



Consorci de
Biblioteques Universitàries
de Catalunya

Fum i miralls: trobant l'ordre en un món caòtic

Barbara Fister

Aquest article va ser publicat originalment a *Research Strategies*, Vol. 20 (2005), p. 99-107.

La traducció catalana ha estat feta, amb permís de l'autora, per Mònica Gonzàlez Gavara (Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General, Universitat Autònoma de Barcelona).

L'autora és bibliotecària i professora de la Folke Bernadotte Memorial Library al Gustavus Adolphus College de Minnesota. El seu correu electrònic és: fister@gac.edu.

Aquesta dissertació va ser presentada en una de les sessions plenàries de la 34a edició del congrés anual canadenc WILU (Workshop on Instruction in Library Use), que va tenir lloc del 18 al 20 de maig de 2005 a la University of Guelph, Ontario, sota el lema: "Information literacy: A kaleidoscope of possibilities".

RESUM

El calidoscopi és una joguina que converteix fragments de vidre acolorit en patrons infinitament variats mitjançant l'ús de miralls. Hi ha quelcom satisfactori en els patrons –els necessitem per crear significat, i trobem bellesa en la seva simetria. No obstant, els sistemes complexos desobeeixen les fórmules simples. Per exemple, és impossible descriure una cosa tan prosaica com el comportament del fum mentre ascendeix fent servir les matemàtiques clàssiques. Agafant en préstec idees de diferents disciplines, podem considerar l'alfabetització informacional com una invitació per als nostres estudiants per jugar amb la imprevisible varietat de l'experiència humana i descobrir patrons que els resultin plens de significat.

Aquest congrés pren a com imatge central el calidoscopi –una joguina que conté un grapat de boletes acolorides o fragments de vidre i que, mitjançant l'ús de miralls i moviment, produeix patrons infinitament variats. Els objectes arbitraris adquireixen atributs de simetria i bellesa.

Per descomptat, el calidoscopi no va començar essent una joguina. Inventat per Sir David Brewster a principis del segle XIX, va ser dissenyat inicialment com un instrument científic, amb l'esperança que pogués emetre llum polaritzada. Tant si va revelar cap informació sobre la naturalesa de la llum com si no, el que és cert és que va arrelar en la imaginació de la gent. Per citar la clàssica novena edició de l'*Encyclopaedia Britannica* (1893), la seva popularitat “va sorgir de l'extrema bellesa de les formes que representava, la varietat infinita i la perfecta simetria, i la facilitat amb que una forma bonica es podia convertir en una altra.” L'article continua descrivint amb detall les especificacions tècniques: “OA, OB (Fig. 1) són les seccions de dos miralls plans col·locats perpendicularment al pla del paper i inclinats l'un cap a l'altre en l'angle correcte. P és un punt lluminós...” i així successivament, fent que soni descoratjador i complex. Però realment era un instrument molt fàcil de construir, i per aquesta raó Sir David mai no va rebre gaires alegries de la seva patent.

Què és el que resulta tan satisfactori en els patrons? Hi ha alguna cosa estèticament agradable en la simetria. Certament, trobem una gran quantitat de simetria a la natura –en la flor d'un gira-sol, en la manera en que es despleguen les frondes d'una falguera. La majoria dels fenòmens naturals i, podríem afegir, gairebé tot el comportament humà, desobeeixen mesures i fórmules simples. En els sistemes dinàmics no lineals són abundants aquelles variables difícils de predir que els científics prefereixen deixar fora dels seus càlculs perquè ho embolicquen tot. És impossible predir amb exactitud quelcom tan prosaic com el comportament del fum mentre ascendeix fent servir les matemàtiques o la física clàssiques, fins i tot encara que prengui una forma recognoscible (si bé imprevisible). “Els núvols no són esferes” va assenyalar el matemàtic Benoit Mandelbrot. “Les muntanyes no són cons. El llamp no viatja en línia recta” (Gleick, 1987, p. 94).

Als anys seixanta, Edward Lorenz va desenvolupar un model matemàtic de temps atmosfèric fent servir un primerenc ordinador personal, que ocupava la meitat del seu despatx i que contenia un munt de cables i tubs de buit. Va aprendre que, fins i tot limitant a dotze simples normes les equacions que governaven el seu sistema de temps artificial, els patrons del temps que produïa eren imprevisibles. Fins i tot quan tornava a teclejar exactament la mateixa seqüència de números, els resultats variaven. Les mateixes condicions aparents no donaven com a resultat els mateixos efectes. Això passava perquè, amb les matemàtiques que ell estava utilitzant, no podia cobrir cada possible espai entre dos números. La més petita de les diferències conduïa a canvis significatius, el que els matemàtics anomenen “dependència sensible de les condicions inicials” o, més evocadorament, l’“efecte papallona”. Com que les condicions inicials no es poden conèixer amb precisió, la causa i l'efecte existeixen –però el determinisme no. El temps no és aleatori: sabem que l'hivern és probable que sigui més fred que l'estiu en aquest hemisferi, que determinades formacions de núvols anuncien pluja, que un vent fort probablement precedeix a un canvi en la temperatura. Però no podem dir amb seguretat si plourà demà a les dues de la tarda.

Temps enrere els físics van superar la idea de Newton que l'univers era una màquina complicada que simplement necessitava un millor manual d'instruccions. El Principi d'Incertesa va reconèixer que cada mesurament implica una interacció entre l'observador i l'objecte que és observat. Al microcosmos, el comportament de les partícules atòmiques depenia de qui estava mirant –i de què estaven buscant els qui miraven. Donades aquestes condicions, no podíem tenir certeses absolutes. Ens havíem de conformar amb probabilitats. Aquesta idea que les coses eren fins a cert punt aleatòries per definició i que estaven permanentment més enllà del nostre coneixement molestava Einstein, que va expressar la cèlebre protesta “Déu no juga a daus amb l'univers.” En les darreres dècades, la Teoria del Caos ha ofert una perspectiva lleugerament diferent: “Déu juga a daus amb l'univers, però els daus estan trucats (Gleick, 1987, p. 314).

La teoria del caos, contràriament al que el seu nom indica, tracta de l'ordre en sistemes que semblen estar desordenats. La geometria fractal és una matemàtica per abordar sistemes dinàmics no lineals col·locant-los en els borrosos espais que hi ha entre els nombres enters. En paraules de James Gleick, és “una geometria dels picats, els enfonsats i els trencats, els retorçats, els embolicats i els entrellaçats” (p. 94). Busca la “irregularitat regular” i reconeix la complexitat de la natura: no és aleatòria, però no és previsible amb precisió.

Fixem-nos en la longitud d'una línia de costa. Quan Mandelbrot preguntava als científics "Quant mesura la costa de Gran Bretanya?" solia obtenir una de dues respostes: "No ho sé; no és el meu àmbit" o "Per què no ho busques tu en una enciclopèdia?". El problema era que les enciclopèdies donaven respostes que variaven fins a un vint per cert. La conclusió de Mandelbrot: la longitud de la costa de Gran Bretanya és infinita. Tot depèn de com ho mesureu. Com més petit és el regle, més complexitats podeu mesurar, i així més gran és la suma d'aquests mesuraments.

La costa de Gran Bretanya no és una forma simple. Com les muntanyes i els núvols, té irregularitats que es fan més complexes quan mireu de més a prop. Si feu un zoom en la imatge de satèl·lit d'una badia excavada a la costa, trobareu cales més petites, i dins de les cales trobareu encara més irregularitats. Les formes naturals sovint tenen una qualitat d'auto-similitud: simetria en escala. L'ordre produït per la geometria fractal reproduceix bona part de la "irregularitat regular" del món natural i permet a les persones albirar l'infinit sense perdre's. A Mandelbrot li agradava citar Jonathan Swift:

Així, els naturalistes observen, una puça
té puces més petites que la devoren
i aquestes altres més petites que les piquen
i així fins a l'infinit.

Ara bé, resulta que Swift es referia realment a les maneres com els poetes es tracten els uns als altres. Mandelbrot acostumava a ometre la conclusió:

Així cada poeta, a la seva manera,
és mossegat pel que ve al darrera.
("On poetry", 1733)

Que, en cert sentit, és una altra forma d'expressar el que Newton deia sobre estar dret damunt les espatlles de gegants –només que en una escala diferent i amb una bona espurna de cinisme.

Podeu veure auto-similitud en funcionament a les línies de costa, a les falgueres i a les serralades. Una imatge d'una serralada generada per ordinador, utilitzant geometria fractal, s'assembla de manera sorprenent a l'objecte real, amb tota la seva dentada complexitat. Tal com va dir Mandelbrot, les muntanyes no són cons: són fractals. Fins i tot les imatges fractals completament artificials, com la visió a través d'un calidoscopi, ens proporcionen una certa sensació de temor i de plaer. Perquè, en tota aquella complexitat, veiem que veritablement hi ha un patró.

Ara bé, que té a veure això amb l'alfabetització informacional? En certa manera, les biblioteques són exemples perfectes d'aquest equilibri paradoxal del caos i l'ordre que veiem a les imatges fractals. Per a l'observador casual (o per a l'administrador de la universitat que no ha utilitzat una biblioteca des que era un estudiant l'any 1958), les biblioteques aparenten ser uns llocs ordenats, tradicionals, santuaris de l'estabilitat, vestigis de l'antic univers newtonià. En un món en el qual arriben notícies cada segon només per ser desacreditades al segon següent, on un article que ahir vas llegir al web avui s'ha convertit en un recriminatori "error 404", en un món en el qual res sembla segur o durador, la biblioteca és un lloc segur on sempre pots trobar respostes.

Però és en aquest plural –*respostes*– que les coses es compliquen. Tu no pots trobar *la* resposta, tu trobaràs moltes, moltes respostes, i no estaran d'acord entre elles. Com en una imatge fractal, cada vegada que mires una mica més a prop, més complexitat es revela. No pots arribar al fons de l'assumpte. Tot el que trobes són més preguntes. I això és el que és tan subversiu de les biblioteques. Proporcionen un mitjà aparentment ordenat d'aproximar-se a allò que es resisteix a ser fixat. I l'investigador experimentat no ho obtindria de cap altra manera.

Naturalment, per a l'investigador novell, l'ordre de la biblioteca és molt poc obvi. Les signatures topogràfiques són un complet misteri, el catàleg, bé, no és com Amazon per alguna estranya raó, i les cent i escaig bases de dades llistades al lloc web de la biblioteca tenen noms que sonen com antics models de cotxe d'Europa de l'Est –en lloc d'Accura, Accord i Lexus tenim EbscoHost, InfoTrac, i... Lexis, només que està mal escrit. Tots sonen igual, i tots sonen avorrits. Escollir el que sigui més fàcil sembla ser el curs d'acció més assenyat. Perquè, afrontem-ho: el nostre investigador novell no es veu a ell mateix com un investigador en

absolut, ell és simplement un estudiant amb un treball per entregar a finals de la setmana que ve, el mateix dia que té l'examen de química. S'ha de treure del damunt aquesta tasca.

Sens dubte ell podria plantejar-nos unes molt bones preguntes. Per què no puc teclejar el meu tema al catàleg de la biblioteca i trobar els setze llibres que realment contenen informació sobre ell? Així que està disseminat al llarg de diferents capítols; però el catàleg no era per trobar llibres? Per què hi ha llibres de química als prestatges d'una sola àrea, i en canvi els llibres de ciències ambientals estan repartits per tota la sala? I per què el bibliotecari em diu que faci servir una base de dades plena d'articles que la biblioteca *no té*?

Després hi ha missatges profundament contradictoris en el propi treball, que fan que la tasca sencera sembli perversa en el millor dels casos. *Aquesta és una oportunitat per expressar les teves idees.* No facis servir la primera persona. *Exposa una tesi original.* Assegura't que tot el que dius està recolzat per una cita d'algú que ho va dir abans. *Fes servir entre cinc i deu fonts*, però no robis idees o seràs severament castigat. I si pensaves que les signatures topogràfiques eren estrafolàries, espera't a intentar seguir les normes de la MLA per citar aquell article a text complet que has imprès des d'una base de dades. Ens hauria de dir alguna cosa el fet que els estudiants que es passen hores creant llistes d'obres citades de forma apropiada no les puguin llegir. La correcta impressió al final d'un llibre o d'un article –no és pas una etiqueta d'ingredients exigida per alguna obscura llei? Per als nostres estudiants no és obvi que aquest és un sistema per indexar idees interrelacionades, una versió impresa de l'*hyperlink*. I tampoc no queda clar per quin procés algú pot anar des d'aquella referència codificada fins a tenir a la mà un llibre o un article. Tanta feina per redactar notes a peu de pàgina, i s'ha passat per alt allò fonamental. En la complexitat de la tasca, es perd el propòsit.

Això òbviament no és el que teníem en ment quan vam crear les nostres biblioteques i vam dissenyar els nostres rumbos. El que volem és donar un toc als nostres estudiants perquè passin de ser forasters, observant passivament el coneixement com una cosa fixa (que segurament sortirà a l'examen), a implicar-se plenament en la contínua conversa que constitueix aquest inacabat procés de crear coneixement. Encara que aquest canvi de perspectiva pot durar anys, molts estudiants el fan. Tots hem conegut una estudiant que, en el seu primer any, tenia una idea per a un treball tan original que no podia trobar una font que digués exactament el que ella volia dir i, creient que l'originalitat anava contra les normes, va canviar de tema. Però en arribar al seu segon any, pot parlar amb entusiasme del treball que està fent, un treball que de sobte té importància, un treball del qual ella parla com a *seu*. I per a aquesta estudiant, cap dels obstacles –el desconcertant catàleg, la misteriosa manera com s'ordenen les revistes, el sistema de préstec interbibliotecari, el *microfilm*! – ja no és una barrera important. I ja no li molesta el fet que quant més avall excava, sempre emergeixen més preguntes. Encara que les dates d'entrega poden interferir en la seva recerca, aquesta estudiant no s'angoixa per la incompletesa del coneixement. Sap que dins d'aquesta imprevisibilitat, d'aquesta incertesa, hi ha tanmateix patrons recognoscibles, i que en aquest vertiginós reconeixement que res no serà mai resolt i conegut completament, ella sent entusiasme. Aquest sentit de l'aventura no és una cosa que planegi abandonar quan se li entregui el seu diploma.

Penso que és això el que volem dir quan parlem d'"alfabetització informacional".

Christine Pawley (2003) ha fet una feina meravellosa desfent els problemes que comporta aquesta expressió. La paraula "informació" simplifica el concepte de coneixement, el tracta com a petites, diferenciades parts de coses que poden adquirir-se i manipular-se sense context o significat. I l'alfabetització, encara que és un concepte inexpugnable –qui podria estar en contra de l'alfabetització? – promet guanyar poder però té un regust enèrgicament dominant. Obtindràs el poder tan aviat com aprenguis a seguir aquestes normes.

Els bibliotecaris es van horroritzar quan Dominic Basulto (2005) va reaccionar davant l'anunci d'un nou test estandaritzat per a l'alfabetització informacional retratant els bibliotecaris com a censors: "Per al moviment de l'alfabetització informacional, Internet és un forat negre, un abisme que ha de ser monitorat, censurat i ocultat per un guardià de confiança –com ara un bibliotecari escolar. Si es falla en fer això, els resultats seran alumnes descarregant a l'atzar documents després d'una cerca de deu segons a Google, refiant-se de fonts poc fidedignes, i accedint a la informació des de cafès i pizzeries en lloc de fer-ho des de biblioteques universitàries cobertes d'heura." Això va ser profundament xocant. No només moltes de les nostres biblioteques, a efectes pràctics, són cafeteries i pizzeries actualment (i això és bo, també); la idea que volem monitorar i censurar els hàbits informacionals dels nostres usuaris és el contrari dels valors que defensem més profundament.

I tanmateix quan intentem ajudar els nostres estudiants fent simples les coses complexes, quan descrivim les muntanyes com a cons i els núvols com a esferes, sovint sense ser-ne conscients fomentem jerarquies de valor i autoritat basades en signes externs excessivament simplificats, i no en un pensament genuïnament crític. I quan denunciem que l'*analfabetisme* informacional és un perill clar i present, ho fem en termes que apel·len no tant a la racionalitat com a la preocupació, perquè la preocupació funciona millor en la planificació dels ordres del dia pel que fa a temes socials. Per fer la nostra denúncia, identifiquem la informació com a amenaça. Està explotant! Ens estem enfonsant en ella! Com un horrible càncer, està augmentant el doble cada deu segons! Sense la nostra experta intervenció, els nostres treballadors seran ignorants, les economies occidentals flaquejaran, i la civilització s'enderrocarà. Per descomptat, la preocupació subjacent, la que no fem pública, és que si no ens espavilem, si no eduquem el públic sobre el valor de les biblioteques i els bibliotecaris, deixarem d'existir.

Quan es van difondre per primera vegada les normes de competències d'alfabetització per a l'educació superior de l'*Association of College and Research Libraries Information* (2000), malgrat el predomini de paraules desagradables en el títol, em vaig animar. Finalment, com a professió, pensàvem en aquestes qüestions més que com a mer procés per trobar i utilitzar la informació. Finalment reconeixíem que aquest és un procés complex i iteratiu que no pot ser abordat en una sessió de cinquanta minuts a la biblioteca, despatxant ràpidament la lògica booleana, el truncament i el disseny de bases de dades, amb cinc minuts reservats per a l'avaluació de les fonts. Finalment, hauríem de reconèixer que compartim la responsabilitat d'ensenyar aquestes coses amb el professorat, i que un estudiant pot trigar anys a aprendre-les. Semblava un moviment en la direcció correcta.

Només van passar dues coses. En primer lloc, quan vaig compartir les normes amb un grup de docents del nostre campus, compromesos amb el que anomenem alfabetització informacional, van quedar francament horroritzats. Per què no hi ha cap menció explícita de la curiositat o la creativitat? Per què aquestes normes fan servir la paraula "producte" i eviten "idees originals"? I per què ho divideixen en tantes tedioses petites parts, com un estudi de temps i moviment de Taylor? Aquestes normes van donar la impressió als nostres professors que eren insuficientment ambicioses i irremeiablement mecanicistes. Clarament un estudiant que pogués avaluar correctament les parts i les peces encara podria equivocar-se en unir-les amb algun sentit. I un estudiant que ha escrit una tesi admirablement documentada podria fallar en una prova sobre tasques relativament trivials. Una col·lega em va explicar fa poc que els bibliotecaris de la seva institució havien fet el test d'alfabetització informacional del projecte SAILS [Standardized Assessment of Information Literacy Skills], només per veure com era. Tots van obtenir una C, o notes pitjors.

L'altra cosa, en certa manera, és més pertorbadora. Al 12è Congrés Nacional de l'*Association of College and Research Libraries*, que va tenir lloc l'any 2005, em vaig trobar múltiples casos de bibliotecaris que es referien als Standards amb la mateixa familiaritat que els policies tenen amb el codi penal ("Com impedió que es violi el tres punt dos punt sis al vostre campus?"). Aquesta no era la intenció dels qui van preparar els Standards; ells preveien que les biblioteques els adaptarien a la seva pròpia missió i a la cultura del seu campus. Però alguns de nosaltres ens hem embadalit tant en cenyir-nos a les normes que hem oblidat el nostre propòsit –més o menys igual que aquells estudiants que saben redactar bibliografies però no les poden interpretar.

M'agradaria tornar al que va dir Christine Pawley sobre les contradiccions de l'expressió "alfabetització informacional". Ens insta a rebutjar els impulsos positivistes i tecnocràtics que han dominat el nostre camp i a adoptar la idea que el coneixement és una conversa contínua i inclusiva. Ella suggereix, "En primer lloc, els nostres cursos d'alfabetització informacional haurien de destacar, a més de la metàfora de les eines i les capacitats, la importància d'aprendre sobre el context i el contingut per entendre com 'funciona' la informació. En segon lloc, cal que siguem explícits en parlar del compromís moral i polític que aixafa més que reforça les jerarquies actuals de la informació i l'alfabetització. En tercer lloc, cal que reconeixem que l'"accés" a la informació no consisteix només en el consumisme de la informació, sinó que també consisteix en individus i grups de persones que activament donen forma al món com a productors de coneixement d'una manera que fa que la dicotomia consumidor-productor esdevingui irrellevant" (p. 448). Quin conjunt més tonificant de recomanacions!

Una manera d'aproximar-se al que realment volem dir quan diem "alfabetització informacional" és observar com altres disciplines la perceben –fins i tot encara que

probablement elles li donaran un altre nom. L'àmbit de les ciències de la comunicació està implicat en molts sentits en com "funciona" la informació. Examina el procés sencer de creació, transmissió i recepció de missatges i reconeix que aquests no són processos lineals sinó interdependents, que operen dins d'un context social dinàmic. Si volguéssim donar a l'alfabetització funcional un gir en la línia de les Ciències de la Comunicació, veuríem la informació com a missatges construïts per diversos jugadors: individus, grups, diferents mitjans. Podríem parar atenció no a l'objecte que passa de mà en mà i les seves característiques superficials, sinó a què succeeix quan l'orador dona forma a un missatge per a una audiència, i com l'audiència influeix en la natura d'aquest missatge.

Els científics de les ciències socials, segons l'antropòleg Clifford Geertz (1983), finalment s'han alliberat del somni angoixant de construir una física determinista del comportament social. Ara ja poden seguir amb la seva vocació de "trobar l'ordre en la vida col·lectiva" a través de la interpretació i l'analogia. "Els instruments de raonament estan canviant i la societat és cada vegada menys representada com una màquina complicada o un quasi-organisme i més representada com un joc seriós, un drama de carrer o un text conductual" (p. 23). El joc, de fet, és un assumpte seriós per als antropòlegs. Com un mecanisme estructurador de la societat, el joc fa al·lusió al món real, transformant les relacions per mitjà de la lògica paradoxal. A Occident, el joc és definit fonamentalment pel que no és: *no és treball, no és productiu, no és seriós* (Schwartzmann, 1978). En moltes altres cultures, el joc i el ritual estan profundament entrelaçats, són reflexos d'una consciència cosmològica de que el que experimentem aquí a la Terra és il·lusió. Però fins i tot a Occident el joc té un paper interpretatiu. El carnaval era un retrat crític de les jerarquies socials a l'Edat Mitjana i el Renaixement; avui tenim *The Daily Show* i *South Park* que ens proporcionen aquest retrat carnavalesc del poder. Aquest gir interpretatiu, aquesta concepció del joc, també es relaciona amb la psicologia, perquè el joc, després de tot, és la manera com aprenen els nens.

En un article del *New York Times* la psicòloga Alison Gopnik (2005) preguntava, "si els nens petits poden entendre coses tan fàcilment, perquè no poden fer-ho els nens que ja van a l'escola?" Bé, els nens petits aprenen per mitjà de la imitació, per mitjà de "jugar a" les coses que observen. "Imagineu-vos que el beisbol s'ensenyés de la manera que s'ensenyen les ciències a la majoria d'escoles de zones urbanes. Els escolars rebrien classes sobre la història de les World Series. Els alumnes d'institut de tant en tant reproduirien famoses jugades del passat. Ningú no participaria de debò en el joc fins a la universitat." Però alguns aprenentatges no es poden obtenir a través del joc. Fingir que es llegeix no t'ajuda a connectar símbols visuals i sons; el treball imaginatiu només es pot aconseguir després d'assolir un cert nivell de mestria. Dominar la lectura significa que a força de fer-ho es converteix en rutina, sense esforç, permetent al nen introduir-la dins del joc. Així Gopnik recomana una barreja de joc i mestratge a classe –tal com fa un informe del National Research Council, *How people learn* (2000). Encara que se centra en l'ensenyament de la ciència, també té un munt de coses a dir als bibliotecaris. Entre els seus descobriments: Comporta temps aprendre matèries complexes. El coneixement ensenyat en diversos contextos és més probable que es pugui traspasar de manera flexible que el coneixement ensenyat en un sol context –un argument meravellós per incloure la recerca al llarg del pla d'estudis. I aprendre amb comprensió requereix que l'aprenent treballi amb els conceptes, "jugui" amb ells; examinar si s'han après de memòria unes dades no us dirà res sobre l'aprenentatge.

Podem aprendre més sobre l'aprenentatge des d'un camp diferent: la geografia humanística. A *Place and space: the perspective of experience* (1977), Yi Fu Tuan (1977) descriu com n'és d'important tenir un sentit de lloc. Aquesta experiència sensorial de tenir els peus a terra, de pertinença, d'orientació, és necessària per moure's més enllà d'un lloc concret, a un sentit més ampli del món. "El lloc és seguretat, l'espai és llibertat", diu. "Estem lligats a l'un i desitgem l'altre" (p. 3). Jo solia estranyar-me d'un problema comú que tenien els nostres estudiants de primer curs. Fèiem una sessió de cinquanta minuts on intentàvem encabir el més bàsic. Després, la majoria d'ells es queixaven, "Però jo encara no sé on *estan* les coses." Teníem rètols, plànols de les plantes, gent servicial indicant el camí, però no era suficient. Fins que ells no haguessin tingut l'experiència física i sensorial de trobar els llibres a les prestatgeries, d'explorar les fileres, de mapar ells mateixos el lloc, no podrien donar sentit a la biblioteca o les seves eines. Però tan bon punt van adquirir un sentit de lloc, van ser lliures de cercar tot tipus d'idees –incloent aquelles que anaven més enllà d'aquella petita biblioteca, en la qual trobarien una mena de llar. I és que, encara que pensem en la recerca com un aprenentatge experiencial, habitualment no considerem la perspectiva de l'experiència espacial com a part de l'alfabetització informacional.

Aquest congrés ens ofereix moltes perspectives diferents, molts girs diferents dels nostres calidoscopis, donant-nos oportunitats de pensar sobre l'alfabetització informacional de maneres noves i estimulants. Tindrem oportunitat d'explorar l'alfabetització visual, l'ètica digital, els sistemes d'informació geogràfica –no com fer que aquells molestos estrats surtin bé, sinó com podem pensar en termes espacials, cartogràfics. Explorarem la teoria cognitiva, les perspectives retòriques, i la integració de l'alfabetització mediàtica i la informacional. Confio que al final el que tots nosaltres obtindrem no serà una confusa sèrie de noves preguntes, sinó més aviat un millor sentit de la naturalesa de les coses que ens importen, una sensibilitat vers l'auto-similitud i la simetria dins de l'aparent caos de les diferents perspectives, i una certa quantitat de plaer davant de la infinita, contínua riquesa del coneixement.

M'agradaria acabar amb una perspectiva d'encara una altra disciplina. El filòsof Michael Oakshott (1991) va descriure el coneixement com un tipus especial de lloc de trobada: no un fòrum per debatre o un magatzem per acumular la informació, sinó com un lloc per entaular una conversa, seriosa i juganera a la vegada.

En una conversa, els participants no entaulen una investigació o un debat; no hi ha cap 'veritat' que descobrir, cap proposició que demostrar, cap conclusió que buscar... En la seva participació en la conversa cada veu aprèn a ser juganera, aprèn a entendre's ella mateixa com una veu entre les veus. Igual que amb els nens, que són grans conversadors, el joc és seriós i la serietat, al final, només és joc. (p. 489, 493).

Oakshott veu proporcionar l'entrada a aquesta conversa com l'objectiu de l'educació, que convida nous oradors a unir-se a aquesta contínua, col·laborativa recerca del coneixement. I ell veu aquesta activitat com una trobada holística amb idees a través de les disciplines i a través del temps.

Som els hereus, no d'una investigació sobre nosaltres mateixos i el món, ni d'un cos d'informació acumulada, sinó d'una conversa, que va començar als boscos primigenis i es va prolongar i es va fer més articulada al llarg dels segles. És una conversa que té lloc tant en públic com dins de cada un de nosaltres... L'educació, parlant amb propietat, és una iniciació a la capacitat i la comunitat d'aquesta conversa en la qual aprenem a reconèixer les veus, a distingir les ocasions adequades per a les paraules, i en la qual adquirim els hàbits intel·lectuals i morals apropiats per conversar. I és aquesta conversa la que, al final, dóna lloc i caràcter a cada activitat i paraula humanes. (p. 490-491).

És a les nostres biblioteques –i a trobades com WILU– que podem ampliar la nostra definició d'alfabetització informacional participant en converses seriosament juganeres.

REFERÈNCIES

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Disponible a:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>
[<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>, consultat el 19 febrer 2009]

Basulto, D. (2005, Jan.). "A little bit broken, a little bit perfect", *Tech Central Station*. Disponible a: <http://www.techcentralstation.com/012805B.html>
[<http://www.tcsdaily.com/article.aspx?id=012805B>, consultat el 19 febrer 2009]

Encyclopaedia Britannica. (1893). 9th ed., with American revisions. Chicago, Werner.

Geertz, C. (1983). "Blurred genres: the refiguration of social thought", *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology* (p. 19-35). New York: Basic.

Gleick, J. (1987). *Chaos: making a new science*. New York: Viking.

Gopnik, A. (2005, Jan. 16). "How we learn", *New York Times* (Education life supplement), p. 26.

National Research Council. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Expanded ed. Washington, DC: National Academies Press.

Oakshott, M. (1991). "The voice of poetry in the conversation of mankind", *Rationalism in politics and other essays* (p. 488-541). New and expanded ed. Indianapolis: Liberty Press, 1991.

Pawley, C. (2003). "Information literacy: a contradictory coupling", *Library quarterly*, 73, p. 422-452.

Schwartzmann, H. (1978). *Transformations: the anthropology of children's play*. New York: Plenum.

Tuan, Y. (1977). *Place and space: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota.