàctiques del centre educatiu. Diem que convé explicitar-ho perquè, ens sembla, tothom és més o menys conscient de què aquesta coordinació gairebé no existeix en l'actualitat, o, si existeix, és de manera poc sistemàtica i pràctica.²³⁵ Segons concebem aquí les coses, les relacions entre departaments didàctics inclouen també la biblioteca, perquè, malgrat que amb característiques, funcions i finalitats particulars, també hem d'entendre la biblioteca com un departament més, implicat en els fins educatius. Deixem aquest aspecte per a un capítol posterior. Amb el terme "relació" fem també referència al que podríem concretar com a "relacions exteriors", és a dir, a la col·laboració amb institucions

²³⁵ Consti que no dubtem que la causa primària d'aquesta manca de coordinació està en els elements generals del currículum, en els anomenats primers nivells de concreció. No diem que no hi hagi coherència entre molts apartats de les diferents matèries; el que volem dir és que cal una completa coherència, més encara en un currículum informacionalment modificat. Pot existir, a més, en molts casos, indiferència o poca voluntat per part del personal docent. Però interpretar aquest fet com una causa és novament caure en l'ús de la subjectivitat del voluntarisme com a solució dels problemes objectius de l'educació.

exterior al centre educatiu. Aquí s'inclouen no només el que primer ve al cap, és a dir, les biblioteques públiques o centres de documentació, sinó també totes aquelles entitats públiques o privades que puguin ser integrades en les activitats d'aprenentatge que el currículum ens porta a dissenyar. No estem pensant senzillament en les visites habituals que els centres fan a un lloc o un altre, útils i interessants en la majoria de les ocasions -no en totes-; sinó en la utilització d'aquestes entitats com a continguts, com a recursos informatius i com a agents didàctics. Que això formi part del currículum pot ser treballós, però no impossible. En definitiva, estariem amb tot això contribuint a la creació d'un entorn d'aprenentatge que facilitaria una educació guiada pels principis de l'alfabetització informacional, tal i com es va proposar i estipular a la reunió d'Alexandria del 2005: *Create educational environments that nourish Information Literacy including appropriate infrastructure, knowledgeable leadership, supportive policies, productive partnerships and a learning culture.*²³⁶

§ 37 Així com hi ha trets imprescindibles que s'han de tenir en compte en dissenyar un currículum educatiu que inclogui com a objectius propis els de l'alfabetització informacional, hi ha també coses que s'han d'evitar. Christine Bruce, per exemple, ens assenyala algunes estratègies d'ensenyament que no estimulen l'alfabetització informacional:

Teaching strategies which do not foster information literacy include:

heavy dependence upon lectures for the transmission of information,

providing all resources required by students; that is, students are not encouraged to explore the knowledge base of the subject independently,

heavy reliance upon reading lists and/or reserve collections,

*failure to explicitly assess information literacy (in subject units).*²³⁷

Noti's que la postura de l'autora no implica un rebuig total de tècniques didàctiques més tradicionals, de les tècniques, podem dir, més basades en els continguts, sinó que ens aconsella evitar l'abús d'aquesta manera d'ensenyar. Inversament, un destacat investigador i innovador com és Ross Todd (d'altra banda, autor amb clares consonàncies amb Bruce), fa una crítica molt aguda de l'ensenyament que abusa dels procediments. Segons ell, els programes habituals en l'actual panorama de l'Alfin contribueixen, entre d'altres efectes no desitjats, als següents:

²³⁶ Garner, 2006, p. 13.

²³⁷ Bruce, 1994.

- confusió entre el coneixement de fets i la seva comprensió;
- desenvolupament d'habilitats que no ajuden a la construcció personal del coneixement;
- manca de confiança en la manipulació de la informació;
- *stress* i competitivitat;
- peresa per solucionar els problemes d'informació per un mateix;
- tasques d'escàs compromís, que no requereixen pensament crític;
- absència de criteris d'avaluació que emfatitzin la comprensió profunda dels temes.²³⁸

Veiem, per tant, que, per a un autor rellevant del món Alfin, tampoc sembla recomanable un abús de la didàctica purament procedimental. Todd (com ja hem esmentat al capítol anterior) conclou que aquest tipus d'ensenyament només serveix per dominar una gama d'habilitats de manipulació de la informació; només, diu, és *doing*. Però la formació dels alumnes ha de buscar el *becoming*, que expressivament descriu com: *developing deep knowledge and understanding of the word and the world to enable and empower knowing, actions, decisions, getting on with life*.²³⁹ En un article en el que reflexiona sobre el paper del bibliotecari com a professor comenta més àmpliament:

School librarians need to be clear about what actually is their motivating force for their instructional roles in schools. There are at least two ways of looking at this: Doing and Being. The fundamental motive for the instructional role of the school librarian has to go beyond enabling students to master a range of information handling skills. This is DOING. And often it is perceived by teachers to be a library's doing, an add-on to an already crowded curriculum. There is no question that this is important DOING. However, the development of an information literate student is integral to BECOMING and BEING. This begs the question: by developing information literacy skills, what do we want students to become? The destination is not an information literature student, but rather, the development of a knowledgeable and knowing person, one who is able to engage effectively with a rich and complex information world, and who is able to develop new understandings, insights and ideas. This is what teachers would hope for. The development and use of human knowing, the

²³⁸ Todd, 2007, diapositiva 19.

²³⁹ *Ibid.*, diapositiva 20.

*construction of understanding and meaning is what learning is all about, and that defines the central role of the school librarian.*²⁴⁰

Creiem que no cal multiplicar les referències per subratllar que no es pot caure en el fals dilema entre un ensenyament de continguts i un ensenyament de procediments. Pensem que si un sistema educatiu funciona és perquè funcionen les dues coses. Per això no entenem postures tan, almenys aparentment²⁴¹, radicals com la que mostra Félix Benito en un dels capítols de l'obre col·lectiva *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Després de caracteritzar el sistema escolar tradicional amb elements, en part descriptius de la realitat, en part implícitament valoratius²⁴², es fan les següents propostes:

- *Replantear la alfabetización porque hoy en día, en un mundo de múltiples lenguajes y valores, el dominio del código escrito no asegura que un ciudadano pueda comprender textos figurativos o esquemáticos, los usos iconoverbales de discursos como el publicitario o el televisivo, así como otros mensajes de la vida diaria, como instrucciones, formularios, recibos, etcétera.*

Evidentment, el domini del codi escrit no assegura res, ni el domini de qualsevol codi; però és imprescindible, no només pels documents escrits, sinó perquè molts missatges i documents de la nostra cultura que no estan en un codi escrit, sí que ho impliquen, de manera que el codi escrit facilita el domini d'altres codis. No cal multiplicar cites d'autors i models que explícitament declaren el caràcter bàsic i imprescindible del domini que l'autor sembla qüestionar. Basta el sentit comú.

- *Replantear la instrucción formal porque la escuela (o el instituto) como institución cerrada no tiene sentido ya que a los estudiantes se les niega que adquieran experiencias significativas en otros contextos culturales o productivos de su entorno.*

Creemos que en estas ocasiones se ofrece una educación para el fracaso porque no se consideran los múltiples escenarios instructivos de nuestras ciudades y pueblos, olvidando las perspectivas socioculturales de su tiempo y la diversidad de gentes, oficios e ideas, dejando a un lado, la cultura informal y urbana, para ofrecer unos contenidos racionales y simbólicos, que además no

²⁴⁰ Todd, 2002, p. 6.

²⁴¹ Aquest tipus de discursos s'estructuren sempre ambigüament, de manera que sempre es pot dir: "no, el que es volia dir és que...". Però la veritat és que hem de fer més cas al missatge que directament aquesta ambigüitat ofereix que a la intenció que en pugui estar darrera.

²⁴² Segons ell, l'escola ja no és dispositària privilegiada (es veu el biaix valoratiu?) del saber i de la seva transmissió. Igualment, els professors ja no són considerats "mestres", *no disponen, como antaño, de los únicos [i!] instrumentos para la producción y sistematización del saber*; l'escola no és font de racionalitat. D'altra banda, és un element poc pràctic, desconnectat amb la realitat, i mancada del poder legitimador que tenia, segons el que ja hem citat en la nota 30. En Gómez-Hernández, 2000, p. 18-19.

recogen la construcció emocional del individu ni el desarrollo de habilidades sociales.

És difícil creure que l'escola pugui de cap manera ésser una institució tancada. Precisament, un aspecte dels problemes que actualment, i al nostre context, es plantegen és, potser, l'excessiva debilitat de l'escola davant de les influències del medi: modes, exigències extrapedagògiques, conveniències polítiques pertorben clarament els seus objectius. Senzillament, no és possible que estigui tancada; el que és desitjable és que filtri -i, per tant, ajudi als alumnes a filtrar- els excessius i indiscriminats missatges de l'entorn. Però el que veritablement resulta absurd és oposar els "escenaris" instructius de l'escola als de "pobles i ciutats", als de la "cultura informal i urbana". És que no es tracta de reformar la pobresa actual del medi escolar per què els alumnes en treguin profit? L'escenari escolar pot ser bo en tant hi hagi les infraestructures, l'organització, els medis, la voluntat política, per què ho sigui; si no, serà dolent. I als escenaris extraescolars els passa -de manera encara més complexa- el mateix. O és que no trobem suficients escenaris en "pobles i ciutats" escassament instructius? I aquest absurd es torna en una cosa difícil de representar-se quan, a més, el text sembla considerar una "educació per al fracàs" oferir "continguts racionals i simbòlics". Això, què vol dir?

- *Replantear el acceso a la información porque sin una adecuada preparación de los escolares para aprovechar los instrumentos que la sociedad actual les ofrece para obtener información, desarrollando además su capacidad para seleccionarla y organizarla, les obstaculizamos su adaptación a las nuevas demandas del mercado laboral y a los constantes cambios tecnológicos.*²⁴³

Troblem, almenys, finalment, una proposta assenyada. Però, entesa en la seva generalitat, ¿està en realitat l'autor dient alguna cosa de nova? No ha estat això sempre el mateix? No ha sigut aquesta sempre la finalitat de l'escola -per molt que en tantes ocasions incompleta, fracassada, o, senzillament, reprimida o desvirtuada?

Creiem que aquestes falses confrontacions entre ensenyament basat en continguts o basat en procediments distorsionen les veritables necessitats del sistema educatiu, i, en el context de la nostra discussió, distorsionen la funció de l'alfabetització informacional. S'han d'ensenyar continguts i s'han d'ensenyar de manera que els alumnes siguin el més procedimentalment competents possible per aprendre'ls.

²⁴³ *Ibid.*, p. 19-20.

§ 38 Un tema controvertit, i comparativament menys consensuat en la literatura sobre l'alfabetització informacional, és el de l'avaluació.²⁴⁴ En principi, té dues vessants: l'avaluació dels rendiments del programa d'alfabetització i l'avaluació dels resultats individuals de l'estudiant. ACRL, en les seves *Característiques dels programes d'alfabetització en informació que il·lustren bones pràctiques*, dóna unes pautes senzilles (assumides en línies generals en el marc ANZIIL) que, encara que orientades a l'educació superior, són el suficientment generals com per valdre en altres etapes educatives:

Respecte del programa d'alfabetització, diu que l'avaluació

- estableix un procés planificat de millora constant del programa;
- mesura el progrés cap a la consecució de les seves metes i objectius;
- s'integra amb l'avaluació del currículum i amb les avaluacions institucionals i acreditatives;
- implica mètodes diferents -avaluació formativa, sumativa- i perspectives diferents -curt termini, longitudinal...

Respecte dels resultats dels alumnes, l'avaluació

- diferencia els estils d'aprenentatge i d'ensenyament, utilitzant varietat de mesures de resultats adequades;
- se centra en el rendiment, l'adquisició de coneixements i les actituds dels alumnes;
- s'ocupa tant del procés com del producte;
- inclou avaluació del alumne o alumna, avaluació entre companys i autoavaluació.

I en general, s'afegeix la revisió periòdica dels mètodes d'avaluació.²⁴⁵

Creiem que les dues qüestions més destacables al voltant de l'avaluació són les següents: com s'avalua dins del currículum, tant les competències dels alumnes, com el rendiment del programa? Què vol dir avaluar els diferents estils d'aprenentatge?

²⁴⁴ La recerca sobre la qüestió de l'avaluació està menys desenvolupada. Hi ha pocs programes que desenvolupin tècniques d'avaluació de competències informacionals, i menys que ho facin quan Alfin està incorporada al currículum. Dos projectes importants són: SAILS (Standardized Assessment of Information Literacy Skills), ETS-ITC (Educational Testing System National Higher Education Information and Communications Technology Initiative). Les seves adreces són, respectivament: <<https://www.projectsails.org/index.php?page=home>> i <<http://www.calstate.edu/lis/infocomm.shtml>>. Però són programes dirigits a les biblioteques universitàries, i posen sobretot l'accent en l'aspecte més tècnic de les competències informacionals.

²⁴⁵ ACRL/ALA, 2003a.

Amb la primera pregunta ens referim a la manera de concretar l'avaluació, tant de programes com de resultats individuals quan s'opta, com creiem més aconsellable per a l'educació secundària, per integrar (*embedding*) la formació Alfin dins del currículum educatiu. Abans de res, ha de quedar clar que la "fusió" d'Alfin amb el currículum no és incompatible amb què, segons es determini també en la seva planificació, es consideri convenient en algun nivell, en algun moment, introduir cursets específics d'Alfin, és a dir, cursets independents del continguts de les diferents disciplines; aquests cursets tindran la seva programació, que implicarà uns determinats criteris i mètodes d'avaluació. Possiblement, en aquest tipus de formació sigui recomanable la preponderància de l'autoavaluació, mitjançant mètodes suportats electrònicament (un tutorial, per exemple).

La segona part d'aquesta primera qüestió, és a dir, com avaluem els resultats individuals dels alumnes, ha de tenir una resposta coherent. Si el que estem proposant és que les diverses competències s'expressin en l'assoliment dels continguts de les matèries de secundària, el coherent és que l'avaluació de les competències Alfin es faci a través de les seves expressions. Ens expliquem amb un exemple. Suposem que tenim en història universal un contingut X (parlem de continguts cognoscitius, del que normalment en diem "fets, conceptes i sistemes conceptuals"), en estructures lingüístiques comuns un contingut Y, i en la matèria que s'ocupa dels problemes ambientals un contingut Z, susceptibles tots tres d'ésser solucionats mitjançant les competències A (per exemple, seleccionar fonts d'informació, ja sigui entre un conjunt proporcionat prèviament o no, depenent del nivell de progressió en què ens trobem), B (per exemple, decisions sobre la qualitat de les diferents fonts seleccionades segons el seu origen) i C (per exemple, comparació d'arguments apareguts en les fonts seleccionades sobre un mateix tema). Programem aquest contingut de manera que el seu assoliment impliqui necessàriament que els alumnes hagin posat en pràctica aquestes competències; això implica, naturalment, fer una programació molt acurada i un alt grau de coordinació, per tal que els diferents nivells d'assoliment de les competències A, B i C, estiguin reflectits en la manera en què l'alumne expressa els coneixements X, Y i Z. Si això està ben fet, en valorar aquests resultats estem també avaluant les competències; avaluem currículum i alfabetització en una mateixa operació. D'aquesta manera interpretem també la següent observació del marc ANZIIL: *Grade descriptor rubrics that describe qualitative differences between levels of information literacy attainment can be constructed to guide students and educators. It is emphasized, however, that information literacy is experienced in formal education through engaging with disciplinary content. It therefore should be assessed*

*within this context.*²⁴⁶ Alfin, s'afirma més endavant, ha de ser inclosa en els objectius i resultats d'aprenentatge (els objectius terminals) de les unitats didàctiques i activitats d'avaluació²⁴⁷. Per tant, d'aquesta manera avaluem també el programa d'alfabetització, el rendiment del propi programa, no dels alumnes. Incardinat en els objectius i resultats d'aprenentatge, mostra la seva eficàcia pedagògica pels seus efectes en l'aprenentatge de les diferents disciplines.

En realitat no estem contant res de nou. En avaluar continguts, avaluem la manera en què s'han après. Amb la terminologia habitual, avaluem de manera integrada continguts conceptuals amb continguts procedimentals i actituds. El que canvia és que el programa Alfin, que bàsicament és un conjunt organitzat de procediments i actituds, serveix per coordinar i unificar el conjunt de continguts del currículum, tant transversalment, entre les diferents disciplines, com diacrònicament, al llarg de les diferents etapes. En aquest sentit són interessants aquests altres tres consells del marc ANZIIL:

information literacy assessment is designed to structure and sequence a complex task eg the staged essay with an annotated bibliography, peer reviewed essay draft, final essay and reflections on how the essay could have been improved

information literacy assessment is planned and sequenced throughout the entire degree providing a developmental framework

*a variety of methods of assessment for information literacy learning are used.*²⁴⁸

És a dir, hem de combinar la diversitat de mètodes d'avaluació amb la seva capacitat sintètica, és a dir, d'integrar tasques diferents segons la planificació d'objectius del conjunt del programa. L'avaluació no només ens han de servir per comprovar de maneres diferents els resultats d'aprenentatge que els alumnes han d'aconseguir progressivament, sinó per avaluar la capacitat d'integració que aquests resultats mostren respecte de les finalitats últimes del programa alfabetitzador.

Una conseqüència que se'n deriva, del que estem dient és que l'avaluació d'un programa Alfin no és una tasca específica de la biblioteca escolar. Naturalment el bibliotecari ha d'intervenir en l'elaboració del currículum (potser de manera més qualificada en la definició de les competències informacionals i la seva progressió), i, per tant, dels criteris i activitats d'avaluació; ha d'intervenir en el disseny. Però

²⁴⁶ ANZIIL/CAUL, 2004, p. 26.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 27.

²⁴⁸ *Ibid.*

l'execució de l'avaluació és una tasca conjunta; al bibliotecari el correspondrà avaluar aquells elements, si n'hi ha, del programa d'alfabetització, dels quals és directament responsable, com, per exemple, els cursets al·ludits abans.

La segona de les qüestions esmentades, la de si s'han d'avaluar els diferents estils d'aprenentatge, és també de gran interès. Quan es diu que s'han d'avaluar els diferents estils d'aprenentatge es vol dir normalment que s'ha d'adaptar l'avaluació a les diferents maneres i graus d'Alfin que es poden donar a nivell individual. El perill d'això està en considerar que cadascú ha de tenir una avaluació "a mida", la qual cosa, evidentment, desvirtua la idea mateixa d'avaluació. Ha d'haver alguns criteris objectivables que permetin l'avaluació. Però discutirem, en principi, que no pot haver uns criteris universals.

Pot semblar que hi ha un dilema entre la necessitat d'adaptar l'avaluació als diferents contextos i persones i la necessitat d'establir pautes i criteris no subjectius (demanem disculpes per la redundància) d'avaluació. Aquesta és la discussió que es va posar de relleu a la conferència de la IFLA de Berlin, de 2003, a la qual es va proposar la creació d'un certificat internacional d'alfabetització informacional. Pasadas Ureña va defensar aquest certificat (CIAI), que, sota la direcció de la IFLA i amb col·laboració de diferents entitats, hauria de permetre que les persones poguessin demostrar, especialment envers a la seva competitivitat laboral, la seva capacitat Alfin. *El certificado ofrecerá contenidos, directrices para la provisión, métodos de calificación de los logros individuales, y evaluación de los programas de Alfin en tanto que resultado institucional global para todo tipo de bibliotecas y servicios de información.*²⁴⁹ Això implicaria, naturalment, un únic pla d'estudis Alfin²⁵⁰. D'aquesta manera, segons Pasadas, es posaria de manifest la contribució de la professió bibliotecària a l'alfabetització informacional, i, en darrer terme, a la societat.

Ara bé, si, tal i com hem intentat mostrar, les competències Alfin han de ser impartides necessàriament en relació al context, ¿quin sentit té aquest pla d'estudis únic i aquesta certificació que s'hi recolza? Sheila Webber, en la mateixa reunió de la IFLA, dóna veu als que s'oposen al projecte, tot assenyalant, precisament, la importància vital del context en la formació Alfin²⁵¹. Hi ha, diu, diferents persones amb diferents necessitats en diferents contextos²⁵². Els models de bones practiques no semblen estimular tanta

²⁴⁹ Pasadas, 2003, p. 3.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 7.

²⁵¹ Webber, 2003, p. 2.

²⁵² *Ibid.*, p. 4. No deixa de ser significatiu, i alhora la mostra d'un cert corporativisme, que Pasadas intenti relativitzar la importància del context: *un excesivo énfasis sobre la naturaleza absolutamente dependiente del contexto podría suponer un peligro real para la profesión, sobre todo si se concluye que no hay ni necesidad ni utilidad en el desarrollo de planteamientos estandarizados* (p. 10). Webber, en canvi, no veu que aquest certificat sigui bo per a la professió; la probabilitat d'aconseguir només un certificat de mínims (de *low-status*, diu) poc interessant, pot desprestigiar-la, i a més seria necessari una gran inversió de temps i energia per fer-ho (p. 10).

homogeneïtat, sinó que precisament aconsellen la consideració dels diferents estils d'aprenentatge.

Si considerem d'altra banda la diferència entre països respecte de les tecnologies de la informació i la comunicació, el que anomenem “bretxa digital”, es pot produir, amb aquest certificat, un aprofundiment d'aquesta bretxa. Pasadas diu que, per evitar-ho, els requisits per obtenir aquest certificat no han de dependre excessivament de la tecnologia²⁵³, però ¿és possible l'AI sense un grau de domini de les tecnologies si precisament la informació competitiva, la informació que pot donar un bon estatus laboral o millorar-ho, el domini de la qual justificaria un certificat d'aquest tipus, es produeix en la nostra societat, es transforma, es filtra o s'oculta, mitjançant tecnologia? No s'han de confondre les coses: la persona alfabetitzada no és simplement la persona que domina tecnologies; això no és suficient. Però sense això és molt difícil en la nostra societat estar alfabetitzat.

És, d'altra banda, curiós que en el si de la IFLA, que està defensant, com hem vist, la *longlife literacy*, s'estimuli aquesta certificació. De fet, Pasadas diu que s'hauria de renovar la certificació cada deu anys²⁵⁴. Però, donada la velocitat dels canvis tecnològics, per què no cada cinc anys, o cada tres? I quines competències s'haurien de renovar, totes, algunes...?

A més de la necessitat de tenir en compte el context, Webber assenyala molt oportunament que l'AI és un tipus d'educació molt complexa: *the subject of IL is complex, involving as it does higher order cognitive activities (critical thinking, analysis, evaluation, synthesis) and topics where it is important to reflect and compare views in order to achieve understanding (such as information society issues)*²⁵⁵. De fet, i més en general, considera que, donada aquesta complexitat, la formulació d'estàndards quantitativs no és apropiada en Alfin, perquè això porta el risc de posar l'èmfasi avaluador en els aspectes més “fàcils”, deixant de costat les competències més complexes i difícils d'avaluar. Per acabar, Pasadas fa equilibris en la seva exposició per compatibilitzar la idea de la certificació objectiva amb la necessitat d'adaptar l'AI a les diferències entre les disciplines que componen un currículum, qualsevol que sigui l'etapa educativa. Aquest equilibris el porten, en darrer terme, i de manera contradictòria a relativitzar aquella proposta de pla d'estudis únic amb la qual començava: *El reto realmente importante aquí consistiría en encontrar esa plataforma intermedia, ese compromiso sobre contenidos y módulos, sobre pruebas, exámenes y otras formas de calificación, o sobre métodos de provisión y normas como*

²⁵³ Pasadas, *ibid.*, p. 12.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 12.

²⁵⁵ Webber, *ibid.*, p. 5.

*resultados de aprendizaje, de forma que el “producto” pueda ser visualizado por la sociedad como un producto profesional normalizado y estandarizado, pero que al mismo tiempo favorece la libertad para desarrollos y aplicaciones específicas y el ajuste al contexto.*²⁵⁶ Aquesta “plataforma intermèdia” sembla reduir prou el caràcter internacional del certificat.

Només volem afegir que, en realitat, sembla un tant il·lusori pretendre fonamentar la mobilitat laboral (almenys en certs àmbits) en aquesta certificació. El mercat té regles de decisió per a les quals la metàfora de la selecció natural és més adequada: qui està preparat en Alfin, estarà, en principi, i només en principi, en millors condicions de competir, amb certificat o sense: l'empresari s'encarrega de decidir-ho.

Dins del context de discussió de l'avaluació en secundària, tenint en compte que hem dit que l'avaluació es fa a través de la incorporació d'Alfin al currículum, i tenint en compte que el currículum té alguns mínims bàsics al nivell nacional, és possible fer avaluacions alhora suficientment objectives i properes al context, sense pretendre cap abast internacional. En realitat, no es veu què pot aportar un certificat tan ambiciós en Alfin, si hem aconseguit modificar informacionalment el currículum: la certificació, o els diferents nivells de certificació, dels resultats de l'aprenentatge del currículum seria, també, la certificació d'Alfin. Respecte d'aquest joc entre el els requeriments generals i les concrecions curriculars, que impliquen l'adaptació de les competències Alfin al context, aquell dilema entre pautes universalment objectives i avaluacions a mida deixa de tenir sentit; resta en un àmbit molt abstracte. Si qüestionem que hi hagi uns criteris universals d'avaluació d'Alfin, no és perquè pensem que l'avaluació d'Alfin hagi de ser totalment personalitzada, cosa evidentment impossible, sinó perquè no pensem que hagi d'ahaver una avaluació d'Alfin independent de l'avaluació dels continguts del currículum: això és allò coherent amb la idea d'incorporació (**embedding**) d'Alfin al currículum, amb la idea de què el que s'ha de fer és modificar el currículum de l'ensenyament obligatori segons principis i finalitats Alfin. Per tant, i novament, l'avaluació dels estils d'aprenentatge s'ha de plantejar en el context general de la transformació del currículum, no és un problema particular de l'avaluació de l'alfabetització informacional.

§ 39 Com hem dit, Pasadas rebaixa la seva proposta i busca una plataforma intermèdia de planificació Alfin consensuable. De fet, proposa que hi hauria d'ahaver una certificació bàsica i una certificació avançada, que situa més o menys a la fi de la secundària i a la fi de l'educació superior. No ens enganyem: això és una certificació per

²⁵⁶ Pasadas, *ibid.*, p. 13-14.

al que arriba a un grau baix d'alfabetització informacional, i una altra per al qui arriba més alt, o sigui, una de segona i una de primera. Si estem parlant d'un paper que dona accés d'alguna manera al mercat laboral, evidentment la certificació de segona quedaria immediatament devaluada. Això no diferenciaria gens l'alfabetització informacional de qualsevol altra estudi.

La contraposició de les postures de Pasadas i Webber, és a dir, la contraposició entre la defensa d'una objectivació universal de competències que determini d'alguna manera *a priori* l'accés al mercat de treball i la mobilitat laboral, i la defensa d'una capacitació informacional alhora universal (per a tothom) i adaptada al context, és, en realitat, una altra manera de plantejar la contraposició que ja es trobava en l'esmentat -i considerem que bàsic- article de Shapiro i Hughes: *Some will assert that it is elitist to worry about information literacy when so much of the population [...] is still non-functional in the areas of "pre-informational" prose literacy, document literacy and quantitative literacy - and when, as professors know, many college students cannot even write a passable term paper. But it is equally problematic - and elitist - to consign textual illiterates to the educational backwaters and reserve information literacy for those already in the know. As more and more information is in computerized form, even elementary general literacy will be partially defined by an information-technology component.*²⁵⁷ Res de preservar l'Alfin a uns quants, com qualsevol altre estudi, i reduir a la resta pràcticament a la alfabetització lectoescriptora i al càlcul.

Creiem, en la mateixa línia, que l'alfabetització informacional no és un altre estudi especialitzat. És una capacitació per poder estudiar de manera independent, per poder controlar i no ser controlat per la informació, per desenvolupar la sospita crítica, per tenir una perspectiva ètica sobre els trànsits del coneixement, per contribuir a la comunitat des del punt de vista de la justícia i la igualtat. Per tant, és una formació que s'ha de donar a tothom; i per tant, és desitjable que, abans de començar una educació superior, que és opcional, tothom ha d'haver tingut l'oportunitat d'adquirir aquestes competències. Així doncs, considerem que és un dret, com ho és l'alfabetització tradicional; i, en conseqüència, és necessari que un programa complet d'alfabetització, incardinat en el currículum, formi part de l'educació obligatòria. No cal acreditar, certificar l'Alfin de manera independent del currículum obligatori; hem de considerar la formació Alfin com un aspecte més del currículum; de fet, l'hem de considerar com la manera actualitzada en què hem d'oferir el dret d'educació fins a l'edat laboral. Si algú no aprofita aquest dret, és responsabilitat individual; però el sistema educatiu ha d'oferir-lo. Dit d'una altra manera, una administració educativa que cregui en la justícia

²⁵⁷ Shapiro i Hughes, 1996.

i la igualtat d'oportunitats no purament formals té l'obligació de prendre la iniciativa i posar els mitjans per què aquest dret pugui ser aprofitat.

En l'educació secundària, o secundària obligatòria, el gestor polític té l'oportunitat de contribuir a la reducció d'una de les discriminacions que està creant l'avenç tecnològic: la bretxa digital. Parlem, doncs, de la bretxa digital.

12. Globalització i bretxa

§ 40 L'alfabetització informacional ha estat assumida, sobre tot des de la conferència de Praga, dins dels grans projectes de les institucions internacionals com una política necessària per al desenvolupament equitatiu dels pobles i les persones, és a dir, com a remei per a un nou tipus d'injustícia que s'acostuma anomenar bretxa digital. Ho diem així, de cop, perquè, malgrat que potser sigui la evolució més lògica -i interessant- del procés reflexiu i pràctic que hem estat intentant esbossar, no és el plantejament general -podem dir, mundial- del problema de l'AI el que als objectius d'aquesta memòria pertoca, sinó la seva concreció en l'etapa secundària de l'educació en un context social determinat. No entrem, per això, en qüestions polèmiques com la de si s'ha produït o no una quarta revolució, la revolució de la informació, en la història de la humanitat, o si estem en una societat de la informació, o del coneixement, o en societats de la informació i del coneixement. Aquest tipus de qüestió no és rellevant per al nostre objectiu. El que farem serà, en primer lloc, presentar una visió, podem dir, "ortodoxa" de el que s'entén per "bretxa digital". I una visió menys "ortodoxa" d'aquest problema i de les seves solucions.

La bretxa digital és, en principi, la diferència existent entre el accés a les tecnologies de la informació -particularment, Internet- entre persones, grups o països; amb més precisió, la diferència i les conseqüències d'aquesta diferència; o d'altra manera, la diferència entre els que poden elegir usar o no aquestes tecnologies: *The 'digital divide' has become a convenient metaphor to describe the perceived disadvantage of those who either are unable or do not choose to make use of these technologies in their daily life.*²⁵⁸

Com en qualsevol altre concepte que descrigui alguna faceta important de les complexes relacions mútues que els homes estableixen, hi ha diferents maneres d'entendre quina realitat denota el concepte de bretxa digital. En efecte, la bretxa digital té una dimensió mundial i múltiples dimensions locals. Existeix, d'una banda, una diferència entre els països rics en informació, que coincideixen amb els països rics

²⁵⁸ Cullen, 2001. Pot valdre també aquesta simple descripció: *aquellos que más tienen son los que obtienen los mayores beneficios de Internet, mientras que aquellos que tienen las mayores necesidades son los que tienen un menor acceso a las nuevas tecnologías y a sus potencialidades.* Del Álamo, [s. d.]

sense més, i els països subdesenvolupats i en vies de desenvolupament. També és poden fer diferències entre els països “pobres” en informació: no és igual Xina que Etiòpia. D'altra banda, hi ha també diferències en l'accés i ús dins de les nacions; diferències entre aquells que tenen el control de la informació o la formació per a controlar-la, i els que no tenen ni una cosa ni l'altra; diferències entre grups d'edat; diferències de gènere; diferències entre comunitats ètniques; diferències entre comunitats urbanes i comunitats rurals...²⁵⁹ No cal dir que de la bretxa no escapen els nostres centres de secundària; també en les institucions educatives es dona la desigualtat en les possibilitats d'accedir i usar la informació.

En principi, el terme es refereix a les diferències -i les desigualtats i discriminacions conseqüents- que el creixement imparable de les tecnologies produeix. Però sembla que hi ha acord en considerar que aquesta bretxa no està aïllada d'altres bretxes fonamentals: econòmica, sanitària, educativa, política, cultural. *El problema es que no podemos asegurar que la brecha digital haya sido generada por la tecnología en sí misma, ni que se trate de una cuestión de solidaridad digital, ya que de no existir diferencias económicas y sociales entre países, la brecha digital difícilmente tendría sentido debido a que ésta surge como una consecuencia más de dichas diferencias.*²⁶⁰

§ 41 Comentarem un article d'Alain Modoux, en el que estableix una associació força lineal entre democràcia, desenvolupament i accés a la informació. Segons l'autor, degut a la conjunció de la fi de la guerra freda i la progressiva democratització de moltes regions, amb el ràpid progrés tecnològic (Modoux declara aquest vincle quasi ingènuament), els mitjans de comunicació han adquirit un paper rellevant. Malgrat això, hi existeix una clara desigualtat entre països rics i pobres, que empresona a aquestos *to a kind of "cyber ghetto" in which they are cut off from the emerging information society.*²⁶¹ L'autor sembla argumentar que les iniciatives de la UNESCO de fa un quart de segle van ser obstaculitzades per la URSS i els seus aliats, per tal d'evitar la penetració dels grans mitjans de comunicació occidentals en els països pobres sota la

²⁵⁹ Valgui aquesta enumeració: *people on low incomes, people with few educational qualifications or with low literacy levels, the unemployed, elderly people, people in isolated or rural areas, people with disabilities, sole parents, elderly people, women and girls.* Cullen, 2001, p. 2. Com a mostra, força anecdòtica, de la riquesa del concepte -potser també del seu abús-, podriem, per exemple, afegir les diferències que es produeixen entre institucions acadèmiques -i membres que hi pertanyin- respecte de la visibilitat en la web de les publicacions, i, en general, tot el material “intel·lectual” que produeix una universitat: *Este es el nuevo significado del concepto de "brecha digital", ya que los condicionantes no son económicos sino de política científica, gestión de la investigación y actitudes y comportamientos personales.* Conseqüència: *Las consecuencias a medio y largo plazo de esta brecha son profundas ya que la ausencia de contenidos específicamente propios y la incapacidad de nuestros investigadores de comunicar globalmente sus resultados a través de la Web pueden dar lugar a un colonialismo cultural y científico sobrevenido y dificultar los procesos de innovación con el impacto industrial y económico que ello conlleva.* Aguillo, Granadino, 2006.

²⁶⁰ López Vicent, 2006. *La brecha digital es una nueva dimensión de la amplia y vieja brecha social que tiene su raíz en factores económicos, políticos, geográficos, raciales, culturales, educativos, de género y de edad, entre otros. La disparidad digital es una manifestación nueva de problemas viejos.* Felicié, 2006, p. 50.

²⁶¹ Modoux, 2002, p. 1.

seva influència. Amb la fi del mur, molts d'aquests països van iniciar el camí de la democratització, que implicava l'alliberament dels mitjans de comunicació i dels fluxos d'informació, que, en alguna mida, van ser estimulats, sobretot en l'àmbit dels mitjans independents, per institucions dels països rics, alhora que els grans grups de comunicació del Nord esdevenien gegants hegemònics. Llavors diu l'autor: *Unfortunately, therefore, it seems likely that the imbalances* [respecte de l'accés a la informació] *became even more marked between 1980 and 2000*, la qual cosa contradiu la premissa inicial, la que vincula la democratització amb el progrés tecnològic²⁶².

Òbviament, Modoux pensa que existeixen altres desigualtats prèvies entre els països pobres i els rics: *The North/South divide characterized by social and economic disparities now has an added dimension, commonly known as the "digital divide"*²⁶³. Però no deixa d'assenyalar que la manca d'informació es converteix en la principal de les carències, tot recolzant aquesta idea amb indicadors habituals en aquests tipus d'articles sobre infraestructures telefòniques, costos d'equips i tarifes, etc. Naturalment, per l'autor la bretxa digital no consisteix senzillament en una qüestió d'infraestructures; enumera alguns dels aspectes humans implicats. En primer lloc, la manca de formació en aquestes tecnologies. També l'obstacle del predomini de la llengua anglesa en les TIC. I una qüestió fonamental és la comercialització de coneixements que serien indispensables per al món subdesenvolupat: *A great deal of information which was hitherto considered essential to the education or cultural development of the individual and which, for that reason, belonged to the public domain, is no longer accessible to all, as it is now protected under intellectual property or copyright rules*²⁶⁴. L'autor intenta guardar un equilibri entre la necessitat de protegir el *copyright* i les necessitats dels països pobres, i no deixa d'assenyalar que, atès que els drets de la propietat *are concentrated in a small number of industrialized countries*, el seu reforç podria posar en perill la diversitat cultural, la participació dels pobres en els processos creatius.²⁶⁵ Finalment, una dificultat afegida són les restriccions

²⁶² *Ibid.*, p. 3. A la mateixa pàgina gaudim d'altre exemple de la superficialitat de l'argumentació: *These international multimedia groups are in a position not only to provide live coverage for major world events, but also to broadcast them on a real-time basis, anywhere in the world, disregarding both natural geographical obstacles and the political borders between States. Thanks to satellite systems, information which previously had to pass through the censor's office in certain countries, "falls from the sky and enters through the roof" directly into the user's home, by means of a TV dish aerial, cable or the Internet.* És a dir, en front de la censura (se suposa, comunista), la llibertat informativa de les grans multinacionals! I, en la mateixa línia, després d'assenyalar la posició dominant dels grans grups multimèdia, relativitza aquesta posició davant l'ascens de les indústries de la comunicació d'alguns països en desenvolupament: *various countries of the South, such as Brazil, Mexico, India and Egypt, to name but a few, have gained a firm foothold in the international audiovisual market, particularly at the regional level, thereby disrupting the traditional North/South dichotomy which has characterized trade in the media field* (p. 4), de manera que aquests països són al seu torn acusats d'imperialisme cultural pels seus veïns més pobres. El suggeriment implícit és: un imperialisme fraccionat ja no és, o n'és menys, d'imperialisme.

²⁶³ *Ibid.*, p. 3.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 5.

²⁶⁵ *Ibid.* També, diu, constitueixen un obstacle a la necessària expansió de l'educació a distància.

que països pobres totalitaris o amb tendències autoritàries posen al creixement de l'accés a la informació. En aquest sentit, l'autor considera que el desenvolupament d'Internet suposa una defensa de l'article 19 dels Drets Humans sobre el dret a la informació de totes les persones. Gràcies a Internet, conclou, *they are in the process of winning their "personal sovereignty"*²⁶⁶.

La solució de la bretxa digital, segons l'autor, ha d'implicar no només a les institucions governamentals i supranacionals, sinó també al sector privat. Considera, en conseqüència, molt positiva la iniciativa del G8 d'implicar-se en la lluita contra la desigualtat en l'accés a la informació; en concret, del grup d'experts anomenat *DOT Force*. Alaba també la *Global Digital Divide Initiative* del Fòrum Econòmic de Davos, o la *Digital Opportunity Initiative*. Però destaca sobretot la iniciativa de la *World Summit on the Information Society* (WSIS), que, en la data de publicació del document que estem comentant estava en preparació. Precisament hem escollit aquest document perquè el seu autor, a més de haver estat alt funcionari de la UNESCO, formava part de la *DOT Force* i exercia de consultor del govern suís en l'organització de la Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació. Conclou, coherentment, que, en el camp de la comunicació, *aid consists above all in giving men and women in the developing countries the means to access information and knowledge*²⁶⁷.

La Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació va ser una iniciativa de la ITU, la International Communication Union, en 1998, que l'assemblea plenària de la ONU va aprovar el 2001, i que es va preveure realitzar en dues fases, la de Ginebra, de finals del 2003, i la de Tunísia, del 2005 (país del qual va sorgir en principi la idea). El vertiginós creixement de la xarxa Internet a partir de 1995 va ser l'estímul principal de les institucions, tant públiques com privades, i també de molts intel·lectuals, dels països rics; Internet es va convertir en el centre de les preocupacions per salvar les efectes econòmics de l'extensió desigual de les tecnologies, sobretot els tres aspectes, en principi, més rellevants: el comerç electrònic, la difusió del coneixement i l'administració i control de la pròpia xarxa (*governance*)²⁶⁸. Immediatament, Estats Units es va posar al cap de la determinació i solució de la bretxa digital. També en la Unió Europea la preocupació va cristal·litzar en l'Agenda de Lisboa per a la Societat de la Informació d'abril del 2000, com ressenyarem a la tercera part.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 6. D'altra banda, afegeix, la bretxa no afecta només als països pobres, sinó a minories de la població dins dels països rics.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 7.

²⁶⁸ Caridad, Marzal, 2006, p. 32.

§ 42 Voldríem ara contrastar les opinions de Modoux, una persona vinculada con les iniciatives internacionals del tipus WSIS, amb les de Michel Menou, consultor independent en gestió de la informació, que ha treballat a prop de 80 països, fonamentalment d'Àfrica i Amèrica Latina. En un article anterior a la WSIS, un ampli comentari del qual ens sembla indispensable, comença comentant les iniciatives del G8 i el rebombori creat entre institucions, sector privat, ONG, etc., entorn del lema “hem de salvar la bretxa digital”, amb una denúncia significativa: *At their 2000 summit, the G8 members found in the reduction of the digital divide a convenient palliation to not having kept their previous year's promise about the reduction of the debt of the poorest countries.* Parlar de la bretxa permet ocultar la manca de compliment de la promesa de reduir el deute del tercer món; i parlar molt no implica fer massa: *The more visibility often goes with the less activity.*²⁶⁹

Un cop establert aquest punt de partida, Menou continua dient que existeix un fetitxisme de les TIC, que ens porta a sobreestimar els seus resultats positius i oblidar els negatius. Ara bé, aquesta denúncia no ens ha de portar a una mena de “ludisme” (en referència al moviment antimaquinista de l'època de la industrialització) contra les TIC. No és una qüestió de sí o no a les tecnologies.

Segons Menou la primera cosa que cal qüestionar és si la descripció de la bretxa en termes de número de connexions, densitat de línia, velocitat, etc., és un model vàlid per a la comprensió del problema, o simplement la manera interessada de descriure'l del capitalisme avançat: *The digital divide metrics may indeed refer more to the appetite for new markets rather than equity concerns.*²⁷⁰ Però no és suficient l'extensió de les infraestructures (que, a més, hem d'entendre com una extensió de serveis amb qualitat); no és suficient l'accessibilitat per a discapacitats; tampoc és suficient la formació en els llenguatges i habilitats tecnològiques, que no només no soluciona la manca d'alfabetització bàsica, sinó que pot agreujar-la. Tot això no soluciona la forma més fonamental de la bretxa, la de la propietat de la informació: *the one between those who own the information and all the others, especially those who need it. The push toward extensive private appropriation of all types of information which has been witnessed in the past few years is quite symptomatic in this respect. When ordinary words and expressions can become proprietary for the only reason they have been used in advertising campaigns and registered, the free flow of information might*

²⁶⁹ Menou, 2001, p. 1-2.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 3. És curiosa l'alegria amb què s'escriuen coses com aquesta: *Los estudios más fiables respecto al tamaño y la profundidad de la brecha digital son los que se han desarrollado en los países más avanzados industrialmente. Por razones obvias, los sistemas estadísticos son relativamente más fiables y muchos de los usuarios “residentes” en dichas brechas son clientes potenciales, o sea, tienen capacidad para salir de ella y participar activamente en la llamada “sociedad de la información” convirtiéndose así en consumidores de equipos informáticos, aumentando su gasto en telecomunicaciones y participando de los nuevos canales de compra a través de Internet.* Hernández, 2004, [p. 2].

*suffer serious threats; and so is common sense.*²⁷¹ En definitiva, Menou no defensa, com sí que en canvi sembla defensar Modoux, malgrat que de manera implícita i moderada, la teoria de què els mals que la tecnologia causa es reparen amb més tecnologia. El dilema no és tan simple, en tant que no es tracta de l'oposició entre aplicar els esforços a estendre la connectivitat o dedicar-los a solucionar el problema de la falta d'aliments o la Sida. A l'avenç de la tecnologia no és possible oposar-se. Per això el dilema s'expressa en termes de prioritats: què és més prioritari, tancar la bretxa tecnològica o tancar altres bretxes? Alguns consideren, fins i tot ben intencionadament, que la primera opció és la condició necessària, fins i tot suficient (en aquest cas és difícil veure cap ingenuïtat), de la segona. Altres, molt més raonablement, pensen que són les condicions en que es dona la bretxa digital les que han de transformar-se: *los esfuerzos destinados a reducir la brecha digital deben vincularse a otros esfuerzos relativos al resto de brechas sociales. Según esta reflexión, la brecha digital sería fruto de la interacción entre estas brechas. En consecuencia, si no se lucha contra estas fracturas la brecha digital seguirá aumentando. En este sentido, únicamente la conectividad no resuelve el verdadero reto: el control de Internet por parte de la población.*²⁷² O, amb lògica molt planera, els danys que causa un instrument no els pot reparar l'instrument mateix, sinó que s'han de canviar les condicions en què l'instrument ha estat emprat.

I el fet és que, continuant amb Menou, la bretxa digital coincideix amb les altres bretxes fonamentals, econòmiques i socials, que lluny de reduir-se estan eixamplant-se²⁷³. Aquesta afirmació, feta en 2001, és avui igualment vàlida si fem cas de les xifres que periòdicament es publiquen sobre el augment de les diferències de renda. Per tant, podem fer nostra l'òbvia i conseqüent pregunta de Menou: *If connectivity is so essential, one may wonder why is it not free, or at least recognised as a basic human entitlement (which is coming only very slowly), and why is it not taxed at the same rate as staple goods and services? Could it be because the natural growth of the market is taken for granted? No serà que és més fàcil i barat fer un mercat global de les TIC? Rather than the birth of a digital divide we might be witnessing the digitalisation of the divides.*²⁷⁴ L'autor creu molt revelador que la gestió d'aquest recurs fonamental estigui completament liberalitzada en la nostra societat: la revolució digital navega sobre l'ona de las privatitzacions neoliberals: el mercat té els mecanismes per corregir

²⁷¹ *Ibid.*, p. 4.

²⁷² Del Álamo, [s. d.]

²⁷³ En el mateix sentit: *las desigualdades perduran porque se acaban asociando a un grupo social, sea éste una expresión de la estructura de clases, de las relaciones de género o bien del reparto de poder entre las mayorías y las minorías étnicas*. Rambla, 2006, p. 52.

²⁷⁴ Menou, 2001, p. 4. No deixa Menou d'assenyalar com es de significativa la conferència de l'any 2000 del World Resources Institute: *Creating the Digital Dividend*, que va derivar en un equip, la pàgina web del qual és: <<http://www.digitaldividend.org/>>.

la bretxa. *Observing the enthusiasm of the private sector when asked to bring connectivity to remote and low-density rural areas, not to mention high bandwidth, makes one sceptical about its commitment to social goals.*²⁷⁵ Naturalment, l'autor creu -i la seva trajectòria el testimonia- en la capacitat de les TIC per ajudar a modificar les condicions de la seva utilització, però no es tracta de portar les TIC als pobres sinó de trobar camins per que els pobres en treguin de les TIC la possibilitat de millorar la seva sort; el que està en joc és el canvi social, no *the marketing of ICTs*²⁷⁶.

§ 43 En el mateix sentit i per la mateixa època es pronuncia Rowena Cullen, dins de l'àmbit bibliotecari. Tot destacant que la bretxa va més enllà de fer disponible Internet al agents acadèmics o als ciutadans ordinaris, sinó també l'accés *to the more valuable information sources, indexes, full-text-databases, and e-journals, that are not included in the freely available information on the Internet*, ens recorda -a més de la idea ja revisada de què la tecnologia no resol per si mateixa els conflictes socials, sinó que pot aguditzar-los- la idea de què les noves tecnologies no sempre reemplacen les velles²⁷⁷, sinó que la seva coexistència ha estat un fenomen normal en la història, una idea que, podem afegir, és sens dubte estranya a la mentalitat neoliberal dels defensors de la racionalitat tecnològica.

La bretxa entre els països pobres i rics no té una solució tecnològica; té una solució ètica. Dit d'una altra manera: les decisions polítiques -ino les *decisions* del mercat!- han d'estar fonamentades en una determinada ètica -ino en l'*ètica* del mercat!-. Per tant, si l'alfabetització informacional és un element imprescindible d'aquesta solució és evident que, com ja havíem mostrat des d'altres perspectives als capítols anteriors, no estem parlant d'una educació tecnològica, per molt que, en la manera que es consideri convenient, inclogui també formació d'habilitats.

I el que estem dient respecte de la bretxa entre països pobres i països rics val, en principi, també per a la bretxa entre pobres i rics, entre grups socials, entre gèneres, etc., dins dels països rics. Alguns opinen que les situacions són diferents, en tant que la manca de recursos és tan greu que els països del tercer món no poden prendre iniciatives internes: *En los países desarrollados los gobiernos han empezado a establecer estrategias y a adoptar un conjunto de medidas para solventar el problema. La falta de recursos es un obstáculo demasiado grande para que los países*

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 6. Com a antídoto contra la passió pel lliure comerç recomanem la breu lectura del pamflet de Salom (2004), que mostra com aquesta passió pot afectar a la nostra capacitat argumentativa.

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ Cullen, 2001, p. 2.

*en desarrollo adopten iniciativas similares.*²⁷⁸ És discutible, de tota manera, que les iniciatives preses en els països desenvolupats vagin sempre en el sentit adequat, és a dir, en el sentit de resoldre, no les diferències tecnològiques, sinó les injustícies socioeconòmiques que causen les diferències tecnològiques. En aquest sentit, el messianisme del tàndem Clinton-Gore, particularment el d'aquest darrer (que va engegar, en 1994, la mobilització de la ITU que desembocaria en la WSIS), provoca ironies entre alguns autors, com Andy Carvin, que agraeix a Gore, amb sorna, el metafòric estereotip de la *Information Super Highway*. Aquest autor pot servir-nos per introduir les idees més habituals sobre la complexitat de la superació de la bretxa digital. Sense centrar-nos, particularment, ara en l'aspecte internacional de la bretxa, agafem el seu suggeriment sobre el seu caràcter polièdric, del qual destaca cinc aspectes: accés, contingut, alfabetització, pedagogia i comunitat: *These five puzzle pieces—access, content, literacy, pedagogy and community—may not be enough to complete the entire digital divide puzzle, but they go a long way in providing us a picture of what's at stake. Giving people access to technology is important, but it's just one of many issues that need to be considered. Schools, libraries, and community centers are taking that first step in getting wired, but they must also consider the needs of the learners, the teachers, and the communities that support them.*²⁷⁹ No és important solucionar el problema d'accés, sinó també garantir la qualitat dels continguts; la formació, tant l'alfabetització dels alumnes com els canvis pedagògics dels educadors (per alfabetització, l'autor no només entén la informacional, sinó també la bàsica²⁸⁰), i la participació comunitària en les tecnologies.

Aquesta és la línia habitual de solucions que s'ha anat imposant en front de les solucions preponderantment tecnològiques. Per exemple, en l'article de Cullen esmentat més amunt es categoritzen per a l'ús d'Internet les següents barreres: l'accés material a les TIC; les habilitats en TIC; les actituds, i el contingut. De fet, l'autora pensa que les actituds negatives respecte de l'ús de les TIC (que no estaven explícites en Carvin) són el resultat de la conjunció de la manca de continguts de qualitat, és a dir de continguts adequats a les necessitats de l'usuari, més la manca d'habilitats. Respecte de l'accés material, ens aclareix l'autora, el que importa és desenvolupar una xarxa d'infraestructures suficient, i sota un cost assequible²⁸¹. Un baix nivell d'adquisició d'habilitats, d'altra banda, limita les possibilitats, no només de grups amb discriminacions específiques, sinó dels treballadors manuals o dels joves que no arriben a l'ensenyament superior. *The interaction of factors such as: cost, restricting access to*

²⁷⁸ Del Álamo, [s. d.].

²⁷⁹ Carvin, 2000.

²⁸⁰ *The 1993 National Adult Literacy Survey suggest as many as 44 million American adults—one out of four—are functionally illiterate, while another 50 million adults are plagued by limited literacy. Ibid.*

²⁸¹ No s'oblida d'afegir que és necessari facilitar l'accés pels que tenen alguna mena de discapacitat. Cullen, 2001, p-3-5.

*equipment; low educational achievement; and cultural, age or gender based exclusion from literacy and computing skills counteracts against the dissemination of such skills in disadvantaged communities.*²⁸² Però, a més, són molt decisives les actituds negatives envers les tecnologies. I no parlem només del cas de les actituds de grups culturalment aliens al desenvolupament tecnològic, com poden ser grups, la transmissió de la informació dels quals és oral; sinó sobretot de les idees que poden observar-se en els països rics, del tipus “les tecnologies són per a gent amb molt de cap”, o “per als homes”, o “per als joves”, o “per a la gent d’una classe més alta”. Per què és produeixen aquestes actituds, també als països rics? Perquè, afegit a la manca d’habilitats, el contingut de la xarxa no interessa a molts usuaris o grups d’usuaris: a minories ètniques, a dones, a vells...

Aquesta complexitat del problema explica -com ens diu Menou- que no es pugui establir una relació causal biunívoca entre cap dels indicadors de desenvolupament del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) i la tasa de connectivitat²⁸³. Naturalment, la solució implica *la consecución del acceso universal efectivo a la infraestructura*. Això planteja un dilema notable: s’ha d’invertir en l’extensió de la banda ampla per tot arreu? D’una costat, sembla que si mantenim la posició de no considerar prioritària les tecnologies, aquesta tampoc seria una prioritat. Però el cert és, com assenyala Cullen²⁸⁴, que la monopolització de la banda ampla en determinades regions o països, substancialment els Estats Units, comporta molts perills. Menou continua dient que les infraestructures no serveixen de res si no hi ha operadors qualificats. *Por tanto, el segundo mayor problema sobre las TICs es naturalmente el de los recursos humanos.*²⁸⁵ Així doncs, l’alfabetització informacional és fonamental també perquè s’han de formar aquestos recursos humans. Tot pensant fonamentalment en els països subdesenvolupats, creu, en aquest respecte, que s’han de seguir dos passos: formar un cos d’especialistes en TIC, que facin funcionar la infraestructura i puguin actuar de formadors; després, alfabetitzar en l’ús d’ordinadors a una fracció significativa de la població.²⁸⁶ Es planteja aquí un altre dels molts dilemes implicats en la qüestió. Fins a quin punt s’ha d’invertir en alfabetització informacional, si no està coberta la bàsica? Evidentment, molts programes, per exemple en Àfrica,

²⁸² *Ibid.*, p.5. *Quien no esté formado, cualificado para el uso laboral de las nuevas tecnologías evidentemente tendrá más dificultades para el acceso a un puesto de trabajo digno.* Area, 2007.

²⁸³ Menou, 2004, p. 244. Per tant, aquest article, escrit en 2002, és coherent amb la crítica a la “mètrica” de la bretxa digital de l’article de 2001, esmentada més amunt. Aquest article, de tota manera, posava l’accent en la contraposició a la postura “tecnològica”; en el de 2002, més assossegadament s’assenyalen els factors “tecnològics” de la solució. No deixa de costat, en qualsevol cas, la seva saludable ironia: *Muy bien podría suceder que un día de estos... el número de tarjetas de crédito pasasen a ser los mejores indicadores de la “informacionalización” y, por tanto, de la alfabetización informacional.* *Ibid.*

²⁸⁴ Cullen, p. 9.

²⁸⁵ Menou, 2004, p. 245.

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 250. D’altra banda, diu, s’ha de recolzar el paper de les escoles i la transformació dels continguts i mètodes d’ensenyament.

estan dirigits a ensenyar a llegir i a escriure. I això sembla indispensable, tant als països subdesenvolupats com dins dels països desenvolupats: primer, l'alfabetització tradicional més el càlcul; però no només perquè sense llegir i escriure estem en pitjors condicions per accedir a la informació de la xarxa, sinó a més perquè el pitjor que pot passar és que els joves accedeixin a la xarxa sense saber llegir i escriure: la possibilitat de manipulació es multiplica. Ara bé, vol dir això que no cal pensar en alfabetització informacional en tant no s'hagi complert la bàsica? Saphiro i Hughes, com ja hem vist, plantejaven la mateixa qüestió en termes d'elitisme: serem elitistes si deixem la bàsica per a la majoria i la informacional per escollits en funció d'algun criteri determinat. Des del punt de vista de l'acció, com tantes vegades, aquest dilema s'ha de tractar amb pragmatisme. Als països del tercer món no és pot resoldre l'aspecte formatiu del problema de la bretxa tecnològica simplement amb alfabetització bàsica (més encara si tenim en compte que, al llarg de les darreres dècades, aquests programes tampoc semblen tenir molt d'èxit). Les dues són necessàries, i els programes han de tenir la suficient imaginació per treballar la seva combinació. Als països rics, la continuïtat de la part obligatòria del sistema educatiu facilita les coses.

Cullen afegeix²⁸⁷, com altre element de la solució a la bretxa digital, la necessitat de facilitar els fluxos de pensament a través de la xarxa, perquè pugui ser aprofitats, no només pels científics i gestors dels països pobres, sinó també per capes més àmplies de la població dins dels països rics. Aquesta necessitat posa de manifest un dels dilemes més aguts d'aquest problema. És un principi força intocable del capitalisme avançat el del respecte a la propietat intel·lectual. Evidentment, per molt que ho volem suavitzar, aquest dret -que, d'altra banda, no és sinó un aspecte de la propietat privada- xoca, abans o després, amb la proposta del lliure flux, no només de la informació, sinó també del coneixement creatiu per la xarxa²⁸⁸. Per tant, si a un nivell internacional s'ha d'afrontar aquest problema, abans o després, s'ha de refer d'alguna manera el dret a la propietat intel·lectual. Molts són conscients del problema, i certes tendències -com, per exemple, els moviments de *software* lliure, o el de depòsits *open access*-, intenten encarar-lo. Però, si som també conscients de què el coneixement sempre es pot privatitzar d'una altra manera, la solució ha d'anar més lluny.

Ara bé, potser l'element més rellevant de la solució a la bretxa digital, que molts autors teoritzen, i que, afortunadament, molta gent està intentant posar en pràctica en diferents regions del tercer món, és el de l'accés comunitari, o, millor dit, el de la formació de comunitats que serveixin per accedir a la informació, formar en l'accés a la informació, adaptar els continguts a la cultura pròpia i les seves necessitats, i, en

²⁸⁷ Cullen, p. 9.

²⁸⁸ És un problema amb versions més quotidianes i, si es vol, "barroeres": per exemple, el problema dels "top-manta".

definitiva, canviar les actituds de persones i pobles cap al canvi tecnològic de manera que puguin aprofitar-lo en el seu benefici, i no en el benefici de les grans multinacionals de la informació i de la comunicació. Pot ser que així s'aniria omplint de sentit aquesta gran vacuïtat, quan no bajanada intel·lectual, que s'amaga sota el terme "societat del coneixement" i les seves variants²⁸⁹. Diu Cullen, menys sospitosa de radicalisme que Menou, que és necessari canviar el paradigma de la connectivitat individual, per el de la connectivitat comunitària: *it has to be recognised that for much of the world individual connectivity is an unachievable, and not necessarily a relevant goal, and that therefore models of community connectivity need to seriously explored.*²⁹⁰ Afegim només una altra cita: *más que centrarse en el acceso individual, las alternativas deberían explorar el acceso comunitario y sus mayores potencialidades en el plano social.*²⁹¹

Els centres de comunicacions -els telecentres- poden oferir telefonia o telemàtica, o qualsevol que siguin les TIC que la comunitat o grup realment necessita. Cullen reconeix el mèrit de l'administració Clinton en promoure l'extensió de les tecnologies a les comunitats indígenes o als àrees rurals d'Estats Units mitjançant els telecentres. Són molts els informes de l'ONU, o d'administracions de països concrets (Canadà, Nova Zelanda...), que parlen en favor de la participació comunitària en les TIC. Però la utilitat dels telecentres depèn fonamentalment de dues coses: que ofereixin serveis (de sanitat, d'iniciatives econòmiques, de solució de problemes administratius...) juntament amb la qualitat dels continguts. Si els continguts no tenen interès pels usuaris, els telecentres no seran utilitzats; per tant, el seu manteniment serà més car, i, per tant, o se suporten amb polítiques de subvencions (que, per definició, són polítiques sense futur), o resulten inassequibles per als que tenen menys, amb la qual cosa tornem a l'insostenible cercle: *The irony of globalisation is that the smaller and less developed the nation, the lower the average national income, the higher telecommunications charges seem to be.*²⁹²

El problema de la qualitat des continguts obre altre dels dilemes implicats en la solució de la bretxa digital. Patricia Senn Breivik, important figura de l'ACRL, del NFIL, del

²⁸⁹ En Menou, 2004, hi ha uns breus exemples d'aquests centres comunitaris i de les dificultats de la seva realització i permanència. Cf. també Del Álamo [s. d.] Poden revisar-se realitzacions d'Amèrica Llatina a: <<http://www.telecentros.org/paginas/inicio.php>>. Respecte del judici de valor sobre el terme "societat del coneixement", ens permetrem, com a recolzament, la següent cita: *la información se transforma en conocimiento sólo cuando ha sido procesada por las personas en el contexto individual o colectivo... A esos efectos, es mucho más difícil gestionar el conocimiento que la información, pues el conocimiento implica esencialmente a personas y sus procesos internos de percepción, análisis y aprendizaje. Si a eso le añadimos que, todavía hoy, existen personas, familias, comunidades, pueblos y naciones que aún no han alcanzado siquiera datos o información necesaria para su supervivencia, resulta inadmisibles, por no decir absurdo, afirmar, como lo hacen muchos, que estamos viviendo en la sociedad del conocimiento.* Felicié, 2006, p. 16.

²⁹⁰ Cullen, p. 9. Afegirem, de passada, que, com creu l'autor que estem utilitzant i altres assenyalen, l'activitat dels telecentres pot servir per contrarestar d'alguna manera el problema del colonialisme lingüístic d'Internet: gairebé tot està en anglès. Això no ajuda a l'assimilació de les tecnologies i al canvi d'actitud. L'adaptació de continguts que els centres comunitaris poden resoldre també hauria de ser adaptació i producció en la pròpia llengua.

²⁹¹ Del Álamo [s. d.]

²⁹² Cullen, p. 8.

món bibliotecari en general, ofereix un text ben curiós: *One must give the Clinton/Gore administration a lot of credit, because they put information technology on our national radar screen, and they have really pushed to get Internet access for everybody. But it's not lessening that gap between the have and have-nots. It's just as wide as it was. There are two other things besides access that are necessary for closing that digital divide. The information that people need must be available and it must be quality information or the access is of little or no value. Of course, we have a bit of a problem considering quality control regarding information in the United States, because freedom of speech is really important to us. Besides, how would you control the Internet for quality if you wanted to?*²⁹³ És a dir, en decantar-se per una postura més aviat desil·lusionada de les polítiques de l'administració Clinton, dóna una argumentació curiosa: el problema és que no s'ha treballat en continguts de qualitat, però, un tant paradoxalment, veu l'obstacle en el sacrosant principi de la llibertat d'expressió.²⁹⁴ Però, més paradoxal encara, conclou: *But even adequate information and Internet access cannot close that gap in the digital divide.* Digem immediatament que la llibertat d'expressió és fonamental: ¿què sentit té parlar d'accés a les tecnologies de la comunicació, si ens impedeixen comunicar-nos? Però és evident que hi ha un dilema: qualitat dels continguts envers llibertat dels continguts, que necessita solució. La postura ambivalent de Breivik ho posa de manifest. Com passa amb tot dilema, és difícil fer compatibles els dos costats de la qüestió. Però el que resulta rellevant per al nostre cas és que el disseny de programes d'alfabetització no pot ser neutral, ha d'apostar pels continguts de qualitat -en en la seva cerca com en la seva producció-, tot reduint al mínim la limitació de la llibertat dels continguts.

Ara bé, allò que en algun àmbit pot ser necessitat, en altres pot ser virtut. Podria semblar que els telecentres són una solució necessària només per a països pobres, o per a zones pobres, de manera que en l'estructura socioeconòmica dels països o regions desenvolupades, l'accés individual sigui sent un objectiu de les polítiques de qualsevol administració. Pensem que no. De fet, l'accés individual és l'objectiu indubtable de les polítiques comercials de les empreses del món de la informació i de la comunicació. El que pensem és precisament que l'accés individual, per si mateix, pot tenir resultats més negatius que positius des del punt de vista que aquí estem adoptant: el de la urgència de formar informacionalment als alumnes, i a les persones en general, perquè aprenguin a usar críticament la informació i a sospitar dels seus mecanismes de producció, per tal d'avançar personalment i col·lectiva. De manera que al nostre món de capitalisme avançat, dins del que molts anomenen la societat del coneixement, ens trobem que

²⁹³ Breivik, 2000.

²⁹⁴ Una interessant i aclaridora discussió sobre el tema -amb una decidida presa de posició- es troba a Felicié, 2006, pp. 59-65.

molts nois i noies -i molts adults, naturalment- fan un ús alienant i analfabet de la tecnologia; al respecte no cal posar exemples, sempre una mica grollers. Per tant, caldria que els telecentres també juguessin aquí el paper educador que juguen a algunes regions subdesenvolupades: alfabetització bàsica, alfabetització informacional, sentit comunitari en l'ús de les TIC. No estem parlant, evidentment, de què s'hagi de retallar la proliferació individual de les TIC: les empreses s'encarreguen de què això no passi; el que diem és que caldria un contrapès a aquest aïllament tecnològic mitjançant centres que, a més d'ensenyar l'ús intel·ligent i crític de la informació, conformessin continguts de qualitat, és a dir, adaptessin els continguts de la xarxa a les necessitats i objectius que realment poden plantejar-se persones i grups. Parlant amb un accent general dels telecentres, diu Menou: *Desde esta posición el papel de los verdaderos telecentros, es decir, aquellas instituciones de desarrollo social que utilizan las TICs entre otros medios, puede resultar crítico. La formación básica que ofrecen está ligada a las demás actividades en las que los alumnos van a estar implicados y donde van a encontrar la oportunidad no solo de llevar a la práctica sus nuevas habilidades, sino -lo que es más importante- de utilizarlas para el logro de algún objetivo individual o colectivo que ellos mismos han elegido.*²⁹⁵

Aquests telecentres ja existeixen en el nostre entorn. En principi, són les biblioteques públiques, i els centres educatius. Una altra cosa és que compleixin la funció que intentem descriure. En principi, *los gobiernos y las instituciones reconocen a las bibliotecas como parte de los espacios públicos ideales para ser uno de los puntos de acceso a las tecnologías y a Internet.*²⁹⁶ Tony Hernández caracteritza les funcions que les biblioteques públiques poden complir, per tal de reduir la bretxa digital. En primer lloc, poden servir d'accés a les infraestructures materials. Poden, a més, complir funcions alfabetitzadores: la bàsica, la computacional, la informacional. Poden, també, organitzar els continguts: *los contenidos son realmente accesibles no cuando lo son físicamente, sino cuando lo que en ellos se ofrece tiene interés real para sus usuarios teniendo en cuenta su bagaje cultural, sus capacidades de lectura y comprensión del lenguaje y su capacidad económica para poder acceder a ellos.*²⁹⁷ Això pot incloure la publicació de pàgines en la llengua de la pròpia comunitat. Poden, en fi, facilitar l'accés als continguts més costosos econòmicament o tènicament, com poden ser els continguts de l'àmbit de la investigació científica i tecnològica. En definitiva, poden complir tasques similars a les assignades als telecentres. Cullen també és molt clara: *Public libraries in particular, and this includes national and provincial libraries in countries where these play a similar role in the provision of community services, have*

²⁹⁵ Menou, 2004, 257.

²⁹⁶ Hernández, 2004, p.5.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 9.

*a key role to play as a community access point.*²⁹⁸ I la biblioteca escolar? Doncs el mateix. D'una altra manera, en tant que està implicada en el procés d'ensenyament. D'això parlem a la tercera part de la memòria.

§ 44 Però això no és suficient. Tornem a Menou per acabar de delinear els trets conceptuals del conflicte de la breixa digital, i treure'n profit per a les polítiques Alfin. Menou va més enllà que Cullen, adoptant una perspectiva més general, en entendre que les actituds estan, en definitiva, condicionades per la cultura; és a dir, que la relació de l'ésser humà amb la informació (i, per tant, amb els seus canals de transmissió) està filtrada culturalment; que el que una persona rep d'un mateix contingut, o el que una persona percep respecte del valor d'un determinat canal de comunicació, canvia en funció del entorn cultural (i no cal posar exemples de cultures molt contrastades; basta acudir a les petites diferències culturals de l'entorn quotidià). Al rerefons hi ha el conflicte etern entre universalitat i particularitat²⁹⁹. L'alfabetització informacional, com a part indispensable de la solució a la breixa digital i d'altres bretxes, ha de tenir en compte les particularitats culturals; per tant -tornem-hi-, ha de tenir en compte els continguts. No pot consistir, si efectivament volem que les persones aprofitin per al seu benefici les TIC, en un ensenyament més o menys sofisticat d'habilitats relacionades amb la informació.

No podemos restringir la alfabetización informacional al mero aprender a encontrar y utilizar información bajo cualquier forma y posiblemente a producir información básica como objeto. Tiene que tratar el concepto mismo de información y sus funciones en las sociedades humanas. [...] A menudo se asocia la preocupación por la alfabetización informacional con un absolutismo cultural extraordinario. Solo se toman en consideración las formas más avanzadas de productos de información y su utilización. Quien no sabe leer los periódicos en papel o en la red no está alfabetizado en información. Pero ¿acaso esa persona necesita o quiere leer el periódico? ¿Acaso no encuentra

²⁹⁸ Cullen, p. 12. Veure també García Gómez, 2004. Els documents normatius internacionals són suficientment explícits. Al Manifest UNESCO sobre la biblioteca pública s'estableixen les següents missions:

7-Encoratjar el diàleg intercultural i afavorir la diversitat cultural;

9-Garantir l'accés dels ciutadans a tota mena d'informació de la comunitat;

11-Facilitar l'aprenentatge en l'ús de la informació i dels mitjans informàtics per accedir-hi;

12-Potenciar i participar en les activitats i els programes d'alfabetització per a totes les edats i iniciar aquestes activitats quan sigui necessari.

La directriu 1.3 de les Directrius IFLA/UNESCO per a les biblioteques públiques desenvolupa la seva funció social. Per exemple: *La biblioteca pública té una funció important com a espai públic i centre de reunió. Això és important sobretot en les comunitats on hi ha pocs espais perquè s'hi reuneixi la gent. A vegades en diuen "la sala de la comunitat".* IFLA/UNESCO, 2002a, 1.3.6. Sobre les biblioteques i el servei d'Internet, IFLA/UNESCO, 2006.

²⁹⁹ Una de les tensions que ja categoritzava Delors en la introducció a l'informe que porta el seu nom. En realitat, el problema de la breixa digital, central en la nostra època, està creuat per totes les tensions que allí es caracteritzen: no només entre allò universal i allò local, sinó entre la modernitat i la tradició, entre l'avenç tecnològic i la capacitat de socialitzar-lo, entre la igualtat d'oportunitats i el lliure mercat, entre el curt i el llarg termini... Però això ens portaria a una altra excursió. Delors, 1996, p. 10-12.

*esa persona la información relevante en otras fuentes no formales? No solo existe una gran pluralidad de culturas sobre este planeta, sino que muchas personas están de hecho viviendo inmersas en varias de esas culturas al mismo tiempo, para complicar la situación todavía más.*³⁰⁰

L'entrellat cultural del qual som com dinàmiques concrecions determina el que podem percebre, el que sabem entendre, el que volem fer. El què és el que importa. Així doncs, s'han de donar continguts a la xarxa per què la xarxa sigui realment, és a dir, eficaçment, accessible, i no només infraestructura, canal, suport. Això val a nivell internacional, i val a nivell local. Hem insistit suficientment.

Però el mateix Menou indica: *Esto no significa poner en tela de juicio la capacidad de la educación y la formación para contribuir a los cambios de los valores y de la conducta*³⁰¹, no es tracta de conservar la particularitat de cada cultura de manera intacta. Per a això no caldria tanta reflexió sobre l'accés i l'alfabetització informacional. Les cultures s'han de modificar -com, d'altra banda, és propi de la seva naturalesa- en tant sigui necessari per què no es quedin, en el millor dels casos, com a meres curiositats, és a dir, per què integrin a la seva pròpia manera les transformacions tecnològiques. No es tracta de universalitzar -unificar, en definitiva, anular- les diferents entitats culturals segons el patró -sens dubte, interessat- de la uniformitat tecnològica que s'amaga més d'un cop i més de dos sota les habituals expressions de "globalització", "societat de la informació", "del coneixement", etc. Però tampoc de conservar reserves culturals, en funció d'un malentès respecte, com ja volíem fer veure en comentar la proposta de la *longlife literacy* de la IFLA.

Als països del capitalisme avançat trobem avui una manifestació d'aquesta confrontació entre particular i universal, en el fenomen de l'emigració. Ens afecta directament, en ser un país receptor d'emigrants; i més particularment perquè l'educació obligatòria de la secundària inclou també la generació més jove dels emigrants. En farem, per acabar, alguns comentaris.

L'emigració és un dels efectes de la mundialització, és a dir, del procés pel qual el capitalisme avançat busca nous mercats. Això implica també la transmissió dels valors imperants en els països rics, que atrauen d'aquesta manera la mà d'obra que necessiten. La situació dels emigrants, en aquests països, quan no vergonyosament marginal, està sempre condicionada per una disminució de drets, que, sancionada jurídicament, i difosa pels mitjans de comunicació, es converteix en suposició acceptada acríticament per la majoria de la població. En aquesta majoria hi ha, naturalment, distincions

³⁰⁰ Menou, 2004, p. 252.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 253.

ideològiques; hi ha, desafortunadament, actituds molt properes al racisme, si no explícitament racistes (a les que algunes formacions polítiques no dubten, si convé, de somriure). Però hi ha també, estesa en determinats grups i en una part de la més general opinió pública, una actitud que, no per mostrar-se teòricament respectuosa amb les diferències, deixa de ser perillosa. És el discurs multiculturalista. *A l'homogeneïtzació del capitalisme, se li contraposa, en la dimensió política, l'exaltació del dret a la diferència cultural. Com si d'aquesta manera l'energia crítica contra el sistema econòmic hagués trobat una vàlvula d'escapament en el desig de manifestar les diferències culturals, deixant intacta l'homogeneïtat de l'ordre econòmic. Potser el més significatiu d'aquesta situació és que siguin les institucions hegemòniques les més interessades a mantenir un discurs favorable al manteniment de les fronteres culturals en el si de les nostres societats.*³⁰²

Aquest discurs, que implica una acceptació tàcita de la desigualtat de drets, accentua els trets distintius de les comunitats immigrants com a causa de la separació, quan en realitat obeeixen a la marginació i a la manca d'opcions. El particularisme pren la forma d'un nou tipus d'etnocentrisme: ocultar les desigualtats econòmiques disfressant-les com a diferències culturals:

*Part del discurs multiculturalista s'afanya a idealitzar la diversitat cultural fins al punt de mistificar-la. Aquest interès es transforma en un mecanisme que marginalitza. Idealitzant l'altre, restringint-lo sempre a ser diferent, mantenim sa i estalvi el nostre món. La reivindicació de la seva diferència a través de la seva visualització constant desplaça el centre d'atenció sobre una reivindicació més decisiva: la igualtat de drets i oportunitats; en definitiva, la seva integració com a ciutadà on el seu origen hauria de ser un recurs més i no un límit que fixés la seva marginació.*³⁰³

D'aquesta manera, la defensa de la multiculturalitat es pot convertir en exclusió. Per combatre aquest risc, cal, per tant, no només estimular la convivència de grups de persones amb trets culturals diferents, trets que, destacats i "idealitzats" pels grups majoritaris, són en realitat moltes vegades poc importants per als grups minoritaris; sinó a més treballar per la comprensió i eliminació de les desigualtats. La tasca de les biblioteques -afegida a les seves altres funcions- és contribuir a evitar aquesta exclusió, precisament perquè la seva essència és la de guardar i buscar informació, i aquest problema, per resoldre's, necessita de decisions polítiques i d'informació i més informació. Dit d'una altra manera, no es tracta només de fer visibles les diferències per

³⁰² González, 2004, p. 21.

³⁰³ *Ibid.*, p. 22.

facilitar l'acceptació, sinó de fer més patents les desigualtats per possibilitar la seva superació.³⁰⁴

Ara bé, el lloc en què amb més naturalitat aquesta real integració hauria de ser buscada i treballada és el centre educatiu, l'escola i l'institut. La formació de noves generacions, que pugin acostumar-se a la idea de què la convivència amb cultures diferents no implica disminució dels drets, és la solució que ha d'acompanyar inevitablement a les imprescindibles reformes polítiques. Per tal de no oblidar el nostre tema, com pot ajudar l'Alfin? Una primera resposta és òbvia: l'Alfin ha de ser programada de manera genèrica, sin introduir distincions en funció de l'origen cultural. Com aquí es manté que és el currículum educatiu el que ha d'adoptar principis Alfin, és el currículum el que s'ha de programar d'aquesta manera genèrica. Però, a més d'això, aquesta programació ha de presentar una definició ben clara de les finalitats de l'alfabetització informacional: el descobriment dels mecanismes de producció de la informació és també descobriment dels mecanismes de reproducció cultural, i, per tant, també dels valors i actituds que hi són al darrere del multiculturalismo. La finalitat de l'educació *sería ayudar a formar ciudadanos más cultos, responsables y críticos ya que el conocimiento (en este caso sobre el potencial y los mecanismos de seducción y concienciación de los mass media y las nuevas tecnologías de la comunicación) es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia.*³⁰⁵ Però això implica estudiar continguts concrets, econòmics, històrics, científics... Si els alumnes han de saber entendre el seu context, i aquest context té com una de les seves característiques més rellevants la convivència amb població emigrant, és indispensable els alumnes puguin buscar continguts que els donin les claus de la comprensió. Finalitats i continguts: seguim amb el mateix discurs.

³⁰⁴ Això implica conservar un difícil equilibri, per tal que la biblioteca pública no caigui en l'error de convertir-se al seu torn en lloc on es reproduïxin les contradiccions socials. No és molt segur que la Biblioteca de Sant Pau i de la Santa Creu de Barcelona ho hagi aconseguit.

³⁰⁵ Area, 2007.

13. Conclusions de la segona part

§ 45 Aquesta potser llarga discussió sobre les teories Alfin -que constitueix el nucli de la nostra memòria- pretenia mostrar els diferents punts de vista, les diferents aportacions i la línia de progrés mantinguda al llarg de les darrers vint-i-cinc anys en aquesta qüestió. No es tractava de fer una simple enumeració expositiva de teories -i, en aquest sentit, és evident que la línia de progrés exposada és una entre d'altres possibles; és a dir, està conscientment condicionada per el que creiem que és interessant d'aquest progrés-, sinó que intentàvem arribar a una concepció de l'alfabetització informacional que, ara, podem sintetitzar molt breument, sense intentar, com ja hem dit, cap definició: Alfin és un procés que ha de despertar en qualsevol persona que ho necessiti la consciència i la sospita de les seves limitacions informatives, per tal d'adoptar una conducta que eviti les conseqüències negatives que aquesta situació comporta, tant pel que respecta a la realització de les seves potencialitats individuals, com pel que respecta a la justícia social. Per justícia social entenem, sense pretendre anar més enllà del sentit comú, la reducció de les desigualtats -també les que deriven del control de la informació-, la eliminació de tot tipus de discriminació i la implantació dels drets humans. Per a tot això cal que els individus estiguin preparats amb les eines i capacitats que en cada context siguin indispensables, però tenint sempre en compte que, malgrat que els contextos variïn, la societat actual, i per tant les característiques del seu mode de producció de la informació, és global, de manera que aquestes capacitats i eines han de permetre actuar amb consciència i sospita en qualsevol situació nova.

Entesa d'aquesta manera, l'alfabetització informacional és una educació alliberadora, no només de les potencialitats individuals, sinó dels perills discriminatoris de la informació. En conseqüència, no canvia només el individu, sinó que canvia la societat. Així doncs, les seves finalitats s'han de fonamentar en valors, tal i com intenta fer, per exemple, el projecte DeSeCo, i, per tant, els continguts, no només de procediments sinó del que més habitualment s'entén per continguts, també estan regits per aquests valors. En definitiva, una política educativa que integri l'alfabetització informacional en el currículum ha de ser una política que determini, primer de tot, els valors que es pretenen aconseguir amb l'educació.

§ 46 Des del moment de parlar de la definició hem intentat mostrar que la concepció de l'Alfin no pot consistir només en una formació de determinades habilitats, relacionades amb l'accés, tractament i elaboració de la informació necessària per resoldre una problema concret. Per tant, la persona alfabetitzada no és simplement la que té aquestes habilitats. Naturalment, això no vol dir que determinades habilitats no siguin necessàries: des de l'elemental punt de vista de la supervivència o de l'adaptació, cal un control suficient de la informació per tal que la nostra relació amb l'entorn mantingui un cert equilibri. Si l'entorn és el de les societats modernes, tecnològicament accelerades³⁰⁶, les habilitats necessàries, no tant per a la supervivència com per a l'adaptació (la qual cosa es pot entendre, aproximadament, com l'adquisició d'un *status* no marginal dins del grup), semblen implicar necessàriament el maneig de la informació.

Ara bé, segons certa concepció de les coses hi ha una reducció, que es dona en diferents graus, del maneig de la informació al maneig de les tècniques modernes de producció, difusió i accés de la informació. Segons, doncs, aquesta visió, que podríem anomenar "tecnologista", o "tecnologista pura", l'Alfin consistiria en un domini dels mitjans tècnics, dels instruments, no dels continguts. Es tractaria més aviat d'una mena d'alfabetització digital, complementada amb algunes habilitats documentals. No és una visió preponderant, i és més pròpia de mitjans especialitzats com pot ser el d'algunes empreses.

Però també hi ha una concepció "tecnologista" de l'Alfin, molt estesa entre certes aplicacions de models a l'àmbit universitari anglosaxó, i que també s'estén per els nostres entorns acadèmics, que no redueix aquest tipus de formació al domini dels mitjans tecnològics, sinó que, tot i considerant-los fonamentals (en particular, el coneixement de la transmissió telemàtica de la informació, i la manipulació de les tècniques de comunicació dels sabers acadèmics), afegeix la necessitat de l'aprenentatge de procediments, no purament tecnològics, sinó de treball intel·lectual amb la informació, procediments com ara: la determinació acurada de les necessitats d'informació; la recerca de fonts d'informació, la seva comparació i valoració; la planificació adequada del treball de recerca, de los sistemes de recuperació, de les estratègies de cerca; la gestió crítica dels resultats i la seva incorporació al coneixement estructurat; l'ús de la informació per a finalitats específiques, així com la seva producció i comunicació... La formació Alfin entesa d'aquesta manera no implica necessàriament la intervenció de valors morals; de fet, en les exposicions habituals d'aquest tipus de

³⁰⁶ Perquè, ¿en quin sentit precis es pot dir "tecnològicament avançades"?

models, n'hi ha poc més d'exigència ètica que la de respectar la propietat intel·lectual del coneixement (que, evidentment, en el complex entramat de les actuals tecnologies que el suporten i transmeten, està sotmesa a moltes manipulacions). És, per tant, una formació fonamentalment procedimental, malgrat no reduir-se a allò purament instrumental. La persona que aprèn aquests procediments està preparada per aprendre qualsevol cosa; és el famós aprendre a aprendre, que implícitament, quan no explícita, es presenta ideològicament neutral. Entengui's bé: no es tracta, segons aquesta concepció que comentem, de què es prediqui la neutralitat ideològica en els processos d'investigació i control de la informació; sinó que s'assumeix, gairebé sense qüestionament, que els procediments són, per sí mateixos, neutres, és a dir, poden servir a qualsevol finalitat.³⁰⁷

La postura que aquí adoptàvem, en parlar de les solucions a la "bretxa digital", era ben diferent: menys ensenyament d'habilitats, menys insistència en els procediments, menys formació "tecnològica"; aquest "tecnologisme" és en realitat la visió de la reducció de la bretxa -i la concepció de l'alfabetització informacional- consistent amb els interessos dels grups econòmics internacionals orientats al desenvolupament de les noves tecnologies.

Perquè els procediments tampoc són mai neutres. No entrarem en la discussió, massa filosòfica per a nosaltres, entre els teòrics de la racionalitat contemporanis, ni les diferències d'opinió entre la relació fins i mitjans o el relativisme de valors i principis, assumptes sobre els que tant han discutit autors com Rorty o Habermas. Ens interessa simplement destacar alguns dels supòsits, o més aviat postulats, sobre els que es basen les posicions que, en diferents àmbits -també en el que és objecte d'aquest treball-, defensen la neutralitat de les tècniques, procediments, tecnologies...

Aquest seria precisament un primer supòsit: un instrument no és ni bo ni dolent; això depèn de la finalitat amb què l'utilitzem. Implícitament o de manera declarada, aquest postulat de la neutralitat rebutja que es posin traves al desenvolupament tecnològic. La tecnologia és un instrument necessari que produeix desenvolupament; el bo i el dolent no són els instruments, sinó els fins. Però el fet és que sempre hi ha finalitats, és inevitable; és a dir, no existeixen instruments "purs", independents de finalitats més o menys identificables. Per tant, de fet, la tecnologia sempre és bona o dolenta, encara

³⁰⁷ Des d'un punt de vista més global, aquesta posició "tecnologista" s'avé bé, creiem, amb les pautes que segons organismes internacionals han de guiar les polítiques de transformació que condueixin a una societat de la informació. No podem entrar en aquesta discussió, i, per tant, parlem sense proves, però ens sembla que tot el procés internacional de reflexions i accions que s'ha desenvolupat entorn a la ja esmentada -en el capítol sobre la bretxa digital- Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació, podria ser conceptualment inclòs en aquesta posició. I, si fem cas dels que opinen críticament sobre aquestes iniciatives (com ara, l'Association for Progressive Communications), aquestes propostes d'intervenció no superen ni tan sols una concepció "tecnologista pura": crear la societat global de la informació seria crear molta tecnologia (de la qual cosa, evidentment, es beneficien els que la fabriquen). Per a aquesta discussió: WSIS, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2008; Autoria compartida, 2003, 2003; APC, 2008, 2008b; APC/ITeM, 2007; Souter, 2007.

que, naturalment, una mateixa tecnologia pot ser bona o dolenta segons contextos concrets.

Com a conseqüència d'aquest supòsit, se'n deriva un altre: tot el que tecnològicament es pugui fer, s'ha de fer. Sense entrar en més filosofies, això es tradueix, respecte del nostre tema, en què si es pot investigar en noves tecnologies de la comunicació i la informació, s'ha de fer i s'han d'aplicar els resultats, és a dir, s'han d'intentar estendre el màxim possible i a un nivell global la seva realitat i la seva efectivitat³⁰⁸. Si tot el que tecnològicament es pot fer, s'ha de fer, haurem d'afirmar que el desenvolupament tecnològic és inevitable i sense límits. Per tant, si la tecnologia produeix en ocasions efectes tecnològics negatius, indesitjables, llavors el remei ho trobarem també en la tecnologia: la tecnologia es corregeix a ella mateixa.

El corol·lari pedagògic d'aquesta posició és molt clar: primacia de la educació tecnològica, de l'educació en habilitats, de l'alfabetització informacional entesa com domini tècnic. Ja hem intentat mostrar àmpliament als capítols anteriors que hi ha una línia de reflexió que supera les limitacions d'aquest punt de vista; no insistirem més en les argumentacions. Volem afegir que, malgrat la seva aparent contraposició, hi ha concomitàncies fonamentals entre aquesta concepció "tecnologista" de la informació i la representada per Campbell o el document de la IFLA sobre la *lifelong literacy*. Podríem caracteritzar aquesta com una concepció "relativista", en tant que tendeix a reduir l'alfabetització informacional a les necessitats i tradicions concretes d'un grup cultural. Pensem que les dues concepcions pateixen del que es podria anomenar "generalisme abstracte", és a dir, buit de contingut. La primera proposa l'ensenyament de procediments generals que serveixen per a qualsevol contingut i que tenen un valor per sí mateixos, és a dir, per sí mateixos conformen la persona informacionalment alfabetitzada. Ara bé, una persona que domini els procediments, no cal insistir massa, pot ser totalment analfabeta, és a dir, no tenir cap idea de quines són les fonts d'informació, de com es produeix i com es controla³⁰⁹. També la segona, la posició "relativista", encara que pugui aparentar altra cosa, defensa aquesta generalitat: tots els procediments de transmissió i control de la informació són iguals, i, per tant, tots han de ser igualment conservats i fomentats; dir el contrari pot semblar un sacrilegi. Però la veritat és que els sistemes d'informació tenen una funció de supervivència comunitària, i, des d'aquest punt de vista, no tots són iguals. Pot ser moralment desitjable conservar

³⁰⁸ És també un element indispensable d'aquesta, diem per no complicar-nos, "ideologia" de l'imperatiu tecnològic, el principi de què l'eficàcia de la tecnologia es mesura en funció del temps i el capital invertit. No és, per tant, casual, que en bona part del discurs pedagògic actual sigui habitual la insistència en costos, despeses, rendibilitat...

³⁰⁹ Igualment una persona pot saber llegir, i llegir només *Hola* o *Pronto*.

les tècniques d'informació mitjançant senyals de fum; però a l'índi modern li cal saber altres tècniques per sobreviure.³¹⁰

Però el problema del analfabetisme informacional no depèn només de variables com la quantitat -es mesuri com es mesuri- de tecnologia *per càpita*, o per la facilitat -la teòrica facilitat- d'accés a les fonts documentals. Una persona pot ser analfabeta informacionalment, malgrat tenir totes les possibilitats d'accedir i les màquines i les centres i serveis de documentació. Ens sembla que l'experiència quotidiana mostra massa casos de persones, i de persones joves, no precisament alienes a les noves tecnologies, la capacitat dels quals per usar la informació és força propera a nul·la; més encara, persones que ni tan sols sospiten que el seu ús de la tecnologia, en comptes d'ajudar-les a créixer, millorar, col·laborar, els converteix en ninots de la indústria que produeix, distribueix, comercialitza, i en definitiva, negocia amb beneficis brutals, bona part de la informació que ens envolta. Ens excusem de posar exemples fàcilment demagògics.

§ 47 No n'hi ha neutralitat en cap ensenyament, i, per tant, tampoc en l'ensenyament de les habilitats que conformarien segons alguns la persona informacionalment alfabetitzada. En conseqüència, el legislador i gestor de l'educació no pot plantejar l'alfabetització informacional simplement com un ensenyament d'habilitats, de capacitats tecnològiques, un ensenyament purament metodològic, independent dels continguts que siguin el objecte d'aquestes capacitats. En aquest sentit, el famós “aprendre a aprendre”, per molt que sigui un lema expressiu i atractiu, és força ambigu, si no buit. Demanem excuses si tornem a utilitzar al vell Aristòtil d'una manera no tant analògica com podria semblar. Segons ell, la virtut, que és una saviesa pràctica, només s'aprèn practicant-la; no tindria, per tant, sentit dir que es pot ensenyar la pràctica de la virtut, independentment de les accions concretes en les quals la virtut s'exerceix. Si oblidem la càrrega religiosa del terme que l'ús cristià va posar al terme “virtut”, i recordem que els grecs entenen la virtut com un art, com un conjunt de conductes interioritzades que, regides per criteris de raonabilitat, estan orientades a un fi, llavors entendrem per què la idea d'Aristòtil no és simplement una analogia del que volem dir. Creiem que l'alfabetització informacional és també l'ensenyament d'un art, d'una saviesa pràctica (això és el que ens diuen Shapiro i Hughes); és, diguem, també una

³¹⁰ Igualment, malgrat semblar contradictori, aquest ensenyament generalista condueix a un aprenentatge individualista, en el sentit de què no estimula necessàriament un esperit de col·laboració en la construcció del coneixement, d'obertura a la diversitat de perspectives i de d'una formació de la personalitat en relació amb l'entorn social. No podem desenvolupar aquest aspecte de la qüestió. Direm senzillament, d'una banda, que el pur aprenentatge de procediments pot fins i tot conduir, ben al contrari, a l'aïllament i al desenvolupament de trets asocials de la personalitat. D'altra banda, la insistència en la formació en les tècniques d'informació més específiques d'una cultura, pot conduir a un etnocentrisme que impedeixi una comprensió multilateral i polièdrica, i, per tant, solidària dels problemes.

virtut. I, per tant, no té sentit ensenyar regles de conducta en abstracte, en general, que és el que, ens sembla, està moltes vegades rere l'aprendre a aprendre. Alfin només es pot ensenyar -i això és el que ha de tenir en compte el legislador i gestor de l'educació- amb continguts: es pot arribar a ser alfabet informacionalment aprenent amb la informació, és a dir, amb els continguts que han de permetre el desenvolupament personal. Per això, no entenem Alfin com un ensenyament auxiliar més o menys seriós del currículum educatiu; del que es tracta és de transformar el currículum segons certs principis. Quins?

§ 48 A la concepció més tecnològica, contraposarem ara una noció de l'alfabetització en informació que emfatitza la seva dimensió ètica. Alhora, els principis en què es fonamenta són també els principis que han d'inspirar una reforma del currículum veritablement orientada a la formació de la personalitat d'alumnes que, no només s'adaptin a la societat de la informació, sinó que també siguin capaços de transformar el seu entorn.

Enfront d'allò tecnològic, la dimensió ètica de l'Alfin, el que també podríem anomenar una Alfin transformadora, implica -segons el punt de vista que hem intentat il·lustrar amb els anàlisis fets als capítols anteriors- la idea fonamental de què els procediments han d'estar supeditats a l'equació finalitats més continguts.

Les finalitats que s'han de buscar, creiem, amb els procediments d'un programa d'alfabetització són, en essència, les de despertar la consciència i la sospita. La consciència del que ens falta, i la sospita sobre el que tenim. I en tant que, com hem argumentat en un capítol previ, els fins estan al començament, fonamenten el procés, podem parlar d'un principi de consciència i d'un principi de sospita.

Hem insistit suficientment, al llarg de les pàgines d'aquesta segona part, que aquesta necessitat de reconeixement de les carències informatives, no ens semblava que estigués conceptualitzada suficientment en les diverses teories sobre alfabetització informacional. No té massa sentit posar-la al mateix nivell de les normes més "procedimentals": adquirir consciència d'alguna cosa no és un procediment. Tampoc és suficient limitar-la al moment inicial del procés. Reconèixer les limitacions és una actitud que s'ha de mantenir en tot el procés informacional, "sota", per així dir-ho, les diferents operacions d'aquest procés. Ja hem vist com hi ha llistes de normes que no inclouen la necessitat de la consciència, i d'altres sí. En realitat, seria coherent no hi incloure-la, en tant que per a la creació de consciència, en no ser un procediment, no

cal cap norma. És una finalitat de tot el procés d'alfabetització, i, per tant, un supòsit que dirigeix aquest procés.³¹¹

Entenem, naturalment, que en molts dels models i directrius que hem examinat la intenció de posar el reconeixement de la necessitat d'informació a l'inici del procés és didàctica: s'ha d'ensenyar als alumnes a veure primer el que els hi falta i després a buscar-ho i valorar-ho. Però és una manera de veure les coses un tant limitada, precisament perquè en la majoria dels models hi ha aquella tendència a reduir Alfin a una concepció “tecnologista”. Tenir consciència de la carència, de la limitació informativa, no és una mera tècnica, sinó un procés psicològic complex que implica, primer de tot, ser capaç de determinar, de manera més o menys acurada, el caràcter problemàtic d'alguna qüestió que ens afecta, és a dir, de traduir l'estat afectiu que Khulthau anomena *uncertainty*, en una qüestió intel·lectualment determinada. Implica tenir també alguna idea, no simplement de la informació que ens falta, sinó de la informació que pot ser essencial, o, millor dit, de la que no ho és, atès que, en la major part dels problemes, allò essencial difícilment pot ser delimitat amb total exactitud; en definitiva, la consciència de la carència també és consciència de la necessitat d'una contínua qualificació de la pertinència de la informació. La consciència s'interrelaciona, doncs, amb el que se sol anomenar determinació del problema i valoració de la informació. Aquesta qualificació implica, al seu torn, una nova consciència: la de l'origen de la informació. No ens referim només al coneixement de la manera que està produïda la informació; ni tan sols als interessos, intencions, objectius no declarats que la determinen, i que esbiaixen el seu valor cognoscitiu: això són procediments. Ens referim a la consciència de subjectes passius que, en principi, tenim respecte de la informació que trobem, a la nostra “indefensió” respecte de la seva positivitat. Però, atenció, aquí també incloem el caràcter passiu que, en principi, tenim respecte de la nostra pròpia elaboració de la informació: en tant que subjectes construïts socialment, la manera en què adaptem la informació als nostres esquemes cognoscitius previs, està d'una o una altra manera -de mil diferents maneres- determinada. I d'això també hem d'ésser conscients, precisament per limitar el pes de tal determinació. En darrer terme (i sense pretendre ser en cap sentit exhaustius), és necessari que el procés d'alfabetització acostumi les persones a una conducta projectiva; ens referim amb això no només als procediments adequats per transformar informacions ja donada, i

³¹¹ Però, en qualsevol cas, aquests models normatius estan molt limitats a un àmbit acadèmic. Alfin ha de ser un programa molt més ampli. Com ja hem dit en parlar del problema de les multialfabetitzacions, va més enllà de les alfabetitzacions específiques, com pot ser la audiovisual o la informàtica. En aquest sentit, la postura de la AASL en sembla la que té una perspectiva més àmplia, en incloure no només normes sobre alfabetització informacional, sinó també sobre aprenentatge independent i sobre responsabilitat social. DeSeCo, Bruce, Todd també coincideixen en concebre l'Alfin com una experiència completa que abasta tot el procés d'aprenentatge que condueix a la formació d'una persona culta, crítica, creativa i solidària.

elaborar creativament noves informacions, sinó a la consciència de les nostres possibilitats creatives i transformadores, així com de les seves limitacions.

Aquesta tosca descripció del que entenem per consciència intenta, en primer lloc, mostrar que la consciència de la necessitat d'informació no és simplement un primer pas, un primer procediment en el procés d'alfabetització informacional, sinó que és l'actitud que sosté els diferents procediments del procés, convertint els que serien només regles tècniques en normes interioritzades de conducta; eleva el simple domini d'habilitats en característiques de la personalitat informacionalment responsable; transforma allò "tècnic" en allò "ètic". I, en segon lloc, intenta persuadir de què un currículum educatiu, particularment un currículum de secundària, que intenti alfabetitzar informacionalment els alumnes ha de tenir com un dels principis d'articulació de continguts, àrees, fases i ritmes, la creació o despertar d'aquesta complexa actitud de consciència. Naturalment, són els experts, psicòlegs i pedagogs, els que han de teoritzar aquesta tosquetat i els que han de traduir-la en una seqüència curricular.

§ 49 La consciència no acaba en si mateixa, és al seu torn qüestionament, sospita. En realitat, es podria dir de manera torpement analògica que són les dues cares d'una mateixa moneda. Recordem ara que aquests conceptes de consciència i sospita han estat estretament vinculats en la conformació dels paràmetres del pensament contemporani, des del mateix moment que constitueixen dos nervis centrals de les tres doctrines de referència: les de Marx, Nietzsche i Freud. Aquí no entrarem, és clar, en discussions filosòfiques, però sí ens interessa fer un breu traç del comú denominador de l'ús que dels dos conceptes fan aquests autors.

Hi ha un engany; o una mistificació; o una ocultació. No importen els termes. A causa d'això, la nostra vida (individual, col·lectiva) no pot realitzar-se plenament: estem alienats, explotats, disminuïts, malalts. Amb l'ajuda d'algú, el revolucionari, el psicoanalista, l'hermeneuta (però, ¿no és novament el mestre de Plató?), podem començar a sospitar de la falsedat de la nostra situació, a adquirir consciència de la nostra veritable vida. En això consisteix, o almenys com a condició indispensable, la revolució, la curació, l'alliberament.

No ens interessin més precisions. Amb una pretensió modesta, volíem il·lustrar com veiem la relació entre aquests dos conceptes. Llavors, s'entendran aquestes tres observacions: primer, en un procés d'alfabetització informacional èticament orientat, la consecució d'aquestes dues conductes complementàries ha de ser l'objectiu essencial. Segon, el mateix que dèiem de la consciència, ho podem dir de la sospita: no és un

comportament, sinó una actitud habitual en tot procés de solució de problemes informacionals. Tercer, no té massa sentit discutir què és el que es necessita primer, si ser conscients de les nostres carències informatives, o sospitar de la informació de què en disposem.

No farem ara una descripció, que seria igualment tosca, de com la sospita ha de ser una actitud que acompanyi totes les fases d'una investigació, i, per tant, un principi de qualsevol projecte d'ensenyament alfabetitzador. Desborda l'àmbit d'aquestes reflexions generals sobre l'AI. Direm solament que, d'una manera general, la consciència del buit d'informació ha de convertir-se en una sospita sobre les causes d'aquest buit; en primer lloc, sobre les condicions de vida personal que hi portent; però, a més, i com a fonament material, sobre les condicions socioeconòmiques en què aquestes condicions s'emmarquen³¹². I, així com la consciència de les limitacions informatives ha d'acompanyar a la persona en tot el procés mitjançant el qual adquireix informació, també és necessària la sospita sobre les causes de cada situació. Això ha de traduir-se en el disseny d'un programa d'alfabetització. Vol dir que en les diferents fases de la recerca, en els continguts trobats, en els criteris per avaluar la informació, en els resultats elaborats personalment o col·lectiva, en els valors morals implicats en les diferents decisions, la sospita ha d'actuar com a bucle que ens obliga a replantejar contínuament els resultats, amb l'efecte de mantenir la dinàmica dels nostres esquemes cognitius. ¿No resulta evident que tot això no és possible amb una concepció només "procedimental", "tecnologista", de l'AI? Sense continguts no arribem a l'alfabetització, sinó a l'ensinistrament.

De qualsevol manera -i en virtut de les observacions anteriors-, a l'hora de dissenyar un projecte d'Alfin³¹³, no és tracta de què en una primera fase s'hagi de despertar la consciència, després s'hagi d'ensenyar a cercar la informació, després a seleccionar-la, etc. Es tracta de què, sigui com sigui que plantegem el desenvolupament de les competències que condueixin a la formació d'una persona informacionalment alfabetada, al llarg de totes les fases del procés s'ha de mantenir el que podríem anomenar la tensió de la consciència i la sospita. I, per això, novament, ensenyar procediments és insuficient si aquests procediments no estan al servei de determinats continguts. En tant la consciència i la sospita són actituds que s'han de traduir en una pràctica habitual, no es poden desenvolupar amb eficàcia de manera purament formal: s'és conscient "de" tal o qual cosa, se sospita "de" tal o qual altra. Aquestes actituds, per tant, s'han desenvolupar tractant "de" continguts. L'alfabetització informacional, si és

³¹² De passada: això pot ajudar a superar les frustracions de les que parla Khulthau.

³¹³ Ja no afegim "èticament orientat", perquè ha d'haver romàs clar que un veritable projecte Alfin està sempre èticament orientat.

que l'hem ben entesa, només creix amb els continguts d'un currículum; i el currículum de la secundària és la fase més idònia per a la interiorització en la personalitat dels alumnes.

§ 50 La finalitat -el principi- de la consciència condueix a l'hàbit de l'antidogmatisme. La finalitat -el principi- de la sospita condueix a l'hàbit complementari de l'actitud crítica.

No són el mateix antidogmatisme i actitud crítica. Entenem per antidogmatisme la disconformitat amb les posicions (en el nostre cas, amb les informacions) acabades, definitives, tancades, immutables; qui és conscient de la carència i limitacions de la informació, dubta de qualsevol d'aquestes posicions; no està còmode, s'hi pregunta, busca. L'actitud crítica suposa confrontació, negació, atac; qui sospita de l'engany s'enfada, reacciona, intenta demolir, acabar amb la informació enganyosa, posar-la al seu lloc. Si se'ns permet continuar amb aquest llenguatge inoportunament esteticista, l'antidogmatisme és un hàbit més "tou"; l'actitud crítica és més aguerrida. Aquell hàbit ens porta a buscar coses diferents de les que tenim; aquest, a destruir o canviar el que tenim.

Doncs bé, un currículum regit per principis Alfin, ha de promoure la consolidació en els alumnes d'aquests hàbits, d'aquestes dues conductes³¹⁴, de tal manera que es retroalimenten entre sí. Aquesta retroalimentació constitueix el que abans havíem intentar presentar com l'actitud permanent d'aprenentatge³¹⁵. Recordem que havíem argumentat que no té sentit plantejar l'Alfin com si fos una part o una fase d'un ensenyament més ampli, d'un currículum més general, el de l'aprenentatge permanent, tal i com moltes vegades s'intenta presentar -això sí, de manera ambigua- en diferents textos; i que més aviat estàvem d'acord amb els que consideren l'aprenentatge permanent com una actitud. Ara hauríem d'ampliar el concepte i parlar no d'actitud, sinó d'una conducta molt més complexa, que implica reflexió intel·lectual, capacitat instrumental, hàbit espontani, supeditació a valors...: la conducta de prendre consciència de la informació, del coneixement que ens falta i, alhora, de sospitar que la informació que tenim és parcial, defectuosa, condicionada, fins i tot malèvola. Aquests dos aspectes d'un mateix comportament estan, òbviament, en relació dialèctica. El

³¹⁴ Hem mantingut l'ambigüitat d'aquests termes, hàbit o conducta, de manera intencionada, tot sabent que hàbit és un terme que s'associa més habitualment a conductes mecàniques, fins i tot automàtiques, mentre que conducta és un terme més genèricament utilitzat. La raó és que, per a nosaltres, les actituds de consciència i sospita, malgrat ser reflexives i donar-se sobretot en un nivell intel·lectual, han de tenir també un caràcter immediat, han de ser accions que la persona informacionalment alfabetitzada realitza de manera espontània, per així dir-ho, sense poder evitar-lo: d'això és del que es tracta.

³¹⁵ No té res a veure, naturalment, aquesta actitud permanent d'aprenentatge amb alguna mena de passió erudita pel saber (malgrat no excloure-la).

creixement d'un s'acompanya del creixement de l'altre, i per al creixement d'un és necessari el creixement de l'altre. Però, a més -i entenem per tant el terme dialèctica en un sentit molt clàssic-, tal dialèctica porta necessàriament a l'acció, és a dir, a la praxis que busca la satisfacció dels nostres problemes informacionals. Una reforma del currículum orientada segons criteris Alfin ha de perseguir que aquestes conductes s'integrin en la personalitat dels alumnes.

En general, aprenentatge permanent és una expressió habitualment buida de contingut. Molt més interessant, encara que ambiguament emprada, és la de aprenentatge independent, encara només sigui perquè aquesta expressió implica una voluntat, que és precisament la voluntat d'aprendre en qualsevol circumstància, sigui de manera més o menys formal. Si alguna cosa ha de ser l'objectiu d'Alfin no ha de ser res diferent de conformar persones autònomes, individus que tinguin la capacitat de formar-se individualment en qualsevol situació independentment de qualsevol programació educativa. Per això creiem que, en la realitat, el concepte d'aprenentatge permanent només serveix per buidar de contingut, per difuminar qualsevol concreció de programes d'alfabetització informacional. En cert sentit, pensem que tant parlar d'aprenentatge permanent només condueix a obstaculitzar programes efectius d'alfabetització. Així doncs, podem dir que tot projecte Alfin ha de perseguir que la praxis entre consciència i sospita integrades en la personalitat de l'alumne el capaciti per aprendre autònomament, un cop superades les etapes de l'educació formal. Aquesta és la manera que la simple adquisició d'informació esdevingui en creació de coneixement, conformació de la personalitat i projecció social dels fins propis.

§ 51 Hem parlat del principi que, pensem, ha d'articular les finalitats d'un procés d'alfabetització informacional. Però també hem mantingut al capítol corresponent que són les finalitats i els continguts els elements fonamentals d'un programa Alfin: a les finalitats s'arriba ensenyant continguts. Doncs bé, pensem que el principi vertebrador dels continguts té també un caràcter dialèctic: l'oposició entre allò universal i allò particular.

Primer de tot, una obvietat: si hem dit "té" i no "ha de tenir" és per la senzilla raó de què això ja és el que passa. Els continguts sempre són més o menys universals o més o menys particulars; no hi ha més remei. Naturalment, això és molt variable, tant dins d'una disciplina com entre disciplines. Les matemàtiques ensenyen continguts sempre, per definició, universals. Les ciències empíriques també ensenyen continguts universals, amb la limitació pròpia d'aquestes ciències, és a dir, són continguts sempre provisionalment universals: l'estructura de la cèl·lula és universal, en tant no n'hi hagi

nous descobriments. Però hi ha també continguts més particulars: la flora del Baix Llobregat és un contingut més particular que els conceptes generals de la botànica. Hi ha major abundància de continguts particulars en la història i la geografia, encara que també hi ha, naturalment, generalitzacions. Hem posat exemples de continguts de tipus conceptual, però igualment podríem posar exemples de continguts més procedimentals i actitudinals, per utilitzar una terminologia fins ara força utilitzada³¹⁶. Tot això està clar, i és el que hi ha.

En segon lloc, una programació Alfin integra les diferents àrees de contingut d'un currículum, trenca l'aïllament de cada àrea en particular, i, per tant, universalitza els continguts apresos en una recerca. A l'àmbit de l'educació formal, això pot significar que continguts particulars de l'àrea de la biologia, per exemple, les idees sobre l'evolució, es poden integrar en un àmbit de contingut més universal, en relacionar-los, per exemple, amb el rerefons filosòfic de les idees filosòfiques del segle XIX sobre el concepte d'evolució, o amb el context històric del "cientificisme" que acompanya la revolució industrial. Temes més particulars prenen sentit sota temes més universals, en el context curricular d'una recerca alfabetitzadora.

El mateix es pot dir sobre els procediments; això sí, sobre la transferibilitat dels procediments semblen que les coses estan més clares. És evident que els àrees de coneixement comparteixen procediments, tant biblioteconòmics, com documentals; igualment, hi ha tècniques de treball intel·lectual, com la ressenya o l'elaboració de treballs acadèmics, útils per a qualsevol contingut. La integració curricular que Alfin implica necessàriament potencia l'adquisició d'aquests procediments, i pot reduir els esforços invertits en el seu ensenyament.

Però, a més -i això és el que més ens interessa subratllar ara-, Alfin ha de ser entès com a ensenyament personalitzat, en el sentit de què és un tipus de procés educatiu que serveix per a la formació o millorament d'una personalitat responsable, crítica i amb vocació transformadora del seu entorn. Per tant, la programació Alfin ha de ser capaç d'integrar la situació personal amb la finalitat d'universalitzar-la; només així se satisfarà l'exigència del primer principi, el de consciència i sospita. Això vol dir que les condicions particulars, com les perspectives laborals, les necessitats sanitàries o de relació amb les institucions i administracions públiques, les d'integració amb l'entorn immediat -econòmic, social, cultural-, els requeriments d'un aprenentatge autònom, els desitjos d'oci, en general, les motivacions i intencions respecte de la pròpia vida; han de ser tingudes en compte en dissenyar un currículum Alfin. Però, entengui's bé, no per fer un currículum adaptat a cada persona que s'alfabetitza -a cada alumne o alumna, per

³¹⁶ Malgrat tot, els procediments tenen sempre un cert grau de generalitat (si no, serien "trucs" personals), en tant que les actituds s'arrelen sempre en la particularitat del subjecte (per això sempre són difícils d'avaluar).

exemple-, sinó per situar les seves condicions concretes sota una perspectiva general, i, en conseqüència, transformar-les de manera que sàpiga integrar-se dinàmicament en el seu context i sàpiga, al seu torn, transformar-lo. Si un alumne té al seu pare a l'atur, serà útil per a la seva vida conèixer -i conèixer-ho mitjançant la recerca- els condicions de treball de les societats capitalistes, els agents i les causes hi implicades, el procés històric que ha portat a aquestes condicions, les possibilitats de solució que ofereixen les estructures i normes laborals que l'afecten, les perspectives que té obertes per transformar la seva situació i la dels que l'envolten. La universalitat dels instruments (accés, creació, divulgació, intercanvi o divulgació de la informació), dels continguts (inclosos sens dubte els es consideren més clàssics, els continguts més "tradicionals") i dels fins (enfortiment de la societat civil, canvi social, inclusió social o benestar fonamentat en l'equitat), permetran comprendre la situació personal i posar-s'hi a modificar-la.

No només des del punt de vista individual, sinó també des del punt de vista dels grups socials, la dialèctica entre allò particular i allò universal dels continguts de l'alfabetització ha d'articular la seva dinàmica. Actualment, són molts els grups culturals diferenciats que conviuen en el mateix medi social. I cadascú d'aquests grups pot aportar a l'experiència formativa continguts culturals diferents, que, si volem ser coherents amb el que portem dit, han de ser tinguts en compte en dissenyar programes Alfin. Això significa, naturalment, que s'han de respectar els continguts culturals de les minories; però també significa que no s'han de conservar de manera aïllada i amb esperit proteccionista, sinó que s'han d'integrar en l'àmbit més general on se situen. S'han de posar en relació amb tradicions culturals diferents, i, sobretot, s'han de posar en la perspectiva general adequada, primer, per a què la persona alfabetitzada les desenvolupi dins d'un marc valoratiu universalitzable (com pot ser el dels drets humans), i, segon, per a què compregui de quina manera el cultiu d'aquestes tradicions l'ajuda a la construcció o millora de la seva pròpia existència. El vel de les dones en la cultura magrebí ha de ser entès i respectat per altres persones, en tant pugui ser-ho dins d'aquest marc valoratiu. Però, sobretot, és necessari que la dona magrebí sàpiga quina és la història i funció d'aquesta tradició, com es pot relacionar amb d'altres tradicions de la seva cultura o d'una cultura diferent, en quina mida el seu ús pot ajudar-la en formar la seva pròpia personalitat dins del context social en què s'ha de moure, i sàpiga en quina mida la conservació d'aquesta particularitat pot contribuir a la conservació de la seva tradició cultural dins d'un context diferent; en definitiva, a la finalitat universal de la convivència entre cultures. El formar-se a un mateix, la capacitat de transformar-se, així com la capacitat de transformar el medi que ens envolta, pot implicar superar o modificar les particularitats culturals.

§ 52 En síntesi, aquí es defensa una Alfin ètica, no una concepció “tecnologista” de l’Alfin. Els dos principis dialèctics, el que hi ha entre la consciència i la sospita, pel que respecta als fins, i el que hi ha entre allò particular i allò universal, pel que respecta als continguts, són principis ètics, és a dir, estan inspirats en valors, determinen finalitats, procediments i continguts, i poden adoptar una forma normativa. Per tant, una concepció de l’alfabetització informacional que s’articuli segons aquests principis serà una concepció èticament fonamentada.

Un currículum Alfin ha de ser un currículum *embedded*, ha d’estar desenvolupat en un context de continguts. No ha de ser un currículum diferenciat, per exemple, un currículum concretat en optatives o ensenyaments purament procedimentals; això no transformaria de manera radical els actuals currículum. No cal insistir tant en els procediments, com s’ha fet en la majoria de la literatura i accions pràctiques del passat immediat, com en els continguts.

D’una altra manera: la tecnologia no és suficient, o sigui, malgrat que indispensable no és prioritària, si es vol programar un currículum, en concret, per a l’ensenyament secundari. Més encara: podríem pensar que almenys un sector de la població, un sector de la població jove potser, si fos educada per dominar algunes determinades habilitats, com poden ser les proposades pels diversos models revisats, haurien incorporat les condicions suficients per a un ús crític de la informació. Però el que aquí mantenim és que la simple alfabetització d’habilitats o competències no garanteix res, si no s’incorpora, com a continguts, el coneixement de l’estructura i l’ús crític i creatiu de la informació en les diferents àmbits del coneixement i l’acció humanes³¹⁷.

A més: si l’Alfin, a més d’una necessitat general, es una part de la solució a la bretxa (a qualsevol tipus de bretxa), ha de perseguir també la transformació de continguts i actituds. Les solucions han d’anar per la línia de qualitat de continguts, de “liberalització” de la informació, de participació comunitària, i no només per la reductiva -i, per a alguns, profitosa- línia de l’accés material a la informació.

Amb una petita digressió paradoxal: estar alfabetitzat informacionalment no és el “maneig” eficaç d’una, dues o moltes habilitats. És la capacitat i la possibilitat de dominar la informació, per tal de resoldre els problemes que planteja en la nostra vida. D’alguna manera, es podria dir que, en un entorn saturat d’informació fins a uns nivells

³¹⁷ Ens sembla molt interessant la següent declaració de Menou (2004, p. 11): *Information literacy cannot be restricted to learning how to find and use information under whatever form, and possibly how to produce some basic information-as-objects. It has to deal with the very concept of information and its functions in human societies. If those who learned how to ask the right questions and express themselves feel that they are not supposed to do so, or fear that are going to be harassed if they do, they won't make much use of their skills, if they even dare to.*

patològics, l'Alfin ens hauria de permetre, fins i tot, viure sense la informació. O sigui, que no es tractaria només de dominar-la, sinó de negar-la. Tot abundant en la paradoxa: el que seria veritablement ètic d'Alfin, el que ens salvaria de qualsevol esclatxa, no seria simplement actuar segons un adequat metabolisme de la informació, sinó fins i tot viure sense necessitar aquest aliment, però sense renunciar a una bona vida

Deixant de costat la paradoxa: el que és important és saber quan es necessita la informació i per a què (consciència i sospita), i saber quina informació es necessita (particularitat i universalitat). Per tant, és raonable dir que, en realitat, sí que és un problema fonamental el del primer pas dels models que hem comentat: reconèixer la necessitat d'informació. Però no tant en el sentit de: com es fa que algú reconegui aquesta necessitat, sinó més aviat en el sentit de: com fer que cadascú reconegui el que veritablement necessita del monstre informatiu, i com fer que cadascú reconegui que el monstre el necessita a ell i sàpiga desempallegar-se'n.

En definitiva, si tenim en compte els elements que hem destacat com els propis de l'alfabetització informacional, el que proposem és que aquestes elements serveixin d'estructura de l'ensenyament secundari. No es tracta simplement d'incardinar (*embedding*) Alfin en l'ensenyament, de la mateixa manera que una pròtesi s'integra en un cos per fer-lo marxar, sinó de reordenar les finalitats, programacions i pràctiques didàctiques segons els principis de l'AI que hem sintetitzat en aquest capítol. Per a això, és condició necessària la biblioteca escolar; no es pot fer sense la biblioteca escolar.

Però, quina biblioteca escolar?

PART III

(la redacció encara no està acabada)

20. Bibliografia

- AASL/AECT: American Association of School Librarians. Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning* [en línia]. Chicago: AAL, 1998. Disponible a:
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. [Consulta: 10 de febrer de 2007]
- AASL/ALA: American Association of School Librarians. American Library Association. (2006) *Information Literacy* [en línia]. Chicago: ALA, actualització: November 18, 2006. Disponible a:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslissues/aaslinfoit/informationliteracy1.cf>>. [Consulta: 6 de gener de 2008].
- AASL/ALA: American Association of School Librarians. American Library Association (2007). *21st Century Library Learning Standards (draft)* [en línia]. Chicago: ALA, 2007, actualització: July 10, 2006. Disponible a:
<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/learningstandards/AASL_Learning-Standards-DRAFT2.pdf>. [Consulta: 29 d'abril de 2007].
- AASL/ALA: American Association of School Librarians. American Library Association (2008a). *American Association of School Librarians* [en línia]. Chicago: ALA, actualització: 29 September 2008. Disponible a:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/index.cfm>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].
- AASL/ALA: American Association of School Librarians. American Library Association. (2008b) *Student Achievement* [en línia]. Chicago: ALA, actualització: October 4, 2008. Disponible a:
<<http://www.ala.org/aaslTemplate.cfm?Section=resourceguides&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=14760>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].
- Abell, A.; Amstrong, C.; Boden, D.; Town, S.; Webber, S. (2005) "Defining information literacy for the UK" [en línia]. *Library & Information Update*. London: CILIP:

Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group, January/February 2005, actualització: 08 November 2006.

Disponible a:

<<http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/janfeb/armstrong.htm>>. [Consulta: 28 de setembre de 2008].

Abell, Angela [et. al.]. (2004) “Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)” [en línia]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 77, p. 79-84. Málaga: AAB, diciembre 2004. Disponible a: <<http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf>>. [Consulta: 16 de febrer de 2007].

Abelló, Dolors. (2006) “Els reptes de l'escola pública”. *Perspectiva escolar*, n. 303, p. 47-50. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.

Abid, Abdelaziz (2004). “Information literacy for lifelong learning” [en línia]. En: *70th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2004. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf>>. [Consulta: 10 d'abril de 2007].

Abid, Abdelaziz (2002). “UNESCO and the World Summit on the Information Society” [en línia]. En: *68th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2002. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/150-85be.pdf>>. [Consulta: 18 de maig de 2007].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library Association (2000a). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [en línia]. Chicago: ALA, 2000. Disponible a: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>>. [Consulta: 12 de febrer de 2007].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library Association (2000b). “Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior” [en línia]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 60. Málaga: AAB, septiembre 2000, actualització: 2004. Disponible a: <<http://aab.es/pdfs/baab60/60a6.pdf>>. [Consulta: 12 de febrer de 2007].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library Association (2001). “Objetivos de formación para la alfabetización en información: un modelo de declaración para bibliotecas universitarias” [en línia]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 65, p.47-

71. Málaga: AAB, diciembre 2001, actualització: 2004. Disponible a:
<<http://aab.es/pdfs/baab65/65a3.pdf>>. [Consulta: 12 de febrer de 2007].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. Instruction Section.
American Library Association (2002). *Library Instruction Annotated Bibliography*
[en línia]. Chicago: ALA, actualització: December 2, 2002. Disponible a:
<<http://www.gwu.edu/~iseduc/bibliography/index.html>>. [Consulta: 6 de gener
de 2008].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library
Association (2003a). *Characteristics of Programs of Information Literacy that
Illustrate Best Practices: A Guideline* [en línia]. Chicago: ALA, juny 2003,
actualització: 18 July 2007. Disponible a:
<<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>>. [Consulta: 10 de
febrer de 2007].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library
Association (2003b). *Information Literacy* [en línia]. Chicago: ALA, 2003,
actualització: February 29, 2008. Disponible a:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/acrlissues/acrlinfolit/informationliteracy.cfm>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library
Association (2003c). *Information Literacy in Action* [en línia]. Chicago: ALA,
2003, actualització: July 26, 2007. Disponible a:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/infolitresources/infolitnaction/infolitaction.cfm>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. ALA Instruction Section.
Research and Scholarship Committee (2005). "Agenda para la investigación en
instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (ALFIN)" [en línia].
Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Anales de Documentación*, n. 8, p. 275-283.
Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2005. Disponible a:
<<http://www.um.es/fccd/anales/ado8/ado816.pdf>>. [Consulta: 18 de maig de
2007].

ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. ALA Instruction Section.
Research and Scholarship Committee (2007a). *Information Literacy in the
Disciplines* [en línia]. Chicago: ALA, actualització: 21 May 2007. Disponible a:
<<http://www.lita.org/ala/mgrps/divs/acrl/acrlbucket/is/projectsacrl/infolitdisciplines/index.cfm>>. [Consulta: 2 d'octubre de 2007].

- ACRL/ALA: Association of College and Research Libraries. American Library Association (2007b). *Standards & Guidelines* [en línea]. Chicago: ALA, actualització: May 21, 2007. Disponible a: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/acrlstandards/standardsguidelines.cfm>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].
- AGABEL. Asociación Galega polas Bibliotecas Escolares e a Lectura (2000). “Diagnóstico sobre las bibliotecas escolares en Galicia 1999/2000”. *Educación y Biblioteca*, n. 111, p. 12-19. Madrid: Tilde, 2000.
- Aguado García, Raúl (2005). “Formación de responsables de bibliotecas escolares: Reflexión sobre la realidad de Extremadura”. *Mi Biblioteca*, n. 3, p. 74-77. Málaga: Fundación Alonso Quijano, octubre 2005.
- Aguillo, Isidro F.; Granadino, Begoña (2006). “Indicios de brecha digital en las sedes Web de las Universidades y Centros de Investigación de la Comunidad de Madrid” [en línea]. En: *Bitácora OSIC Observatorio de la sociedad de la información y del conocimiento*, 31/03/2006. Disponible a: <<http://osic.blogia.com/2006/033102-indicios-de-brecha-digital-en-las-sedes-web-de-las-universidades-y-centros-de-in.php>>. [Consulta: 7 de febrer de 2007].
- ALA: American Library Association. Presidential Committee (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [en línea]. Chicago: ALA, 1989, actualització: 15 de març de 2007. Disponible a: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>. [Consulta: 10 d'abril de 2007].
- ALA: American Library Association. Presidential Committee (2005). *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [en línea]. Chicago: ALA, 2005, actualització: 15 de març de 2007. Disponible a: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>>. [Consulta: 10 d'abril de 2007].
- ANABAD/FESABID. Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas. Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística (1996). “La situación de las bibliotecas escolares en España”. *Educación y Biblioteca*, n. 71, p. 7-12. Madrid: Tilde, 1996.
- Andreu, Laura [s. d.]. *La formación de los alumnos de educación secundaria en habilidades de información* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Disponible a:
<<http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art2.htm>>.
[Consulta: 10 de maig de 2007].

ANELE: Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (2002).
Seminari "Bibliotecas escolares y Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones. Madrid, marzo de 2003 [en línea]. Madrid: ANELE, 2002.
Disponible a: <http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 14 de gener de 2008].

ANELE: Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (2004).
Seminario "Las Bibliotecas Escolares ante el Nuevo Horizonte de la Educación" Ponencias e Intervenciones. 23-25 de noviembre de 2004. [en línea]. Madrid: ANELE, 2004. Disponible a:
<http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2004.pdf>. [Consulta: 16 de gener de 2008].

Angulo Marcial, Noel (2003). "Normes de competència en informació" [en línea].
Biblioteconomia i Documentació, n. 11. Barcelona: Universitat de Barcelona, desembre 2003. Disponible a:
<http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul2.htm>.
[Consulta: 18 d'abril de 2007].

ANZIIL/CAUL: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Council of Australian University Librarians (2003). "El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda" [en línea]. Bundy, Alan (ed.); Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 73, p. 109-120. Málaga: AAB, diciembre 2003, actualització: 2004. Disponible a:
<<http://www.aab.es/pdfs/baab73/73a4.pdf>>. [Consulta: 16 de febrer de 2007].

ANZIIL/CAUL: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Council of Australian University Librarians (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice: Second edition* [en línea]. Bundy, Alan (ed.). Adelaide: Australian & New Zealand Institute for Information Literacy, 2004, 11/02/06/. Disponible a:
<<http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>>. [Consulta: 16 de febrer de 2007].

ANZIIL: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (2008).
ANZIIL: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy [en línea].

Adelaide: ANZIIL, 09/06/2008. Disponible a: <<http://www.anziil.org/index.htm>>. [Consulta: 10 de setembre de 2008].

APC: Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (2008). *Asociación para el Progreso de las Comunicaciones. Internet y TIC por el desarrollo sustentable y la justicia social* [en línea]. Uruguay: APC, 2008. Disponible a : <<http://www.apc.org/es>>. [Consulta: 12 de setembre de 2008].

APC: Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (2008b). *Latinoamerica en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información* [en línea]. Uruguay: APC: [2008]. Disponible a: <<http://lac.derechos.apc.org/wsis/index.shtml>>. [Consulta: 12 de setembre de 2008].

APC/Item: Association for Progressive Communications; Third World Institute (2007). *Global Information Society 2007 Report* [en línea]. Uruguay: Association for Progressive Communications (APC), Third World Institute (ITeM), 2007. Disponible a: <http://www.globaliswatch.org/files/pdf/GISW_2007.pdf>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

Ardid, Montserrat; Casals, Pilar; Liñan, Neus; Tejeda, Josep Lluís; Vivancos, Jordi (2000). *La competència bàsica en tecnologies de la informació i la comunicació* [en línea]. Generalitat de Catalunya. Programa d'Informàtica Educativa. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2000, actualització: 11 de febrer de 2008. Disponible a: <http://www.xtec.cat/escola/tec_inf/tic/eixtic.pdf>. [Consulta: 22 de setembre de 2008].

Area Moreira, Manuel (1998). “Desigualdades, educación y nuevas tecnologías” [en línea]. *Quaderns digitals*. Valencia: Centre d'estudis Vall de Segó, 1998, actualització: 2003. Disponible a: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6353>. [Consulta: 22 de setembre de 2008].

Area Moreira, Manuel (2007). *Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico: nuevos retos para la educación de adultos* [en línea]. La Laguna: Universidad de La Laguna, actualització: febrero 2007. Disponible a: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento10.htm>>. [Consulta: 13 de juny de 2007].

Arellano Yanguas, Villar (2002). *Biblioteca y aprendizaje autónomo. Guía didáctica para descubrir, comprender y aprovechar los recursos documentales* [en línea]. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 2002. Disponible a:

<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde3%20ocas.pdf>. [Consulta: 9 de juny de 2006].

Argote Martín, Juan Alberto; Palomo López, Rafael (2007). "La escuela 2.0.: posibilidades de las nuevas herramientas online que ofrece Internet" [en línea]. En: *I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Fórum Novadors. Más allá del software libre*. Alicante: Universidad de Alicante. Facultad de Educación, julio 2007. Disponible a: <http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/8857.pdf>. [Consulta: 28 de juliol de 2007].

Asher, Curt (2003). "Separate but equal: librarians, academics and information literacy" [en línea]. *Australian Academic & Research Libraries*, vol. 34, n. 1. Canberra: ALIA Australian Library and Information Association, march 2003. Disponible a: <<http://alia.org.au/publishing/aarl/34.1/full.text/asher.html>>. [Consulta: 10 de juny de 2007].

Autoria compartida (1991). "'La biblioteca es imprescindible". Entrevista con Álvaro Marchesi". *Educación y Biblioteca*, n. 91, p. 14-15. Madrid: Tilde, Marzo 1991.

Autoria compartida (1996a). "Legislación (I) Bibliotecas escolares". *Educación y Biblioteca*, n. 68, p. 7-13. Madrid: Tilde, 1996.

Autoria compartida (1996b). "Legislación (II) Leyes de bibliotecas". *Educación y Biblioteca*, n. 69, p. 7-10. Madrid: Tilde, 1996.

Autoria compartida (1999). *Biblioteca pública i biblioteca escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Cultura. Àrea d'Educació, març 1999.

Autoria compartida (2003). *Declaración de la sociedad civil en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. "Construir sociedades de la información que atiendan a las necesidades humanas"* [en línea]. World Summit on the Information Society. Weltgipfel zur Informationsgesellschaft. Heinrich Böll Foundation, 07-05-2004. Disponible a: <http://www.worldsummit2003.de/download_en/WSIS-CS-Dec-25-Feb-04-es.pdf>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

Autoria compartida (2005). *Declaración de la Sociedad Civil sobre la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. "Mucho más se pudo haber logrado"* [en línea]. WSIS: World Summit on the Information Society. International Telecommunication Union, 18 de diciembre de 2005, actualització: 2008-10-15. <<http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/contributions/co13-es.pdf>>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

- Autoria compartida (2006). "Las bibliotecas escolares españolas, bajo mínimos". *Mi Biblioteca*, n. 4, p. 58-62. Málaga: Fundación Alonso Quijano, hivern 2006.
- Autoria compartida (2006b). "Propuestas para mejorar las bibliotecas". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 353, p. 90-95. Barcelona: Wolters Kluwer, enero 2006.
- Bainton, Toby (2001). "Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL" [en línia]. Grupo de Trabajo de SCONUL sobre Aptitudes para el Acceso y Uso de la Información, presidido por Hilary Johnson; Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). En: *67th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2001. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126s.pdf>>. [Consulta: 17 de maig de 2007].
- Barnes Anco, Perla Noemi (2002). "La biblioteca escolar como recurso central de aprendizaje: propuesta de educación en el centro educativo" [en línia]. *Anales de Documentación*, n. 5, p. 21-49. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2002. Disponible a: <<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0502.pdf>>. [Consulta: 20 de novembre de 2006].
- Baró, Mònica (1999). "Les biblioteques escolars: un sector desatès però dinàmic" [en línia]. *Bibliodoc*, p. 41-52. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 1999, actualització: 31/05/2007. Disponible a: <<http://www.cobdc.org/publica/bibliodoc/bibliodoc1999.html>>. [Consulta: 23 de novembre de 2006].
- Baró, Mònica; Cosials, Àlex (2003). "El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo" [en línia]. En: *69th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2003. Disponible a: <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/038s-Baro_Cosials.pdf>. [Consulta: 11 de novembre de 2006].
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (1994). *Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat; Edicions 62, 1994.
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (1999). "La funció educativa de la biblioteca pública" [en línia]. En : *7es Jornades Catalanes de Documentació EXPODOC*. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 1999, actualització: 30/04/2007. Disponible a: <<http://www.cobdc.org/jornades/7JCD/48.pdf>>. [Consulta: 16 de gener de 2007].

- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (2002a). "Las bibliotecas de les centros públics de Educación Secundaria en la ciudad de Barcelona" [en línia]. *Anales de Documentación*, n. 5, p. 51-79. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2002. Disponible a:
<<http://www.um.es/fccd/anales/ado5/ado503.pdf>>. [Consulta: 20 de novembre de 2006].
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (2002b). "Situación actual de las bibliotecas escolares" [en línia]. *CLIJ*, n. 146, p. 16-24. Barcelona: Torre de papel, 2002.
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (2002c). "Ficción e información en las bibliotecas escolares" [en línia]. En: *Seminari "Bibliotecas escolaresy Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones. Madrid, marzo de 2003*, p. 31-39. Madrid: ANELE, 2002. Disponible a:
<http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 14 de gener de 2008].
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (2002d). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Infantil y Primaria* [en línia]. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga, 2002. Disponible a:
<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/Mono3Fube.pdf>>. [Consulta: 29 de gener de 2007].
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (2002e). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Secundaria* [en línia]. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga, 2002. Disponible a:
<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/Mono4Fube.pdf>>. [Consulta: 29 de gener de 2007].
- Baró, Mónica; Mañà, Teresa; Vellosillo, Inmaculada (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*. Madrid: Anaya, 2001.
- Barret, Lynn; Danks, Mal (2003). "Information literacy: a crucial role for schools" [en línia]. *Library & Information Update*. London: CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group. May 2003, actualització: 13 April 2005. Disponible a:
<<http://www.cilip.org.uk/publications/updatesmagazine/archive/archive2003/may/update0305c.htm>>. [Consulta: 28 de setembre de 2008].
- Basili, Carla (2008). *EnIL: European Network on Information Literacy* [en línia]. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto Ceris, actualització: 14/07/2008.

Disponible a: <<http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.html>>. [Consulta: 2 d'octubre de 2008].

Basili, Carla (2008). "Theorems of Information Literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy" [en línea]. En: *14th International Conference on "Library: The Key To Users` Success" Ljubljana, 27-28 March 2006*. Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 22 May 2008. Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00013509/01/Theoremspaper.pdf>>. [Consulta: 19 de juny de 2008].

Bawden, David (2002). "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital" [en línea]. *Anales de Documentación*, n. 5, p 361-408. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2002. Disponible a: <<http://www.um.es/fccd/anales/ado5/ado521.pdf>>. [Consulta: 12 de febre de 2007].

Benito Morales, Félix [s. d.]. *La educación documental en la biblioteca escolar* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Disponible a: <<http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art3.htm>>. [Consulta: 10 de maig de 2007].

Benito Morales, Félix (1997). *Información documental y aprendizaje (2ª ciclo de ESO)* [en línea]. Instituto para el Desarrollo Curricular del País Vasco. Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 17 January 2006. Publicació original: Bilbao: Dirección de Renovación Pedagógica, noviembre 1997. Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00005424/01/INDOyAPRfbenito97.pdf>>. [Consulta: 20 d'octubre de 2006].

Berkowitz, Robert E.; Eisenberg, Mike (2008). *The Big 6: Information & Technology Skills for Student Achievement* [en línea]. 2008. Disponible a: <<http://www.big6.com/>>. [Consulta: 12 d'abril de 2007].

Bernabeu, Natalia; Illescas, Maria Jesús [s. d.]. *La biblioteca escolar: un entorno creativo de aprendizaje* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Disponible a: <<http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art8.htm>>. [Consulta: 10 de maig de 2007].

- Bernabeu, Natalia [et. al.] (1995). *Documento marco: la biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa*. Miret, I; Selgas, J.; Del Rio, M. J. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- Bernhard, Paulette (1998). "Apprendre à "maîtriser" l'information: deshabilités indispensables dans une "société du savoir"" [en línia]. *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, n. 1. Québec: ACELF: Association canadienne d'éducation de langue française, automne-hiver 1998. Disponible a: <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>>. [Consulta: 15 de gener de 2007].
- Bernhard, Paulette (2001a). *Maîtrise de l'information et notions associées... (définitions et citations...)* [en línia]. Montréal: Université de Montréal, mai 2001, actualització: 16 février 2005. Disponible a: <<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/def-cit.html>>. [Consulta: 20 de desembre de 2006].
- Bernhard, Paulette (2001b). *Maîtrise de l'information et notions associées... (termes ou expressions... plus fréquents)* [en línia]. Montréal: Université de Montréal, mai 2001, actualització: 16 février 2005. Disponible a: <<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/termino.html>>. [Consulta: 20 de desembre de 2006].
- Bernhard, Paulette (2002). "La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual" [en línia]. Pasadas del Amo, Sara (trad.). *Anales de Documentación*, n. 5, p. 409-435. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2002. Disponible a: <<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0522.pdf>>. [Consulta: 12 de desembre de 2006].
- Bertland, Lina (2008). *Resources for School Librarians* [en línia]. Philadelphia, actualització: September 9, 2008. Disponible a: <<http://www.sldirectory.com/index.html>>. [Consulta: 10 de setembre de 2008].
- Betancourt, Valeria (2004). "El problema de la brecha digital: Más allá de las fronteras de la conectividad" [en línia]. *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*, 1 (3). Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2004. Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004070/01/betancourt.pdf>>. [Consulta: 12 de juliol de 2007].
- Breivik, Patricia S. (2000). "Information Literacy for the Skeptical Library Director" [en línia]. En: *IATUL Conference 2000 proceedings*. International Association of

Technological university Libraries, 2000. Disponible a:

<<http://www.iatul.org/conferences/pastconferences/2000proceedings.asp>>.

[Consulta: 19 de març de 2007].

Brenenson, Stephanie (2000). *Information Literacy on the WWW* [en línia]. Florida:

Florida International University Libraries, actualització: February 6, 2000.

Disponible a: <<http://www.fiu.edu/~library/ili/iliweb.html>>. [Consulta: 12 de juny de 2007].

Brezmes Nieto, Milagros (2003). "Compensación de desigualdades y trabajo social en una biblioteca escolar. Balance de una experiencia de tres años". En: *Bibliotecas para todos... 11as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. 29, 30 y 31 de mayo de 2003, p. 57-70. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

Bruce, Christine Susan (1994). *Information Literacy Blueprint* [en línia]. Division of Information Services. Australia, Queensland: University of Griffith, September 1994, actualització: 30 October 1996. Disponible a:

<http://www.griffith.edu.au/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html>. [Consulta: 27 de maig de 2007].

Bruce, Christine Susan (2002). Information literacy as a catalyst for educational change: A Background paper... for the use al the Information Literacy Meeting of experts, Prague, the Czech Republic [en línia]. Washington: UNESCO, NCLIS, NFIL, july 2002. Disponible a:

<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>>.

[Consulta: 15 de maig de 2007].

Bruce, Christine Susan (2003). "Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior" [en línia]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Anales de documentación*, n. 6, p. 289-294. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2003. Disponible a:

<<http://www.um.es/fccd/anales/ado6/ado619.pdf>>. [Consulta: 18 de gener de 2007].

Bundy, Alan (2004). "Essential connections: school and public libraries for lifelong learning" [en línia]. *The Australian Library Journal*, vol. 51, n. 1. Canberra: ALIA Australian Library and Information Association, actualització: 13 may 2004.

Disponible a:

<<http://www.alia.org.au/publishing/alj/51.1/full.text/essential.connections.html>>.

[Consulta: 12 de desembre de 2007].

- Butlen, Max (2005). "Paradojas de la lectura escolar" [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 139-151. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Byrne, Alex (2005). "La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes" [en línea]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Anales de Documentación*, n. 8, p. 7-20. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2005. Disponible a: <<http://www.um.es/fccd/anales/ado8/ado801.pdf>>. [Consulta: 18 de maig de 2007].
- California State University. Library Services (2007). *Resources for Teaching and Learning* [en línea]. Los Angeles: California State University, actualització: April 10, 2007. Disponible a: <<http://www.calstate.edu/ls/Resources.shtml>>. [Consulta: 6 d'agost de 2007].
- Callison, Danny; Lamb, Anette (2005). *Information age inquiry* [en línea]. Indianapolis: Callison, Danny; Lamb, Anette, 2005. Disponible a: <<http://www.virtualinquiry.com/inquiry/models.htm>>. [Consulta: 18 de març de 2007].
- Camacho Espinosa, José Antonio (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2004.
- Camacho Espinosa, José Antonio (2005). "La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental" [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 303-324. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Camacho Espinosa, José Antonio (2006). "La lectura y la biblioteca escolar: tesoros por descubrir" [en línea]. *Idea La Mancha*, n. 3. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Ciencia, 2006. actualització: 20-12-2006. Disponible a: <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkContent?idContent=12768&locale=es_ES&textOnly=false&pgseed=1172516835765&nshow.content=1&position.content=6>. [Consulta: 20 de febrer de 2007].
- Campbell, Sandy (2004). "Définir l'Information Literacy au 21e siècle" [en línea]. *70th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague:

IFLA, 2004. Disponible a: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059f_trans-Campbell.pdf>. [Consulta: 20 de febrer de 2007].

Caridad, Mercedes; Marzal, Miguel Ángel (2006). "Políticas de información y alfabetización en información como medios de la inclusión social desde la óptica europea" [en línea]. *Inclusao social*, vol. 1, n. 2. Brasil. Ministério da Ciência e tecnologia, 2006. Disponible a: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/24>>. [Consulta: 14 de maig de 2007].

Carneiro, Roberto (2006). "Cinco controversias y un reto". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 363, p. 18-23. Barcelona: Wolters Kluwer, diciembre 2006.

Carpallo Bautista, Antonio (2007). "La formación de usuarios en las bibliotecas escolares" [en línea]. En: Congreso Internacional "La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI" celebrado en Madrid del 6 al 8 de diciembre de 2003. México: Instituto mexicano de orientación y evaluación educativa, actualització: 2007. Disponible a: <http://www.orienta.org.mx/biblioteca/pdf/Formacion_usuarios.pdf>. [Consulta: 20 de febrer de 2007].

Carreras, C.; Martínez, C.; Rovira, T. (1997). *Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil*. Barcelona: Paidós, 1997.

Carroll, Frances Laverne (1990). *Guidelines for School Libraries*. Thee Hague: IFLA, 1990.

Carvin, Andy (2000). "Mind the Gap: The Digital Divide as the Civil Rights Issue of the New Millennium" [en línea]. En: *MultiMedia Schools*. New Jersey. Medford: Information Today, Inc., january/february 2000. Disponible a: <<http://www.infotoday.com/MMSchools/JanOO/carvin.htm>>. [Consulta: 12 de juny de 2007].

Cascales Martínez, María Antonia (2007). "WebQuest: Pequeños proyectos de investigación". *Comunicación y Pedagogía*, n. 219, p. 16-19. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 2007.

Castán Lanaspa, Guillermo (1994). "Reforma educativa: un reto y muchas incertidumbres". *Educación y Biblioteca*, n. 52, p. 26-33. Madrid: Tilde, diciembre 1994.

Castán Lanaspa, Guillermo (2002a). "Concepciones curriculares i bibliotecas escolares. Reflexiones para la elaboración de un modelo" [en línea]. En: *Seminari "Bibliotecas*

escolares y Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones. Madrid, marzo de 2003, p. 53-68. Madrid: ANELE, 2002. Disponible a:
<http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 14 de gener de 2008].

Castán Lanaspá, Guillermo (2002b). *Las bibliotecas escolares: Soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada, 2002.

Castán Lanaspá, Guillermo (2002c). "Las bibliotecas escolares en España o la moderna versión del suplicio de Tántalo". En: *"La lectura en Europa". 10as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. 27, 28 y 29 de junio de 2002*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

Castán Lanaspá, Guillermo (2004). "Modelos de bibliotecas escolares. Más allá de las palabras; más allá de los libros" [en línea]. *Seminario "Las Bibliotecas Escolares ante el Nuevo Horizonte de la Educación" Ponencias e Intervenciones*, p. 53-59. Madrid: ANELE, 2004. Disponible a:
<http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2004.pdf>. [Consulta: 16 de gener de 2008].

CAUL: Council of Australian University Librarians (2001). *Information Literacy Standards First edition* [en línea]. Canberra: CAUL, 2001. Disponible a:
<<http://www.caul.edu.au/info-literacy/publications.html>>. [Consulta: 24 de febrer de 2007].

CAUL: Council of Australian University Librarians (2002). Normas sobre alfabetización en información (1ª Edición) [en línea]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 68, p. 67-90. Málaga: AAB, septiembre 2002, actualització: 2004. Disponible a:
<<http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf>>. [Consulta: 24 de febrer de 2007].

CAUL: Council of Australian University Librarians (2005). *Information Literacy* [en línea]. Canberra: CAUL, actualització: 30 March, 2005. Disponible a:
<<http://www.caul.edu.au/info-literacy/>>. [Consulta: 12 d'abril de 2007].

CCLIJ: Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (2005a). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya. Conclusions i recomanacions* [en línea]. Barcelona: CCLIJ, març de 2005. Disponible a:
<<http://www.clijcat.cat/consell/catala/documentacio.php>>. [Consulta: 30 d'octubre de 2007].

CCLIJ: Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (2005b). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya. Presentació* [en línea]. Barcelona: CCLIJ, març de

2005. Disponible a: <<http://www.clijcat.cat/consell/catala/documentacio.php>>.
[Consulta: 30 d'octubre de 2007].
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2005). "Lectura y sociedad del conocimiento" [en línia]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 53-61. Madrid: MEC, 2005.
Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Chevillote, Sylvie (2005). "Bibliothèques et Information Literacy: un état de l'art" [en línia]. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 50, n. 2, p. 42-48. Paris: Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, 2005.
Disponible a:
<<http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/02/document.xsp?id=bbf-2005-02-0042-007/2005/02/fam-dossier/dossier&statutMaitre=non&statutFils=non>>.
[Consulta: 18 d'abril de 2007].
- Childers, Scott (2003). "Computer Literacy: Necessity or Buzzword?" [en línia]. *Libraries at University of Nebraska-Lincoln Faculty Publications, UNL Libraries*. Nebraska, Lincoln: University of Nebraska, 2003. Disponible a:
<<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=libraryscience>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].
- Chopra, Hans Raj (2001). "User education: training the librarians to use new technologies in the developing countries" [en línia]. En: *67th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2001.
Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/103-126e.pdf>>. [Consulta: 4 d'abril de 2007].
- Ciércoles, Marta (2001). "La biblioteca a l'escola: formar-se per informar-se". *Perspectiva escolar*, n. 227, p. 79-82. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group (1998). *Library & Information Update* [en línia]. London: CILIP, 1998-. Disponible: <<http://www.cilip.org.uk/publications/updatesmagazine/>>.
[Consulta: 28 de setembre de 2008].
- CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group (2007a). *A short introduction to information literacy* [en línia]. London: CILIP, 03 October 2007. Disponible a:
<<http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/introduction.htm>>. [Consulta: 14 de gener de 2008].

CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group (2007b). *Journal of Information Literacy* [en línea]. London: CILIP, 2007-. Disponible a: <<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/index>>. [Consulta: 28 de setembre de 2008].

CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals (2008a). *CSG Information Literacy Group* [en línea]. London: CILIP, 2008. Disponible a: <<http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy>>. [Consulta: 10 de setembre de 2008].

CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group (2008b). *The Information Literacy Website* [en línea]. London: CILIP, 2008, actualització: January 2008. Disponible a: <<http://www.informationliteracy.org.uk/>>. [Consulta: 28 de setembre de 2008].

Cobos, L.; Álvarez, M. (1998). "Las enseñanza de las habilidades documentales y la práctica educativa". *Educación y Biblioteca*, n. 92, p. 70-71. Madrid: Tilde, 1998.

Cobos, L.; Álvarez, M. (2006). Guía práctica de acceso a la información en la biblioteca escolar: de la pregunta al documento. Madrid: FGSR, 2006.

Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (2007). Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. Grup d'alfabetització informacional i formació d'usuaris (AlfinCat) [en línea]. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, actualització: 7/11/2007. Disponible a: <<http://www.cobdc.org/grups/alfincat/index.html>>. [Consulta: 22 de gener de 2008].

Comalat, Maite (2002). "Informe de les Jornades Interprofessionals "Les biblioteques públiques: espais d'integració social" (Salt, 15 i 16 de març de 2002)" [en línea]. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, n. 8. Barcelona: Universitat de Barcelona, juny, 2002. Disponible a: <<http://www.ub.es/bid/o8comala.htm>>. [Consulta: 22 de gener de 2008].

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Comunicación de la Comisión "El papel de las universidades en la Europa del conocimiento"* [en línea]. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 5 de febrero de 2003, actualització: 19 d'abril de 2006. Disponible a: <<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm>>. [Consulta: 14 de setembre de 2007].

Comisión Europea (2005). *i2010: la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo* [en línea]. SCADplus,

- actualització: 28.7.2007. Disponible a:
<<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11328.htm>>. [Consulta: 30 de març de 2008].
- Corominas, A.; Lladó, C. (1999). *L'escola i la societat de la informació. Pensem-hi!* Barcelona: Rosa Sensat, 1999.
- Coronas, Mariano (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender* [en línia]. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 2000. Disponible a:
<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde1%20ocas.pdf>. [Consulta: 13 de febrer de 2006].
- Cuevas Cerveró, Aurora (2005). "Políticas de alfabetización en información en la Unión Europea" [en línia]. *Inclusao Social*, Vol 1, n. 1. Brasil. Ministério da Ciência e tecnologia, 2005. Disponible a:
<<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/13/23>>. [Consulta: 14 de maig de 2007].
- Cuevas Cerveró, Aurora (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Asturias: Trea, 2007.
- Cuevas Cerveró, Aurora; Vives i Gràcia, Josep (2005). "La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información" [en línia]. *Anales de Documentación*, n. 8, p. 51-70. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2005. Disponible a:
<<http://www.um.es/fccd/anales/ado8/ado8o4.pdf>>. [Consulta: 20 de novembre de 2006].
- Cullen, Rowena (2001). "Addressing the Digital Divide" [en línia]. *67th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2001. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/017-163e.pdf>>. [Consulta: 4 d'abril de 2007].
- Darder, Pere (2001). "Comentaris al Manifest de la UNESCO sobre la biblioteca escolar". *Perspectiva escolar*, n. 260, p. 35-42. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- De León Alvarado, Josefina; Martínez Musiño, Celso (2006). "Disminuyendo la brecha digital, aportación latinoamericana" [en línia]. En *Proceedings Internacional Know How Conference 2006, weaving the information society: a multicultural and gender perspective, Mexico City*. Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2006. Disponible a:

- <<http://eprints.rclis.org/archive/00008678/01/2006.JdeLeonAlvaradoyCMartinezMusino.brechadigital.pdf>>. [Consulta: 12 de juliol de 2007].
- Del Álamo, Óscar [s. d.]. “El desafío de la brecha digital” [en línea]. En: *e-learning for e-inclusion*. Disponible a: <<http://www.el4ei.net/esp/biblioteca/Textos%20biblioteca%20v1.0/problemas/falta%20de%20informacion/organizacion/el%20desafio%20brecha%20digital.pdf>>. [Consulta: 13 de juny de 2007].
- Del Burgo, M^a Antonia (1999). “La biblioteca escolar en Navarra” [en línea]. *TK*, 7, p. 113-123. Navarra: ASNABI, Asociación Navarra de Bibliotecarios, junio 1999. Disponible a: <http://www.asnabi.com/TK_7.html>. [Consulta: 12 de juny de 2008].
- Del Burgo, M^a Antonia (2002). “La biblioteca escolar y la lectura comprensiva en los planes educativos de la Comunidad Foral de Navarra” [en línea]. En: *Seminari "Bibliotecas escolares y Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones*. Madrid, marzo de 2003, p. 69 82. Madrid: ANELE, 2002. Disponible a: <http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 14 de gener de 2008].
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio [en línea]. Paris: UNESCO, 1996. Disponible a: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>. [Consulta: 20 d'octubre de 2006].
- Doyle, Christina (1992). Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings [en línea]. ERIC: Education Resources Information Center, 1992. Disponible a: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/2c/6e.pdf>. [Consulta: 20 d'abril de 2007].
- Duran, Teresa (2001). “Llegir”. *Perspectiva escolar*, n. 260, p. 10-17. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- Echeverría, Javier (2005). “Aprender a leer y escribir en formato electrónico”. En: *¿Nuevas lecturas? ¿Nuevas formas de leer? 13^a Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, p. 13-22. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.

- Escudero Muñoz, Juan M. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?" [en línea]. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, n. 9 (1). Granada: Universidad de Granada, .2005. Disponible a: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>>. [Consulta: 2 de maig de 2008].
- Escudero Muñoz, Juan M. (2007). "Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa". *Cuadernos de pedagogía*, n. 371, p. 86-89. Barcelona: Wolters Kluwer, septiembre 2007.
- Estruch Tobella, Joan (2006). "Autonomía escolar ¿para qué?". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 362, p. 104-108. Barcelona: Wolters Kluwer, noviembre 2006.
- European Commission [s. d.]. *i2010 - A European Information Society for growth and employment* [en línea]. Bruselas: European Commission. Disponible a: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm>. [Consulta: 12 de març de 2001].
- European Commission [s. d.]. *i2010 in context: ICT and Lisbon Strategy* [en línea]. Bruselas: European Commission. Disponible a: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/ict_and_lisbon/index_en.htm>. [Consulta: 12 de març de 2001].
- European Commission [s. d.]. *Europe's Information Society Portal* [en línea]. Bruselas: European Commission. Disponible a: <http://ec.europa.eu/information_society/index_en.htm>. [Consulta: 12 de març de 2001].
- Faba Pérez, Cristina (2000). "Las Bibliotecas Escolares: un estudio comparativo nacional e internacional" [en línea]. *Boletín de ANABAD*, n. 50, p. 119-133. Madrid: ANABAD: Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas, 2000. Disponible a: <[http://www.anabad.org/boletinpdf/pdf/L\(2000\)_2_119.pdf](http://www.anabad.org/boletinpdf/pdf/L(2000)_2_119.pdf)>. [Consulta: 11 de gener de 2007].
- Farmer, Lesley (2001). "Aptitudes d'expression personnelle en matière d'information: Approche d'une réforme scolaire complète" [en línea]. *67th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2001. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/o19-106f.pdf>>. [Consulta: 20 de maig de 2006].
- Felicié Soto, Ada Myriam (2006). *Biblioteca pública, sociedad de la información y brecha digital*. 1a ed., 1a reimp. Buenos Aires: Alfagrama, 2006.

Fernández Molina, Juan Carlos; Moya-Anegón, Félix (2002). "Perspectivas epistemológicas "humanas" en la documentación" [en línea]. *Revista española de documentación científica*, n. 25, 241-253. Madrid: CSIC, julip-septiembre 2002.

Disponible a:

<http://bddoc.csic.es:8080/basisbwdocs_rdisoc/rev0001/2002_vol25-3/2002_vol25-3_pp241-253.htm>. [Consulta: 10 de juny de 2007].

FESABID: Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística (2003). *VIII Jornadas españolas de Documentación*, 6, 7 y 8 de febrero de 2003 [en línea]. Barcelona: FESABID, 2003. Disponible a: <<http://www.fesabid.org/barcelona2003/textos.html>>. [Consulta: 9 de juny de 2006].

FGPU: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2002a). "Estándares para Competencia en Manejo de Información (CMI) con el empleo de la Tecnología (TICs) de las Escuelas Públicas de Everett (Estados Unidos)" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: FGPU, 16 de febrero de 2002, actualització: 14 de septiembre de 2002. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/StandEverett.pdf>>. [Consulta: 10 de maig de 2007].

FGPU: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2002b). "La importancia de un modelo" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: FGPU, febrero 2002, actualització: 8 de julio de 2006. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/Editorial8.php>>. [Consulta: 14 de febrer de 2007].

FGPU: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2005a). "Modelo Curricular Interactivo de Informática" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: FGPU, 10 de septiembre de 2005, actualització: 1 de junio de 2007. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/curriculo2/CurriculoInteractivo.php>>. [Consulta: 5 de juny de 2007].

FGPU: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2005b). "La competencia en el manejo de la informació (CMI) y las competencias ciudadanas" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: FGPU, 2 de abril de 2005, actualització: 1 de junio de 2007. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/CMICIudadania.php>> [Consulta: 5 de juny de 2007].

FGPU: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2006a). "Modelo y metodología Gavilán para desarrollar competencia para manejar información" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: FGPU, 8 de julio de 2006, actualització: 1 de junio de 2007. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=21>>. [Consulta: 5 de juny de 2007].

FGPU: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2006b). "Alfabetismo en el siglo XXI" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: FGPU, 26 de septiembre de 2006, actualización: 1 de junio de 2007. Disponible a:

<<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=2&idSubX=27>>. [Consulta: 5 de junio de 2007].

FGPU: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2006). *Primer Congreso Nacional de Bibliotecas Escolares Salamanca 18, 19 y 20 de octubre de 2006 [Conclusiones]* [en línea]. Salamanca: FGSR, 2006. Disponible a:

<<http://www.fundaciongsr.org/documentos/7667.pdf>>. [Consulta: 13 de junio de 2008].

Fogget, Tracy (2004). "Information literacy at the primary school level?" [en línea]. *The Australian Library Journal*, vol. 52, n. 1. Canberra: ALIA Australian Library and Information Association, actualización: 13 mayo 2004. Disponible a:

<<http://www.alia.org.au/publishing/alj/52.1/full.text/information.literacy.html>>. [Consulta: 12 de diciembre de 2007].

Fuentes Romero, Juan José (2006). *La biblioteca escolar*. Madrid: Arco/Libros, 2006.

Garagorri, Xabier (2007a). "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión" [en línea]. *Aula de Innovación Educativa*, n. 161, p. 47-55.

Barcelona: Graó, mayo 2007. Disponible a:

<<http://aula.grao.com/revistas/ficha.asp?ID=3&NUMERO=160>>. [Consulta: 6 de enero de 2008].

Garagorri, Xabier (2007b). "Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo" [en línea]. *Aula de Innovación Educativa*, n. 161, p. 56-59.

Barcelona: Graó, mayo 2007. Disponible a:

<<http://aula.grao.com/revistas/ficha.asp?ID=3&NUMERO=160>>. [Consulta: 6 de enero de 2008].

García Gómez, Francisco Javier (2004a). "Brecha digital, brecha social, brecha económica, brecha cultural: La biblioteca pública ante las cuatro caras de una misma moneda" [en línea]. *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*, 1 (3). Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2004.

Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004068/01/garcia.pdf>>.

[Consulta: 12 de julio de 2007].

García Gómez, Francisco Javier (2004b). "La formación de usuarios en las bibliotecas públicas. Recursos y procedimientos en las bibliotecas públicas españolas" [en línea]. *Anales de Documentación*, n. 7, p. 97-122. Murcia: Facultad de

Documentación y Comunicación, 2004. Disponible a:

<<http://www.um.es/fccd/anales/ado7/ado707.pdf>> [Consulta: 16 de febrer de 2007].

García Gómez, Francisco Javier (2005). “La biblioteca pública ante la brecha digital: oportunidades y retos” [en línea]. *Mi Biblioteca*, n. 2, p. 75-79. Málaga: Fundación Alonso Quijano, Julio 2005. Disponible a:
<<http://eprints.rclis.org/archive/00004608/01/badajoz.pdf>>. [Consulta: 12 d'octubre de 2007].

García Guerrero, José (1999). *La Biblioteca Escolar, un recurso imprescindible* [en línea]. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga. 1999. Disponible a:
<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/media/docum/labibliotecaescolar.pdf>>. [Consulta: 1 de maig de 2006].

García Guerrero, José (2002). *Actividades de dinamización desde la biblioteca escolar*. Málaga: Aljibe, 2002.

García Padrino, Jaime (2005). “La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa” [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 37-51. Madrid: MEC, 2005. Disponible a:
<<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].

Garner, Sarah Devotion (2006). High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt November 6-9, 2005 Report of a Meeting... [en línea]. The Hague: IFLA, march 2006. Disponible a:
<<http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>> [Consulta: 4 de maig de 2007].

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2007). *Biblioteca escolar: puntedu, espai de coneixement i aprenentatge* [en línea]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, [2007]. Disponible a:
<<http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/biblioteques.pdf>>. [Consulta: 4 de setembre de 2007].

Gibert, Jaume; Rius, Dolors; Lisson, Assumpció (2001). “La biblioteca de l'escola: un recurs només per millorar el projecte educatiu o fins i tot per reforçar la democràcia?”. *Perspectiva escolar*, n. 260, p. 25-34. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.

- Gimeno Sacristán, José (2003). "La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información. La función compensatoria de la biblioteca escolar". En: *Bibliotecas para todos... 11as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. 29, 30 y 31 de mayo de 2003, p. 29-56. Salamanca: Fundación Germás Sánchez Ruipérez, 2003.
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura (2002). *La lectura comprensiva en el currículo escolar. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* [en línea]. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 2002. Disponible a:
<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzamar1%20cas.pdf>. [Consulta: 11 de març de 2006].
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Centro de Documentación del Servicio de Renovación Pedagógica (1999). *Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares en Navarra: Claves para su mejora* [en línea]. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1999. Disponible a:
<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzazul1cas.pdf>. [Consulta: 12 de març de 2006].
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular (2006). *Cómo organizar una Biblioteca Escolar. Aspectos técnicos y pedagógicos* [en línea]. 2ª reimp. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 2006. Disponible a:
<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzazul2cas.pdf>. [Consulta: 11 de març de 2006].
- Gómez Hernández, José Antonio [s. d.]. *Alfin Red: Foro para la alfabetización informacional* [en línea]. Madrid: Ministerio de Cultura. Disponible a:
<<http://www.alfinred.org/>>. [Consulta: 22 de gener de 2008].
- Gómez Hernández, José Antonio (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Benito Morales, Félix; Cerdá Díaz, Julio; Peñalver Martínez, Ángel. Murcia: KR, 2000.
- Gómez Hernández, José Antonio (2002). "Los problemas de las bibliotecas escolares de la región de Murcia en un contexto de crisis del sistema educativo" [en línea]. *Anales de Documentación*, n. 5, p. 125-156. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2002. Disponible a:

<<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0507.pdf>>. [Consulta: 18 de gener de 2007].

Gómez Hernández, José Antonio (2005). “Alfabetización informacional: cuestiones básicas” [en línia]. *Thinkepi*, 6 June 2005. Disponible a:

<<http://www.thinkepi.net/alfabetizacion-informacional-cuestiones-basicas/>>.

[Consulta: 12 de novembre de 2006].

Gómez Hernández, José Antonio (2004a). “Evolución conceptual de la función educativa de la biblioteca pública” [en línia]. *Boletín de ANABAD*, LIV (1-2), p. 807-814. Madrid: ANABAD: Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas, 2004. Publicació original: *Actas del “Foro Biblioteca y Sociedad, experiencias de innovación y mejora”, Murcia. 14-16 de octubre de 2004*. Disponible a:

<<http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=251>>. [Consulta: 19 de febrer de 2008].

Gómez Hernández, José Antonio (2004b). “Por qué y para qué las bibliotecas en el siglo XXI” [en línia]. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2004.

Publicació original: *Palabras por la biblioteca*, p. 93-97. Disponible a:

<<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/GOMEZPALABRASBIBLIOTEC A.pdf>>[Consulta: 4 de desembre de 2006].

Gómez Hernández, José Antonio (2006a). “Alfabetización informacional: Qué es y qué se hace en España [ppt]” [en línia]. En: *Saló del Llibre Barcelona 2006*. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 2006, actualització: 30/04/2007. Disponible a:

<http://www.cobdc.org/jornades/salo_llibre/2006.html>. [Consulta: 6 de maig de 2007].

Gómez Hernández, José Antonio (2006b). “Alfabetizarse dentro de la Web2.0:

Aprender a informarse y comunicarse en redes sociales”. *Educación y Biblioteca*, n. 362, p. 71-76. Madrid: Tilde, noviembre-diciembre 2006.

Gómez Hernández, José Antonio (2008). *Curso de Doctorado: Tendencias en alfabetización informacional. Universidad Carlos III de Madrid, Curso 2003-2004* [en línia]. Grupo de Investigación en Tecnologías de la Información – GTIWEB. Murcia: Universidad de Murcia, actualització: 4-junio-2008. Disponible a: <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/doctorado/Default.htm>>. [Consulta: 19 de setembre de 2008].

Gómez Hernández, José Antonio; Benito Morales, Félix (2001). "De la formación de usuarios a la alfabetización informacional. Propuestas para enseñar las habilidades de información" [en línea]. Murcia: Universidad de Murcia. Grupo de Investigación en tecnologías de la información, 2001, actualització: 6 julio 2007. Disponible a: <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/alfabinforzaragoza2.PDF>>.

[Consulta: 3 de desembre de 2006].

Gómez Hernández, José Antonio; Licea de Arenas, Judith (2005). "El compromiso de las bibliotecas escolares con el aprendizaje permanente. La alfabetización informacional" [en línea]. Murcia: Universidad de Murcia. Grupo de Investigación en tecnologías de la información, 2005, actualització: 6 julio 2007. Disponible a: <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/aprendizajepermanentebibliotecas.pdf>> [Consulta: 12 de novembre de 2006].

Gómez Hernández, José Antonio; Pasadas Ureña, Cristóbal (2003). "Information literacy developments and issues in Spain" [en línea]. Murcia: Universidad de Murcia. Grupo de Investigación en tecnologías de la información, 2003. Publicació original: *Library Review*, vol. 52 n. 7, p. 340-348. 2003. Disponible a: <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/Information%20literacy%20developments%20and%20issues%20in%20Spain.pdf>>. [Consulta: 15 de febrer de 2007].

Gómez Hernández, José Antonio; Pasadas Ureña, Cristóbal (2007). "La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo" [en línea]. *Information Research*, vol. 12, n. 3. Wilson, T. D., abril 2007. Disponible a: <<http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html>>. [Consulta: 5 de maig de 2007].

González Quesada, Alfons (2003). "Diversidad cultural y globalización: retos para la escuela y la biblioteca". En: *Bibliotecas para todos... 11as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. 29, 30 y 31 de mayo de 2003, p. 71-90. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

González Quesada, Alfons (2004). "Biblioteca, diversitat cultural i mundialització" [en línea]. *Ítem*, n. 37, p. 15-26. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 2004. Disponible a: <<http://www.raco.cat/index.php/Item/article/view/22617/39364>>. [Consulta: 1 de desembre de 2006].

Gratch Lindauer, Bonnie (2006). "Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional" [en línea]. *Anales de Documentación*, n. 9, p. 69-81. Murcia:

- Facultad de Documentación y Comunicación, 2006. Disponible a:
<<http://www.um.es/fccd/anales/ad09/ad0914.pdf>>. [Consulta: 12 de gener de 2007].
- Grup Bibliomèdia de la FMRPC (2005). *La biblioteca mediateca: d'infantil a secundària*. Enric Queralt Catà [coord.]. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005.
- Grup Bibliomèdia de la FMRPC (2002). *Reflexions sobre la biblioteca escolar*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002.
- Grup Bibliomèdia de la FMRPC (2007a). *La biblioteca a l'escola: De la lluna en un cove al Puntedu*. Larreula i Senan, Helena; Solé i Rossel, Sílvia. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007.
- Grup Bibliomèdia de la FMRPC (2007b). *La biblioteca mediateca. Secundària. Proposta de treball*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007.
- Grup Bibliomèdia de la FMRPC (2007c). *La biblioteca mediateca. Infantil i primària. Proposta de treball*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007.
- Grup de Biblioteques Catalanes Associades a la UNESCO (2003). *Les biblioteques públiques: espais d'integració social*. Jornades interprofessionals. Salt, 15 i 16 de març del 2002. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2003.
- Grup de Biblioteques Catalanes Associades a la UNESCO (2006). *Biblioteca pública i escola* [en línia]. *Butlletí trimestral del Grup de Biblioteques Catalanes Associades a la UNESCO*, n. 10. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2006-2007.
Disponible a: <http://www.unescocat.org/ct/quisom/biblio/pdf/entrellat_10.pdf>. [Consulta: 10 de març de 2008].
- Guertin, Hélèn (1996). *Chercher pour trouver: l'espace des élèves* [en línia]. Montreal: Université de Montréal, 1996, actualització: 5 juillet 2008. Disponible a:
<<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/>>. [Consulta: 14 de setembre de 2008].
- Häggström, Britt Marie (2004). *The Role of Libraries in Lifelong Learning: Final report of the IFLA project under the Section for Public Libraries* [en línia]. IFLA Public Libraries Section. The Hague: IFLA, 2004, actualització: 31 may 2007.
Disponible a: <<http://www.ifla.org/VII/s8/proj/Lifelong-LearningReport.pdf>>. [Consulta: 12 de juny de 2007].
- Hannesdóttir, Sigrún Klara (1986). *Guidelines for the Education and Training of School Librarians*. The Hague: IFLA, 1986.

Hannesdóttir, Sigrún Klara (1995). "What do school librarians need to know? Guidelines for competency requirements" [en línia]. En: *61st IFLA General Conference - Conference Proceedings*. The Hague: IFLA, 1995. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla61/61-klas.htm>>. [Consulta: 3 de febrer de 2007].

Hernández, Tony (2004). "El rol de las bibliotecas ante la brecha digital" [en línia]. *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*, 1 (2). Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2004. Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004067/01/hernandez.pdf>>. [Consulta: 12 de juliol de 2007].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO (1994). *Manifest de la biblioteca pública* [en línia]. Grup de Biblioteca Pública del COBDC (trad.). Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 1994, actualització: 2-10-2006. Disponible a: <http://www.cobdc.org/publica/manifest_unesco/index.html>. [Consulta: 21 de gener de 2007].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO (1998). *Manifest de la biblioteca escolar: la biblioteca escolar en el context de l'ensenyament i de l'aprenentatge per a tothom* [en línia]. The Hague: IFLA, 1998, actualització: 28-3-2006. Disponible a: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-c.htm>>. [Consulta: 21 de gener de 2007].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO (2002a). *Directrius IFLA/UNESCO per al desenvolupament del servei de biblioteques públiques* [en línia]. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 2002. Disponible a: <<http://www.cobdc.org/publica/directrius/index.html>>. [Consulta: 14 de desembre de 2006].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO (2002b). *Manifesto sobre Internet* [en línia]. The Hague: IFLA, 2002, actualització: 17-1-2006. Disponible a: <<http://www.ifla.org/III/misc/im-s.htm>>. [Consulta: 21 de gener de 2007].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO (2005). *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar* [en línia]. Àlex Cosials (trad.). Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 2005, actualització: 11-7-2006. Disponible a:

<<http://www.cobdc.org/publica/directrius/index.html>>. [Consulta: 21 de gener del 2007].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO (2006). *Manifiesto de la IFLA/UNESCO sobre Internet. Directrices (Septiembre 2006)* [en línia]. The Hague: IFLA, 2006. Disponible a: <<http://www.ifla.org/faife/policy/iflastat/Internet-ManifestoGuidelines-es.pdf>>. [Consulta: 17 de desembre de 2006].

IFLA/UNESCO: International Federation of Library Associations and Institutions. UNESCO [2006?]. *InfoLit Global: Information Literacy Resources Directory* [en línia]. IFLA/UNESCO. Disponible a: <<http://www.infolitglobal.info/>>. [Consulta: 10 de juny de 2007].

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions (2002). *The school library: today and tomorrow* [en línia]. The Hague: IFLA, 2002. Disponible a: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibrary_today_tomorrow.pdf>. [Consulta: 7 de juny de 2006].

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions (2005a). *Comité Presidencial de la IFLA para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo Largo de la Vida: Informe final* [en línia]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, octubre 2005. Disponible a: <http://travesia.mcu.es/documentos/alfabetizacion_inf_ifla.pdf>. [Consulta: 4 de maig de 2007].

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions (2005b). *IFLA Presidential Committee for the International Agenda on Lifelong Literacy. Final Report* [en línia]. Syracuse Literacy Group, octubre 2005. Disponible a: <<http://www.infolit.org/activities.html>>. [Consulta: 10 de maig de 2007].

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions (2006). *Strategic Plan 2006-2007, School Libraries and Resource Centers Section* [en línia]. The Hague: IFLA, actualització: 1 March 2006. Disponible a: <<http://www.ifla.org/VII/s11/annual/sp11.htm>>. [Consulta: 14 de desembre de 2006].

Illescas Núñez, María Jesús (2004). "Las bibliotecas escolares en los países de la unión Europea" [en línia]. *Seminario "Las Bibliotecas Escolares ante el Nuevo Horizonte de la Educación" Ponencias e Intervenciones*, p. 39-51. Madrid: ANELE, 2004.

Disponible a: <http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2004.pdf>. [Consulta: 16 de gener de 2008].

Illescas Núñez, María Jesús (2005). "Bibliotecas escolares en Europa". *Cuadernos de Pedagogía*, 352, p. 46-50. Barcelona: Wolters Kluwer, 2005.

Illescas Núñez, María Jesús (2007). *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar. La formación de usuarios* [en línea]. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 2007. Disponible a:

<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde4%20ocas.pdf

>. [Consulta: 18 d'agost de 2007].

Institute for Information Literacy/Association of College and Research Libraries (ACRL) (2003). "Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplos de las mejores prácticas" [en línea]. Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 70, p. 62-72. Málaga: AAB, marzo 2003, actualització: 2004. Disponible a:

<<http://aab.es/pdfs/baab70/70a4.PDF>>. [Consulta: 15 de febrer de 2007].

Isern Gausí, Andreu (2006). "De la LOGSE a la LOE a primària". *Perspectiva escolar*, n. 303, p. 23-30. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.

Jiménez, Jesús (2006). "Presencias y ausencias en la LOE". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 363, p. 36-41. Barcelona: Wolters Kluwer, diciembre 2006.

Johnson, Hilary (2001). *Information skills, information literacy* [en línea]. London: The Library Association, 2001. Disponible a. <<http://www.lahq.org.uk/directory/record/r200112/article4.html>>. [Consulta: 14 November 2001].

Johnston, Bill; Webber, Sheila (2006). *Bill and Sheila's Information Literacy page* [en línea]. Sheffield, Strathclyde: Universities of Sheffield and Strathclyde, actualització: 3 september 2006. Disponible a: <<http://dis.shef.ac.uk/literacy/>>. [Consulta: 12 de maig de 2007].

Jordi, Catherine (1998). *Guía práctica de la biblioteca escolar*. Illescas, M. J. [et. al.] [trad. i adap.]. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

Junta de Extremadura. Consejería de Educación (2005). *Actas de las I Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, 2005.

Junta de Extremadura. Consejería de Educación (2006). *Actas de las II Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, 2006.

Kajberg, Leif; Lurring, Leif (2005). *European Curriculum Reflectionson Library and Information Science Education* [en línea]. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science, 2005. Disponible a:
<<http://biblis.db.dk/Archimages/423.12.05.PDF>>. [Consulta: 20 d'octubre de 2006].

Kent State University (2007). *project SAILS. Standardized Assesment of Information Literacy Skills* [en línea]. Ohio, Kent: Kent State University, 2000-2008, actualització: September 6, 2007. Disponible a:
<<https://www.projectsails.org/sails/aboutSAILS.php?page=aboutSAILS>>
[Consulta: 12 de setembre de 2008].

Khulthau, Carol Collier (1991). "Inside the Search process: Information Seeking from the User's perspective" [en línea]. *Journal of the American Society for Information Science*, n. 42 (5), p. 361-171. John Wiley & Sons, 1991. Disponible a:
<<http://www.viktoria.se/~dixi/BISON/resources/kuhlthau1991.pdf>>. [Consulta: 6 de maig de 2007].

Khulthau, Carol Collier (1996). "The Concept of a Zone of Intervention for Identifying the Role of Intermediaries in the Information Search Process" [en línea]. En: *ASIS 1996 Annual Conference Proceedings, October 19-24*. EE. UU., Silver Spring: American Society for Information Science, 1996. Disponible a:
<<http://www.asis.org/annual-96/ElectronicProceedings/kuhlthau.html>>.
[Consulta: 9 de juny de 2007].

Khulthau, Carol Collier (2001). "El rediseño de las Bibliotecas Escolares en la Era Informática, Congreso IASL 2001" [en línea]. En: *Eduteka*. Cali: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, 2000-2007, actualització: 1 de junio de 2007. Disponible a:
<<http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0007>>. [Consulta: 5 de juny de 2007].

Khulthau, Carol Collier (2006). *Information Search Process: A Summary of Research and Implications for School Library Media Programs* [en línea]. Chicago: American Library Association, actualització: November 18, 2006. Disponible a:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectkuhlthau2.cfm>>. [Consulta: 6 de gener de 2008].

Khulthau, Carol Collier (2007). "Inside the Information Search Process: Reflections on the User's Perspective of Information Seeking" [en línia]. En: *Lazerow Lecture Communications and Information Studies*. Lexington: University of Kentucky, April 2, 2007. Disponible a: <http://www.uky.edu/CIS/SLIS/Lazerow_Lecture_Text_07.pdf>. [Consulta: 7 de juny de 2007].

Khulthau, Carol Collier (2008). "Information Search Process" [en línia]. En: *Carol Collier Khulthau [pàgina web]*. New Jersey: Rutgers University, actualització: May 1, 2008. Disponible a: <http://www.scils.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm>. [Consulta: 12 de setembre de 2008].

Lau, Jesús (2004). *Directrices internacionales para la alfabetización informativa. Propuesta* [en línia]. Veracruz: Universidad Veracruzana, octubre 2004. Disponible a: <<http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf>>. [Consulta: 12 de maig de 2007].

Lau, Jesús (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning* [en línia]. Information Literacy Section. The Hague: IFLA, 2006. Disponible a: <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>>. [Consulta: 10 de març de 2007].

Lau, Jesús (2007). *Information literacy: an international state-of-art report* [en línia]. Paris: UNESCO, may 2007. Disponible a: <<http://www.infolitglobal.info/>>. [Consulta: 23 de juny de 2007].

Lau, Jesús; Cortés, Jesús (2004). *Normas de alfabetización informativa para el aprendizaje* [en línia]. Cortés, Jesús; Lau, Jesús (comp.). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Dirección General de Información y Acreditación, 2004. Disponible a: <http://bivir.uacj.mx/DHI/PublicacionesUACJ/Docs/Libros/Memorias_Tercer_Encuentro_DHI.pdf>. [Consulta: 2 de maig de 2007].

Le Coadic, Yves-François (2005). "Le curriculum en information Maîtrise scientifique et maîtrise technique de l'information" [en línia]. En: *Thematic debate : Information literacy*. Paris: UNESCO, avril 2005. Disponible a: <http://portal.unesco.org/ci/admin/ev.php?URL_ID=19635&URL_DO=DO_TOP_IC&URL_SECTION=201&reload=1122886669>. [Consulta: 3 de juny de 2007].

Lisson, A.; Martínez, C. (1999). *La nova biblioteca escolar*. Baró, M.; Fonoll, M.; Gabarró, M.; Homs, C.; Mañà, T.; Raga, P. Barcelona: Edicions 62, 1999.

- Lizarralde, M.; Lorente, M. (2003). "Projecte Chilias: un bon exemple per aprofundir en les relacions biblioteca-escola" [en línia]. *Ítem*, n. 35, 121-132. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, setembre-desembre 2003. Disponible a: <<http://www.racocat.net/index.php/Item/article/view/22609/22443>>. [Consulta: 15 de febrer de 2007].
- Lladó, Cecília; Solé, Sílvia (1997). *Projecte marc per a la biblioteca mediateca*. Grup Bibliomèdia de la FMRPC. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1997.
- Llansana, Joan-Josep (2006). "Una altra secundària és possible? La LOE i l'educació". *Perspectiva escolar*, n. 303, p. 31-36. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.
- Loertscher, David V.; Woolls, Blanche (1997). *The Information Literacy Movement of the School Library Media Field: a Preliminary Summary of the Research* [en línia]. California. San José: San José State University. School of Library & Information Science, actualització: June 26th, 1997. Disponible a: <<http://slisweb.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelloer.html>>. [Consulta: 23 de gener de 2007].
- LOEX: Library Orientation Exchange (2007). *LOEX. Clearinghouse for Library Instruction* [en línia]. Michigan: Washtenaw Community College, 2007. Disponible a: <<http://www.emich.edu/public/loex/index.html>>. [Consulta: 3 de gener de 2008].
- Lombello, Donatella (2003). "Formation et responsabilité éducative du documentaliste scolaire pour l'école de la société de la connaissance" [en línia]. En: *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2003. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/071f-Lombello.pdf>>. [Consulta: 4 de desembre de 2007].
- López Vicent, Patricia (2006). "L'alfabetització digital, un camí cap a la innovació educativa" [en línia]. En: *Coneixement obert. Societat lliure. Tercer Congrés ONLINE. Observatori per a la Cibersocietat*. Barcelona: FOBSIC Fundació Observatori per a la Societat de la Informació de Catalunya, 2006. Disponible a: <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=ca&id=845>>. [Consulta: 10 de juny de 2007].
- Lorente Martínez, Magdalena (2005). "Desarrollo y aplicación del proyecto Europeo CHILIAS en la Diputación de Barcelona". En: *¿Nuevas lecturas? ¿Nuevas formas*

de leer? 13^a Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, p. 35-50.
Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.

Lorente Martínez, Magdalena (2003a). "Accesibilidad del usuario infantil a los servicios bibliotecarios virtuales. Una cuestión de adaptación de contenido". *Educación y Biblioteca*, n. 136, p. 81-83. Madrid: Tilde, 2003.

Lorente Martínez, Magdalena (2003b). "Projecte Chilies: un bon exemple per a aprofundir en les relacions biblioteca-escola" [en línia]. *Item*, n. 35, p. 121-132. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, setembre-desembre 2003. Disponible a:
<<http://www.cobdc.org/publica/item/item35.html>>. [Consulta: 9 de juny de 2006].

Lugilde Yepes, Rubén (2002). "Taller "Proyectos en Bibliotecas Escolares" La Biblioteca del IES Fray Luis de León (Salamanca)" [en línia]. En: *Seminari "Bibliotecas escolaresy Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones*. Madrid, marzo de 2003, p. 177-188. Madrid: ANELE, 2002. Disponible a:
<http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 16 de gener de 2008].

Mackenzie, Alison; Howard, Helen; Makin, Louise; Ryan, Claire (2004). *The big blue: information skills for students. Final report* [en línia]. Joint Information Systems Committee; Manchester Metropolitan University Library; Leeds University Library. Leeds: MMU Library, 2004, actualització: 8 march 2007. Disponible a:
<<http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/pdf/finalreportful.pdf>> [Consulta: 12 d'abril de 2007].

Manchester Metropolitan University. Library (2007). *The Big Blue: information skills for students* [en línia]. Manchester: Manchester Metropolitan University, 2007, actualització: 24 April, 2008. Disponible a:
<<http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/>>. [Consulta: 10 de setembre de 2008].

Manchester Metropolitan University. Library (2007). *The Big Blue information skills toolkit* [en línia]. Manchester: Manchester Metropolitan University, [2007]. Disponible a: <<http://www.leeds.ac.uk/bigblue/toolkit.htm>>. [Consulta: 12 d'abril de 2007].

Mañà Ferré, Teresa (2004). "Biblioteques escolars: una nova oportunitat" [en línia]. *escola catalana*, n. 409, p. 6-8. Barcelona: Omnium cultural, abril 2004. Disponible a: <<http://www.omnium.cat/media/5232.pdf>>. [Consulta: 28 de gener de 2007].

- Mañà Ferré, Teresa; Baró Llambias, Mònica (2005). "La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración?" [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 325-337. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].254
- Marchesi Ullastres, Álvaro (2005). "La lectura como estrategia para el cambio educativo" [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 15-35. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Marchesi Ullastres, Álvaro (2006). "Lleis educatives i canvi en l'ensenyament". *Perspectiva escolar*, n. 303, p. 2-9. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.
- Marchesi Ullastres, Álvaro; Basanta Reyes, Antonio (2004). "Investigación sobre Bibliotecas Escolares" [en línea]. En: *Seminario "Las Bibliotecas Escolares ante el Nuevo Horizonte de la Educación" Ponencias e Intervenciones*, p. 61-70. Madrid: ANELE, 2004. Disponible a: <http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2004.pdf>. [Consulta: 16 de gener de 2008].
- Marchesi Ullastres, Álvaro; Miret, Irene (2005). *Las bibliotecas escolares en España*. Inés Miret. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.
- Martí Cartes, Francina (2007). "Estrategias y actitudes críticas para leer páginas web" [en línea]. *Aula de Innovación Educativa*, n. 162, p. 35-39. Barcelona: Graó, 2007. Disponible a: <<http://aula.grao.com/revistas/ficha.asp?ID=3&NUMERO=163>>. [Consulta 19 de gener de 2008].
- Martí i Bertran, Pere (2004). "Calen biblioteques escolars" [en línea]. *escola catalana*, n. 409, p. 9-10. Barcelona: Omnim cultural, abril 2004. Disponible a: <<http://www.omnium.cat/media/5232.pdf>>. [Consulta: 27 de gener de 2007].
- Marzal García-Quismondo, Miguel Ángel [s. d.]. *La formación del profesorado en relación a la biblioteca escolar* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Disponible a: <<http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art6.htm>>. [Consulta: 10 de maig de 2007].
- Marzal García-Quismondo, Miguel Ángel (1991). *La biblioteca de centro y la biblioteca de aula*. Madrid: Castalia, MEC, 1991.

- Marzal García-Quismondo, Miguel Ángel; Cuevas Cerveró, Aurora (2002).
“Documentación en educación: un encuentro inaplazable” [en línea]. En: *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Educación en la Información y la Ciudadanía: Una Visión Crítica*. Barcelona: TIEC, junio 2002. Disponible a:
<<http://web.udg.edu/tiec/orals/c27.pdf>>. [Consulta: 6 de març de 2007].
- Marzal García-Quismondo, Miguel Ángel; Cuevas Cerveró, Aurora; Colmenero Ruiz, M^a Jesús (2005). “La Biblioteca Escolar como Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA)” [en línea]. En: *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Madrid: cibereduca.com, 2005. Disponible a:
<<http://doteine.uc3m.es/docs/cuevascerverocive.pdf>>. [Consulta: 17 de febrer de 2007].
- Marzal, Miguel Ángel; Cuevas, Aurora; Colmenero, M^a Jesús; Calzada, Javier (2004).
“Alfabetización en la información y bibliotecas escolares: una experiencia en la comunidad de Madrid” [en línea]. En: *70th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2004. Disponible a:
<<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/114s-Marzal.pdf>>. [Consulta: 23 de gener de 2007].
- Menou, Michel J. (2001). Digital and social equity ? Opportunities and threats on the road to empowerment [en línea]. En: *LIDA 2001 (Libraries in the Digital Age) Annual Course and Conference*. Dubrovnik: LIDA, May 2001. Disponible a:
<<http://www.ffzg.hr/infoz/lida/lida2001/present/menou.rtf>>. [Consulta: 20 de maig de 2007].
- Menou, Michel J. (2002). “Information Literacy in National Information and Communications Technology (ICT) policies: The Missed Dimension, Information Culture” [en línea]. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. NCLIS, and the National Forum on Information Literacy. Washington: NCLIS: National Commission on Libraries and Information Science, October 05, 2008. Disponible a:
<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/menou-fullpaper.pdf>>. [Consulta: 8 d'octubre de 2008].
- Menou, Michel J. (2004). “La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICs): la cultura de la información, una dimensión ausente” [en línea]. *Anales de Documentación*, n.7, p. 241-261. Murcia: Facultad de Documentación y Comunicación, 2004. Disponible a: <<http://www.um.es/ojs/index.php/analesdoc/article/viewFile/3771/3671>>. [Consulta: 30 de gener de 2007].

- Merlo Vega, José Antonio (1996). "Bibliotecarios/as profesionales". *Educación y Biblioteca*, n. 73, p. 48-49. Madrid: Tilde, 1996.
- Ministerio de Cultura (2006). *ALFIN. Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: alfabetización informacional. Seminario de trabajo. Toledo* [en línea]. Biblioteca Regional de Castilla-La Mancha. Madrid: Ministerio de Cultura, febrero de 2006. Disponible a: <http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html>. [Consulta: 12 de gener de 2007].
- Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria [s. d.]. *Travesía, el portal de Internet de las bibliotecas públicas españolas* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible a: <<http://travesia.mcu.es/>>. [Consulta: 3 d'agost de 2007].
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Sociedad lectora y educación* [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Desarrollo Curricular (1996). *El programa de bibliotecas escolares*. Madrid: MEC, 1996.
- Miret, I.; Baró, M.; Mañà, T.; Velloso, I. (2005). "Un futuro en juego". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 352, p. 16-19. Barcelona: Wolters Kluwer, desembre 2005.
- Modoux, Alain (2002). "The "digital divide" could lead to the creation of a gigantic "cyber ghetto" in the developing countries" [en línea]. International Telecommunication Union. World Summit on the Information Society (WSIS), agosto 2002, actualització: 07/2007. Document preparatori de la Cimera. Disponible a: <http://www.itu.int/wsis/docs/background/themes/digital_divide/modoux.pdf>. [Consulta: 39 de juliol de 2007].
- Monereo, Carlos (2005). "La construcció virtual de la ment: implicacions psicoeducatives". *Temps d'educació*, n. 29, p. 29-48. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 2005.
- Montero Lucena, Mónica; Roca Lefler, Marta (2004). "La formación en competencia informacional: el bibliotecario en el aula" [en línea]. Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2004. Publicació original: Actas XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Disponible a:

- <<http://eprints.rclis.org/archive/00002479/01/279.pdf>>. [Consulta: 12 de desembre de 2006].
- Moreno Bayona, Víctor (2005). "Lectores competentes" [en línia]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 153-167. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Morizio, Claude; Henri, James (2003). "La formation des bibliothécaires scolaires : quelques réflexions" [en línia]. En: *69th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2003. Disponible a: <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/125e-Morizio_Henri.pdf>. [Consulta: 14 de març de 2007].
- Muntada, Mercè (2003). "Competència en el maneig d'informació" [en línia]. Nuñez, Sandra; Perpiñan, marta; Virós, Blanca; Vives, Josep. *Ítem*, 35, 55-72. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes De Catalunya, 2003, actualització: 30 de maig de 2007. Disponible a: <<http://www.raco.cat/index.php/Item/article/view/22606/22440>>. [Consulta: 30 de maig de 2007].
- NCLIS: U. S. National Commission on Libraries and Information Science [s. d.]. *NCLIS* [en línia]. Washington: U.S. National Commission on Libraries and Information Science. Disponible a: <<http://www.nclis.gov/>>. [Consulta: 12 de desembre de 2006].
- NCLIS: U. S. National Commission on Libraries and Information Science [s. d.]. *The Information Literacy Life Cycle. Stages, Resources, Tools, Contexts & Outcomes* [en línia]. Washington: U.S. National Commission on Libraries and Information Science. Disponible a: <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/InformationLiteracyStagesResponsibilities&OutcomesMatrix.pdf>>. [Consulta: 12 de desembre de 2006].
- NFIL: National Forum on Information Literacy [s. d.]. *National Forum on Information Literacy* [en línia]. NFIL. Disponible a: <<http://www.infolit.org/index.html>>. [Consulta: 12 de desembre de 2006].
- Noguerol, Artur (2001). "Com integrar i interpretar la informació". *Perspectiva escolar*, n. 260, p. 2-9. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- Oberman, Cerise (2002). "What the ACRL Institute for Information Literacy Best Practices Initiative tell us about the librarian as teacher" [en línia]. En: *68th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2002. Disponible a:

<<http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/o82-119e.pdf>>. [Consulta: 24 de maig de 2007].

Observatorio para la Cibernsiedad (2006): *III Congrés ONLINE de l'Observatori de la CiberSocietat "Coneixement obert, societat lliure"* [en línia]. Barcelona:

Observatorio para la Cibernsiedad, 2006. Disponible a:

<<http://www.cibersociedad.net/congres2006/comuns/index.php?llengua=ca>>.

[Consulta: 14 de maig de 2007].

OCDE: Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé* [en línia]. Paris: OCDE, 2005. Disponible a: <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>>.

[Consulta: 12 de novembre de 2006].

Ontario Library Association (2008). "Estudios de información, kindergarten a grado 12, Currículo para Colegios y Centros de Información de Bibliotecas Escolares" [en línia]. En: *Eduteka*. Cali: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, actualització:

Octubre 1 de 2008. Disponible a:

<http://www.eduteka.org/pdfdir/Curricul_3A.pdf>. [Consulta: 17 de setembre de 2008].

Ontoria, M^a Antonia; Rodríguez, Manuel; Bayona, Bernardo (2002). "Mesa redonda ¿Por qué son necesarias las bibliotecas escolares?" [en línia]. En: *Seminari "Bibliotecas escolaresy Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones*.

Madrid, marzo de 2003, p. 149-175. Madrid: ANELE, 2002. Disponible a:

<http://www.anele.org/pdf/ponencias_anteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 16 de gener de 2008].

Ortega de Lorenzo-Cáceres, M^a del Pilar; Bonal Zazo, José Luis (1996). "La figura de los profesores-bibliotecarios en la legislación española". *Educación y Biblioteca*, n. 73, p. 44-46. Madrid: Tilde, 1996.

Ortiz-Repiso, V; Camacho Espinosa, J. A. (2004). "La biblioteca escolar como centro de alfabetización informacional y de recursos para el aprendizaje . La realidad de Castilla-La Mancha" [en línia]. *Boletín de ANABAD*, n. 1-2, p. 305-317. Madrid: ANABAD, 2004. Disponible a:

<<http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=152>>. [Consulta: 18 de març de 2007].

Ortoll, Eva (2003). *Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo* [en línia]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2003. Disponible a:

<<http://www.uoc.edu/dt/20343/index.html>>. [Consulta: 9 de juny de 2006].

- Osoro Iturbe, K. (1998). *La biblioteca escolar un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil, 1998.
- Palomo López, Rafael (2007). "Aportación de la Web 2.0 al panorama educativo actual". *Comunicación y Pedagogía*, n. 217, p. 48-53. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 2007.
- Papazoglou, Alexandra (1998). "School librarians, teachers and students facing together the challenge of literacy in the information society: the case of the european project CHILIAS" [en línea]. En: *64th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 1998. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla64/011-131e.htm>>. [Consulta: 15 de febrer de 2007].
- Paredes Labra, Joaquín (2005). "Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios" [en línea]. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, p. 255-279. Madrid: MEC, 2005. Disponible a: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>>. [Consulta: 16 de juny de 2007].
- Pasadas Ureña, Cristóbal (2001). "Materiales en castellano sobre alfabetización en información: primeros resultados de una proyecto del Comité Permanente de Bibliotecas Universitarias y otras Bibliotecas Generales de Investigación de la IFLA" [en línea]. En: *67th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2001. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/115-194s.pdf>>. [Consulta: 25 de maig de 2007].
- Pasadas Ureña, Cristóbal (2003). "El Certificado Internacional de Alfabetización en Información: ¿un reto profesional global?" [en línea]. En: *69th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2003. Disponible a: <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/202s-Pasadas_Urena.pdf>. [Consulta: 4 de desembre de 2006].
- Pejova, Zdravka (2005). *UNESCO Information Literacy Bibliography* [en línea]. National Forum on Information Literacy, abril 2005, actualització: july 12 2006. Disponible a: <http://www.infolit.org/International_Colloquium/UNESCO_bibliography.pdf>. [Consulta: 30 de novembre de 2006].
- Pérez López, Ana (1997). "La biblioteca escolar en los países de la Unión Europea". *Educación y Biblioteca*, n. 78, p. 24-29. Madrid: Tilde, abril 1997.

- Pickard, Alison (2004). "Young people and the internet" [en línia]. *Library & Information Update*. London: CILIP: Chartered Institute of Library and Information Professionals. CGS Information Literacy Group, January 2004, actualització: 11 August 2004. Disponible a: <http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2004/january/update0401b.htm>. [Consulta: 28 de setembre de 2008].
- Pinto, María (2004). *E-Coms: Electronic Contents Management Skills* [en línia]. Granada, 15/10/2004, actualització: 18/02/2008. Disponible a: <http://www.mariapinto.es/e-coms/>. [Consulta: 4 de juny de 2008].
- Pinto, María (2007). *Alfin EEES* [en línia]. Granada: Alfin EEES, MEC, 2007. Disponible a: http://www.mariapinto.es/alfineees/que_es.htm. [Consulta: 22 de gener de 2008].
- Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura, Viceconsejería de Educación, Servicio de Innovación y Participación de la Comunidad Educativa (2002). *La biblioteca escolar como recurso educativo*. Oviedo: Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura, 2002.
- Quintana Albalat, Jordi (2001). "La biblioteca escolar en la societat de la informació i del coneixement". *Perspectiva escolar*, n. 260, p. 18-24. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- QUT: Queensland University of Technology Library (2001). *Learning for Life: Information Literacy Framework and Syllabus* [en línia]. Brisbane: QUT, 2001, actualització: 25-Aug-2008. Disponible a: <http://www.library.qut.edu.au/services/teaching/infolit/framework.jsp>. [Consulta: 15 de setembre de 2008].
- Rafste, Elisabeth Tallaksen (2002). "From bud to blossom - How to become an information-literate person and learn a subject/topic" [en línia]. En: *68th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2002. Disponible a: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/027-097e.pdf>. [Consulta: 23 de febrer de 2007].
- Rambla, Xavier (2006). "La desigualdad que no cesa: una definició". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 353, p. 50-54. Barcelona: Wolters Kluwer, enero 2006.
- Rodríguez Illera, José Luis (2005). "Les alfabetitzacions digitals". *Temps d'educació*, n. 29, p. 11-26. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 2005.

- Rychen, Dominique Simone (2004). "La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional. Alguns resultats del projecte DeSeCo de l'OCDE" [en línia]. En: *Congrés de competències bàsiques Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2004. Disponible a: <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/conferencia1.pdf>>. [Consulta: 19 de febrer de 2007].
- Salaberría, Ramón (1997). *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*. Madrid: MEC, 1997.
- Salaberría, Ramón (2001). "La función educativa de la biblioteca pública" [en línia]. En: *Las bibliotecas públicas en España. Una realidad abierta*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001. Disponible a: <<http://www.fundaciongsr.es/bp/bpo6.htm>>. [Consulta: 3 de març de 2007].
- Salom, Genaro D. (2004). "Globalización y Libre Comercio: Relación con la Brecha Digital" [en línia]. *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*, 1 (3). Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2004. Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004071/01/salom.pdf>>. [Consulta: 12 de juliol de 2007].
- San Martín Alonso, Ángel (2006). "Las nuevas tecnologías no conducen siempre a la "nueva ciudad de dios"". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 361, p. 70-73. Barcelona: Wolters Kluwer, octubre 2006.
- Sánchez Rodríguez, José (2007). "Hacer preguntas" en Internet. Un recurso a tener en cuenta". *Comunicación y Pedagogía*, n. 217, p. 8-15. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 2007.
- Sanz, Sílvia (2001). "La recerca d'informació. Ús de la biblioteca com a font d'informació". *Perspectiva escolar*, n. 206, p. 27-38. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- Scheibe, Cyndy; Rogow, Faith (2005). "Doce principios básicos para incorporar alfabetismo en medios y pensamiento crítico en cualquier currículo" [en línia]. En: *Eduteka*. Cali: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, 2 de abril de 2005, actualització: 1 de juny de 2007. Disponible a: <<http://www.eduteka.org/DocePrincipiosBasicos.php>>. [Consulta: 5 de juny de 2007].
- SCONUL: Society of College, National and University Libraries (2001). "Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL"

[en línia]. Johnson, Hillary (dir.); Pasadas Ureña, Cristóbal (trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 62, p. 63-67. Málaga: AAB, marzo 2001, actualització: 2004. Disponible a: <<http://aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf>>.

[Consulta: 8 de febrer de 2007].

Services Inter-établissements de coopération documentaire [s. d.]. *EruDist: Votre référentiel de compétences documentaires* [en línia]. Grenoble: SICD. Disponible a: <<http://www.erudist.fr/>>. [Consulta: 12 de març de 2001].

Shapiro, Jeremy J.; Hughes, Shelley K. (1996). "Information Literacy as a Liberal Art" [en línia]. *Educom Review*, vol. 31, n. 2. Educause, march-april 1996, actualització: 2007. Disponible a: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>>. [Consulta: 12 d'abril de 2007].

Snavely, Loanne (2001). "Information Literacy Standards for Higher Education: An International Perspective" [en línia]. En: *67th IFLA General Conference - Conference Programme and Proceedings*. The Hague: IFLA, 2001. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/073-126e.pdf>>. [Consulta: 4 d'abril de 2007].

Solé Vilanova, Imma (2003). "El trabajo intercultural en la biblioteca: favorecer la diversidad, facilitar la integración". En: *Bibliotecas para todos... 11as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. 29, 30 y 31 de mayo de 2003*, p. 91-100. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

Sonntag, Gabriela (2005). *Alfabetización Informativa* [en línia]. 2005, actualització: 01/25/08. Disponible a: <<http://library.csusm.edu/departments/ilp/ALFIN/alfinweb/contacto.htm>>. [Consulta: 30 de setembre de 2008].

Souter, David (2007). *Whose Summit? Whose Information Society? Developing countries and civil society at the World Summit on the Information Society* [en línia]. Jagun, Abiodun (col.). Uruguay: Association for Progressive Communications (APC), enero, 2007. Disponible a: <http://www.apc.org/es/system/files/whose_summit_EN.pdf>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

Spiller, David (2003). *Provisió de recursos d'informació per als usuaris de biblioteques*. Barcelona: Pagès Editors; Diputació de Barcelona, 2003.

Thompson, Speser (2003). *Information Literacy Meeting of Experts. Prague, the Czech Republic September 20-23, 2003: report of a meeting...* [en línia]. Jill Cody

(ed.). december 2003. Disponible a:

<<http://www.bibalex.org/infolit2005/finalreportprague.pdf>>. [Consulta: 2 de maig de 2007].

Tiana Ferrer, Alejandro (2006). "Evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos" [en línea]. *Idea La Mancha*, n. 3. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Ciencia, 2006, actualització: 18/12/2006. Disponible a: <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1189415614357&idContent=5723&locale=es_ES&textOnly=false>. [Consulta: 20 de febrer de 2007].

Todd, Ross J. (2000). "Information Literacy in electronic environments : fantasies, facts and futures" [en línea]. En: *IATUL Conference 2000 proceedings*. International Association of Technological university Libraries, 2000. Disponible a: <<http://www.iatul.org/conferences/pastconferences/2000proceedings.asp>>. [Consulta: 19 de març de 2007].

Todd, Ross J. (2001). "Evidence based practice: the sustainable future for teacher-librarians" [en línea]. *Scan*, n. 20. New South Wales Department of Education and Training, february 2001. Disponible a: <<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/schoollibraries/assets/pdf/researchcolumns21-1.pdf>>. [Consulta: 27 de juny de 2007].

Todd, Ross J. (2002). "School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice" [en línea]. En: *68th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2002. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/o84-119e.pdf>>. [Consulta: 12 de febrer de 2007].

Todd, Ross J. (2007). "If information literacy is the solution, what is the problem? If information literacy is the problem, what is the solution? [ppt]" [en línea]. En: *LILAC Conferences 2007*. London: Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007, actualització: 06 july 2007. Disponible a: <<http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy/lilac/lilac2007>>. [Consulta: 10 de juny de 2007].

UNESCO (1980). *School Library Manifesto*. Paris: UNESCO, 1980.

UNESCO/NFIL/NCLIS: UNESCO. International Federation of Library Associations and Institutions. National Forum on Information Literacy. U. S. National Comission on Libraries and Information Science (2005). *Colloquium on Information Literacy and LifeLong Learning* [en línea]. UNESCO; IFLA; NCLIS; NFIL; Bibliotheca Alexandrina. Alexandria: Bibliotheca Alexandrina, 2005.

Disponible a: <<http://www.bibalex.org/infolit2005/Home.htm>>. [Consulta: 4 de maig de 2007].

UNESCO/NFIL/NCLIS: UNESCO. National Forum on Information Literacy. U. S. National Commission on Libraries and Information Science (2007a). *Declaració de Praga: Cap a una societat alfabetitzada informacionalment* [en línia]. Ortoll, Eva (trad.). Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, actualització: 30 d'abril de 2007. Disponible a: <<http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>>. [Consulta: 2 de maig de 2007].

UNESCO/NFIL/NCLIS: UNESCO. National Forum on Information Literacy. U. S. National Commission on Libraries and Information Science (2007b). *Fars per a la societat de la informació: declaració d'Alexandria sobre l'alfabetització informacional i l'aprenentatge al llarg de la vida* [en línia]. Monzó, Ajó (trad.). Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, actualització: 30 d'abril de 2007. Disponible a: <<http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>>. [Consulta: 2 de maig de 2007].

Université de Montréal. École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (1997). *Form@net. Formation à la maîtrise de l'information au secondaire* [en línia]. Montreal: Université de Montréal, 1997, actualització: 25 octubre 2007. Disponible a: <<http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/index.html>>. [Consulta: 16 de gener de 2007].

Valverde, P.; Carrasco, E.; Muñoz, J. M. (1997). *La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar: organización, dinamización y recursos*. Barrena, P.; Navarro, M. [col.]. Madrid: Narcea, 1997.

Vidal i Pla, Francesc (2006). "El projecte de llei Orgànica d'Educació. Repercussions de la LOE en l'educació a Catalunya". *Perspectiva escolar*, n. 303, p. 10-22. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.

Viñao Frago, Antonio (2001). "El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España" [en línia]. *Escuela Pública*, v. 1, n. 2. Murcia: AMYDEP. Asociación para la mejora y defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia, 2001. Disponible a: <<http://www.amydep.com/Revista/numero2/v1n2a1.htm>>. [Consulta: 17 de març de 2007].

Viñao Frago, Antonio (2002). "¿Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente" [en línia]. En: *Seminari "Bibliotecas*

- escolaresy Calidad de la Educación" Ponencias e Intervenciones. Madrid, marzo de 2003*, p. 129-147. Madrid: ANELE, 2002. Disponible a: <http://www.anele.org/pdf/ponencias_antteriores/Seminario-noviembre2002.pdf>. [Consulta: 14 de gener de 2008].
- Virkus, Sirje (2003). "Information literacy in Europe: a literature review" [en línia]. *Information Research*, vol. 8, n. 4. Wilson, T. D., July 2003. Disponible a: <<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>. [Consulta: 20 de febrer de 2007].
- Vives i Gràcia, Josep (2004). "La investigación sobre alfabetización en información en España: el grupo de trabajo "ALFINCAT" del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya" [en línia]. En: *Proceedings Biblioteca y Sociedad : experiencias de innovación y mejora*. Madrid: ANABAD, 2004. Disponible a: <<http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=167>>. [Consulta: 20 de desembre de 2006].
- Webber, Sheila (2003). "An International Information Literacy Certificate: opportunity or dead-end?" [en línia]. En: *69th IFLA General Conference and Council*. The Hague: IFLA, 2003, actualització: 18 July 2007. Disponible a: <<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/199e-Webber.pdf>>. [Consulta: 4 de desembre de 2006].
- Webber, Sheila; Johnston, Bill (2006a). "Information Literacy: definitions and models" [en línia]. En: *The Information Literacy Place*. Sheffield: University of Sheffield, actualització: 3 September 2006. Disponible a: <<http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>>. [Consulta: 17 de gener de 2007].
- Webber, Sheila; Johnston, Bill (2006b). "Information Literacy: Standards and statements" [en línia]. En: *The Information Literacy Place*. Sheffield: University of Sheffield, actualització: 3 September 2006. Disponible a: <<http://dis.shef.ac.uk/literacy/standards.htm>>. [Consulta: 17 de gener de 2007].
- Webber, Sheila; Johnston, Bill (2006c). *The Information Literacy Place* [en línia]. Sheffield: University of Sheffield, actualització: 3 September 2006. Disponible a: <<http://dis.shef.ac.uk/literacy/>>. [Consulta: 17 de gener de 2007].
- WSIS: World Summit on the Information Society (2004a). *Plan de Acción [Fase de Ginebra]*. [en línia]. International Telecommunication Union, 12 de mayo de 2004, actualització: 2008-10-15. Disponible a: <http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/O3/wsis/doc/So3-WSIS-DOC-0005!!PDF-S.pdf>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

WSIS: World Summit on the Information Society (2004b). *Declaración de Principios. Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio* [en línea]. International Telecommunication Union, 12 de mayo de 2004, actualització: 2008-10-15. Disponible a: <http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/So3-WSIS-DOC-0004!!PDF-S.pdf>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008]

WSIS: World Summit on the Information Society (2006a). *Agenda de Túnez para la sociedad de la información*. [en línea]. International Telecommunication Union, 28 de junio de 2006, actualització: 2008-10-15. <<http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/6rev1-es.pdf>>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

WSIS: World Summit on the Information Society (2006b). *Compromiso de Túnez* [en línea]. International Telecommunication Union, 28 de junio de 2006, actualització: 2008-10-15. Disponible a: <<http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-es.pdf>>. [Consulta: 16 d'octubre de 2008].

WSIS: World Summit on the Information Society (2008). *World Summit on the Information Society. Geneva 2003 - Tunis 2005* [en línea]. International Telecommunication Union, 2008, actualització: 2008-08-14. Disponible a: <<http://www.itu.int/wsis/index.html>>. [Consulta: 2 d'octubre de 2008].

Yáñez, Elena (2006). *Guía práctica para el desarrollo y dinamización de la Biblioteca Escolar en Secundaria*. Zamora, M^a José (col.). Madrid: Ministerio de educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2006.

Yáñez, Elena (1996). “¿Bibliotecas escolares o ciencia-ficción?”. *Educación y Biblioteca*, n. 73, p. 50-51. Madrid: Tilde, 1996.

Zabala, Antoni; Arnau, Laia (2007). “La enseñanza de las competencias” [en línea]. *Aula de Innovación Educativa*, n. 161, p. 40-46. Barcelona: Graó, mayo 2007. Disponible a: <<http://aula.grao.com/revistas/ficha.asp?ID=3&NUMERO=160>>. [Consulta: 6 de gener de 2008].

Zapata, Carlos Alberto (2004). “La brecha digital: Internet y algunos problemas asociados al concepto tradicional de biblioteca” [en línea]. *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*, n. 1 (2). Southampton: E-LIS. E-prints in Library and Information Science, 2004. Disponible a: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004064/01/zapata.pdf>>. [Consulta: 9 de juny de 2007].

