



LUND UNIVERSITY

Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informativa

La Crisis de la Información

Haider, Jutta ; Sundin, Olof; Bolaños Zarate, Fernando; Rasse Figueroa, Camila

2026

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Haider, J., Sundin, O., Bolaños Zarate, F., (TRANS.), & Rasse Figueroa, C., (TRANS.) (2026). *Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informativa: La Crisis de la Información*. Universidad del Desarrollo. Facultad de Educación. CIMA. <https://hdl.handle.net/11447/10683>

Total number of authors:
4

Creative Commons License:
CC BY-NC-ND

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

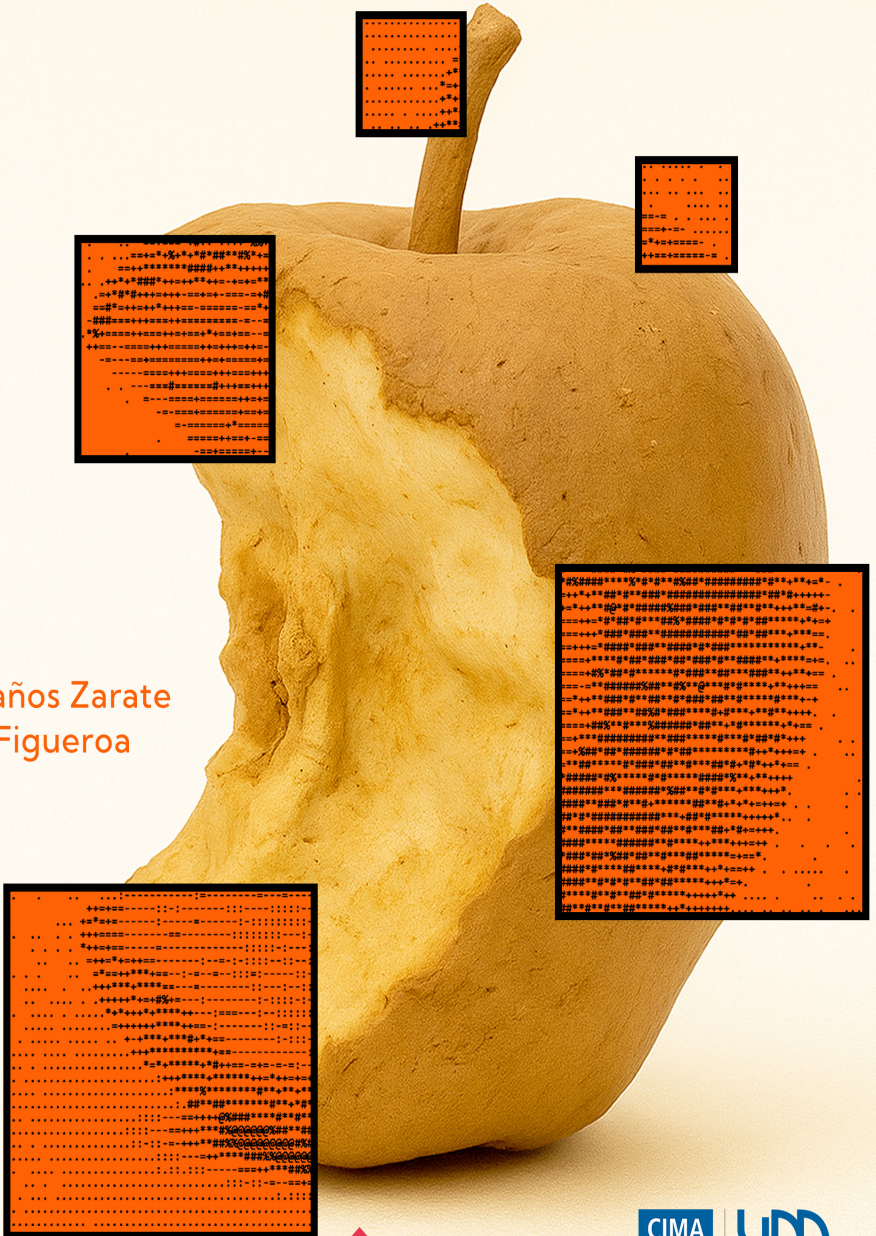
LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Jutta Haider y Olof Sundin

PARADOJAS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

La Crisis de la Información



Traducción:

Fernando Bolaños Zarate

Camila Rasse Figueroa

Agradecimientos

Agradecemos al Núcleo Milenio de Desigualdades y Oportunidades Digitales (NUDOS) por su apoyo financiero en la realización de esta traducción (Fondo NCS2022_046). Además, agradecemos al equipo directivo de NUDOS por creer en la necesidad de traducir este valioso libro. Agradecemos a Jutta Haider y Olof Sundin por confiar en nosotros para hacer la traducción de su libro. También agradecemos al Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo (Chile), por apoyarnos con los costos de publicación. Finalmente, agradecemos al profesor Ola Pilerot de la Escuela Sueca de Bibliotecología y Ciencias de la Información (SSLIS, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Borås (Suecia); su apoyo para la verificación de conceptos clave fue indispensable.

Breves testimonios

(Edición 2026)

“Este libro nos recuerda que enseñar no es entregar certezas, sino acompañar a niñas, niños y jóvenes a aprender a dudar, cuestionar y buscar. Como educadora de párvulos en formación, veo cómo los más pequeños, con sus preguntas infinitas, actúan como verdaderos filósofos que buscan comprender el mundo. Esa curiosidad innata es la base perfecta para sembrar el pensamiento crítico desde la primera infancia. En un tiempo en que la información parece infinita y frágil, este texto nos inspira a transformar esa curiosidad en oportunidades pedagógicas concretas dentro del aula, mostrando que incluso en la educación inicial la alfabetización mediática e informacional es un camino posible y necesario.”

Margarita Concha,

Estudiante de Pedagogía en Educación de Párvulos,
Universidad del Desarrollo.

“Haider y Sundin ofrecen un análisis incisivo que desmantela las contradicciones inherentes a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la era algorítmica. Lejos de proporcionar soluciones simplistas, demuestran cómo la AMI es co-constitutiva de la crisis informacional mediante lógicas neoliberales. Estas lógicas invisibilizan la infraestructura tecnológica mientras responsabilizan a los individuos. Los autores identifican cinco paradojas (responsabilidad, normatividad, temporalidad, confianza y neutralidad) que proporcionan un marco conceptual robusto para comprender la fragmentación digital. Esta traducción resulta esencial para los académicos, los gestores de políticas y los profesionales latinoamericanos que buscan articular aproximaciones críticas a la AMI arraigadas en el acceso y el control del conocimiento más allá de los modelos universalistas del Norte Global.”

Daleskha Candel Sarmiento,

Investigadora en el Núcleo Milenio de Desigualdades
y Oportunidades Digitales (NUDOS).
Candidata a Magíster en Métodos para la Investigación
Social, Universidad Diego Portales.

“Hablar de lectura hoy es hablar de infraestructuras: buscadores, algoritmos y sistemas de recomendación que no solo median textos, sino que configuran lo que se vuelve visible. Este libro propone un giro fundamental al invitarnos a leer no solo contenidos, sino las condiciones que los hacen circular. Desde el ámbito educativo, donde estudiantes aprenden entre plataformas, métricas y tiempos acelerados, esta mirada resulta clave para una formación ciudadana y laboral crítica. Haider y Sundin muestran que la “crisis de la información” no se resuelve con más datos ni con técnicas simplificadas de evaluación de fuentes. Se trata de una crisis infraestructural que exige formar una confianza calibrada: una disposición crítica que permita dudar sin caer en el cinismo. Para la enseñanza de Lengua y Literatura, este libro ofrece herramientas conceptuales valiosas para repensar la lectura como una práctica situada, social y política.”

Arturo García Bobadilla,

Profesor de Lengua y Literatura

Liceo Técnico Profesional Gabriel González Videla

Liceo Comercial.

Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informativa

Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informativa contribuye a las conversaciones sobre el control y la creación del conocimiento, así como a las distintas formas de conocer. Lo hace mediante un análisis crítico de por qué la alfabetización mediática e informativa (MIL, por sus siglas en inglés) se propone como solución para enfrentar la crisis actual de la información.

Al cuestionar la premisa anterior, el libro resalta diversas paradojas que se han convertido en parte inherente del pensamiento popular sobre la MIL. A través del libro, Haider y Sundin invitan a las lectoras a reflexionar sobre estas paradojas, desde diferentes campos de práctica, investigación y políticas públicas, incluyendo la bibliotecología, los estudios de la información, la enseñanza y el periodismo, la comunicación y los medios, y las ciencias de la educación. El autor y la autora también exploran la MIL en planes de política pública y recomendaciones de distintas Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y organismos internacionales, tales como la UNESCO y la OCDE. Su análisis muestra que la MIL desempeña un papel activo en controversias contemporáneas, tales como el cambio climático o la vacunación. Haider y Sundin sostienen que tales controversias nos obligarían a cuestionar las nociones existentes sobre los hechos, la ignorancia, la confianza y la duda, así como a repensar nuestro entendimiento sobre el acceso y el control de la información. Así, el libro busca argumentar la necesidad de desentrañar y comprender las contradicciones que rodean estas nociones en relación con la MIL, más que de encontrar una definición única y exhaustiva de la MIL.

Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informativa combina discusiones analíticas y conceptuales rigurosas, con un profundo conocimiento sobre los conceptos de *prácticas de información*, así como de infraestructura informativa. Es una lectura fundamental para académicas y estudiantes de bibliotecología y estudios de la información, medios y comunicación, periodismo y educación.

Autores:

Olof Sundin, es Profesor de Estudios de la Información en el Departamento de Artes y Ciencias Culturales de la Universidad de Lund (Suecia). Su investigación se centra en el control de la información en la sociedad, con especial énfasis en la desinformación y en cómo la inteligencia artificial generativa influye en la experticia, la evidencia y la confianza en una sociedad datificada. Actualmente dirige el proyecto RESEARCH, que analiza cómo evolucionan las estrategias de búsqueda de información entre jóvenes en contextos escolares en respuesta a una infraestructura informacional atravesada por la inteligencia artificial.

Jutta Haider, es Profesora de Estudios de la Información en la Facultad de Bibliotecología, Información, Educación y Tecnologías de la Información, que incluye a la Escuela Sueca de Bibliotecología y Ciencias de la Información (SSLIS, por sus siglas en inglés), en la Universidad de Borås (Suecia). Su investigación aborda, entre otros temas, la conformación algorítmica y la datificación de la vida cotidiana, los motores de búsqueda en la cultura digital, la alfabetización mediática e informacional en la construcción de sentidos ambientales, y el vínculo entre la crisis de la información y la crisis climática. Actualmente dirige el grupo de investigación Information Practices and Digital Cultures en la SSLIS.

Traducción:

Fernando Bolaños Zarate, es Profesor Investigador en el Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo (Chile). Su investigación explora las alfabetizaciones digitales, las políticas públicas y las dinámicas de poder-saber-subjetivación en la Educación Técnico Profesional (ETP), tanto a nivel secundario como terciario. Su trabajo combina análisis del discurso y metodologías de investigación con enfoque comunitario en América Latina y, más recientemente, en Europa, con un énfasis creciente en bibliotecas escolares y de ETP.

Camila Rasse Figueroa, es Profesora Auxiliar en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica del Maule (Chile). Su trabajo se sitúa en el campo de las ciencias sociales, con una orientación interdisciplinaria. Su investigación aborda la educación ciudadana, la prosocialidad, la violencia escolar y las experiencias políticas de estudiantes de educación técnico-profesional, con énfasis en desigualdad, reconocimiento y acción colectiva. Forma parte del comité editorial de la revista académica *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria* y participa activamente en labores de publicación académica y de gestión institucional.

Edición

Karina Cerda Oñate, es Profesora Asistente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (Chile). Sus intereses de investigación se centran en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Particularmente, ha investigado sobre la enseñanza-aprendizaje del español y el inglés como lenguas extranjeras respecto de su desarrollo lingüístico y de las políticas públicas asociadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Chile.

Edición y maquetación

María del Mar Rodríguez Zárate, es investigadora, profesora universitaria y editora. Doctora en Literatura por parte de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se especializa en el escritor Federico García Lorca, literatura contemporánea, crítica cultural y estudios latinoamericanos. Su investigación y trabajo buscan un diálogo interdisciplinario.

Diseño e ilustraciones

Victoria Uranía Stewart, es diseñadora gráfica, ilustradora y artista visual chilena radicada en Santiago (Chile). Su experiencia se centra en diseño editorial, ilustración, animación y trabajo cut-motion. Su práctica articula trabajo profesional en diseño con proyectos artísticos y creativos colectivos.

Catalina Pamela Abarca García, es ilustradora y artista visual titulada de la Universidad de Chile. Su trabajo artístico se desarrolla utilizando medios tradicionales como el dibujo y el grabado, además de ilustraciones digitales. Mediante estas técnicas, articula su obra en base a la combinación de lo físico y lo digital.

PARADOJAS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

La crisis de la información

Jutta Haider y Olof Sundin



Centro de Investigación para la
Mejora de los Aprendizajes
Facultad de Educación



Primera publicación en inglés en 2022 por Routledge
4 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
y por Routledge
605 Third Avenue, Nueva York, NY 10158

Routledge es una imprenta de Taylor & Francis Group.

© Jutta Haider y Olof Sundin

El derecho de Jutta Haider y Olof Sundin a ser identificados como las autoras de esta obra se otorga de acuerdo con las secciones 77 y 78 de la Ley de Derechos de Autor, Diseños y Patentes de 1988.

Esta edición corresponde a la traducción al español de: “Paradoxes of Media and Information Literacy: The Crisis of Information”. La presente traducción se publica con la autorización expresa de la autora y del autor.

La versión Open Access del libro original está disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781003163237>

Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.en>

Edición 2026, traducción al español, portada © Victoria Uranía Stewart

ISBN: 978-956-374-112-4

Índice

Prefacio (Edición 2026)	1
Referencias	12
Prefacio (Edición 2025)	14
1. Introducción a las paradojas de la alfabetización	18
La crisis de la información.....	20
¿El alcohol te protege de un virus?	20
Crisis, co-constitución y cultura digital.....	22
Hechos y opiniones.....	25
Erosión de la confianza.....	29
Alfabetización Mediática e Informativa	31
Paradojas	37
Acerca de los métodos y materiales de estudio.....	41
Estructura del libro	43
Referencias	48
2. Responsabilidad y la crisis de la información	53
Protección o empoderamiento: ¿consumidora de información, trabajadora empleable o ciudadana?.....	56
Responsabilidad individual e intención automatizada	59
Evaluación crítica de la infraestructura de información	62
Diferentes expresiones de responsabilidad	65
Otras respuestas a la crisis de la información.....	69
Producción de contenido y diseminación de conocimiento verificado..	70
Autorregulación de las plataformas.....	73
Verificación de hechos (Fact-checking)	78
Conclusión: la paradoja de la responsabilidad	82
Referencias	86
3. Situar la alfabetización mediática e informativa	93
Nociones teóricas sobre alfabetización mediática e informativa	95
Objetivos de la alfabetización mediática e informativa.....	99
Un posicionamiento normativo.....	100

Situacionalidad	103
Un posicionamiento crítico	106
Materialidades de la alfabetización informacional.....	108
¿Contenido del mensaje o fuente de información?	108
Creación de sentido infraestructural	112
Conclusión: la paradoja de la normatividad	115
Referencias	119

4. Alfabetización mediática e informacional como un sitio de anticipación.....

Creación de sentido a través de la intervención anticipatoria.....	128
Relaciones generacionales: entre los tiempos	133
¿La alfabetización mediática e informacional como blanco móvil?.....	141
Conclusión: la paradoja temporal	147
Referencias	150

5. Educar para la alfabetización mediática e informacional ..

En diferentes países.....	156
Estados Unidos	158
Inglaterra.....	161
Suecia	163
Similar, pero diferente	165
Poniendo en práctica la alfabetización mediática e informacional a través de las pruebas	167
¿Enseñar a evaluar o a buscar?.....	171
¿Enseñar confianza, desconfianza o desafección?	176
Bibliotecas públicas y el problema del dedo índice apuntando	182
Conclusión: la paradoja de la confianza.....	187
Referencias	191

6. La polarización de la alfabetización mediática e informacional: el caso de Suecia

Trazando las raíces históricas de la crítica de fuentes	201
La crítica de las fuentes como defensa psicológica	204
Las políticas suecas en torno a la crítica de fuentes.....	208
Tuitear y googlear.....	210
La biblioteca	217
Alfabetización mediática e informacional ingenierizada en reversa....	222
Conclusión: la paradoja de la neutralidad.....	225
Referencias	229

7. Conclusión	233
Sembrando dudas.....	235
Relaciones paradójicas	238
Performativo y anticipatorio: la infraestructura como acción	242
Referencias	244

Tabla de figuras

- 6.1** Presencia del término källkrit* a lo largo del tiempo en la prensa impresa sueca (n = 217), 1 de enero de 2010 al 31 de diciembre de 2020, según lo indexado en Retriever. Nota de traducción: källkrit *-> crítica de fuentes. 207
- 6.2** Nube de palabras de tuits que contienen #källkritik en Twitter, 1 de octubre de 2016 al 30 de septiembre de 2019 (creada en Voyant). Nota de traducción: källkritik -> crítica de fuentes. 211
- 6.3** Volumen de búsqueda de la consulta “källkritik” en la búsqueda web de Google (todas las categorías). Interés relativo a lo largo del tiempo, ubicación: Suecia, 1 de enero de 2005–31 de diciembre de 2020. Datos obtenidos de Google Trends. Nota de traducción: källkritik -> crítica de fuentes. 213

Nota

En el texto se usará el pronombre femenino para referirse tanto a *las* como *los*. La traducción se enmarca en un entender del lenguaje como co-constructivo de aquello que llamamos lo real (cf., Saussure, 2020). A diferencia de los supuestos ontológicos que asignan al lenguaje una función representativa de una realidad previa, este giro lingüístico da un lugar prominente al lenguaje en la constitución de lo real. Así, antes que representar, el lenguaje contribuye a la constitución de lo real. Después de todo, las palabras hacen cosas (cf., Austin, 1962). Así, esta comprensión del lenguaje como productivo de lo real, invita a mirar los efectos del lenguaje. Al usar *las*, invitamos a preguntarnos: ¿por qué todavía es más común usar *los*? Y, ¿qué realidad creamos al usar *las* en vez de *los*?

Referencias

Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words* (J. O. Urmson, Ed.; William J. Lectures, Vol. 234). Oxford University Press.

Saussure, F. (2020). *Course in General Linguistics* (R. Harris, Ed.; Revelations). Bloomsbury.

Prefacio

(Edición 2026)

Revisitando las paradojas presentadas en Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informacional. La Crisis de la Información

Al aproximarnos a 2026, en medio de la profundización de los conflictos políticos y las guerras, de una infraestructura informacional cada vez más impregnada por la inteligencia artificial (IA) y de una fusión entre las grandes tecnológicas y el autoritarismo, los problemas que abordamos en nuestro libro se han vuelto aún más evidentes. En el libro, utilizamos la alfabetización mediática e informacional como una lente para interrogar la crisis de la información y planteamos dos preguntas: a) ¿Cómo se ha imaginado y co-construido *el poder* que se le ha conferido a la alfabetización mediática e informacional para responder a la crisis de la información?; b) En una era marcada por algoritmos y sistemas de información cada vez más invisibles, ¿es siquiera posible concebir la alfabetización mediática e informacional? Apreciamos la oportunidad que ofrece la traducción de nuestro libro para reflexionar sobre su temática a la luz de los cuatro años transcurridos desde que lo escribimos. Una nota rápida antes de continuar: muchos de nuestros ejemplos provienen de Estados Unidos, pero también pueden observarse tendencias similares en Europa, Sudamérica y otras partes del mundo. Además, Suecia, desde donde escribimos, lamentablemente no es la excepción.

Escribimos la mayor parte del libro *Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informacional La Crisis de la Información* en el año 2021. Dicho año fue marcado por la pandemia de Covid-19 y caracterizado por crisis entrelazadas entre democracia, clima, salud y confianza. Argumentamos que estas no eran crisis aisladas, sino profundamente entrelazadas. Además, estas están imbricadas con una infraestructura informacional cada vez más digital y los asuntos propios que dicha infraestructura trae consigo (v.g., posibles conflictos asociados a la propiedad intelectual y

el control sobre el acceso). La lógica algorítmica específica que impulsa las redes sociales y otras plataformas amplifica contenidos engañosos y falsos, así como teorías conspirativas. Una lógica, dicho sea de paso, que se aprovecha intensamente de la emocionalización (como veremos en el primer capítulo). Al prosperar la emocionalización, la fragmentación y los argumentos de mala fe, las lógicas de las redes sociales y otras plataformas socavan las ya frágiles condiciones para construir instituciones e infraestructuras de conocimiento confiables e inclusivas en sociedades pluralistas. Instituciones e infraestructuras fundamentales para una democracia liberal. Llamamos a esto una crisis de la información, invocando el término griego *krisis* (κρίσις), que significa un punto de inflexión en una condición que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, para bien o para mal.

A cuatro años de la primera publicación, nos preguntamos: ¿sigue siendo justificado hablar de la situación como una crisis, como un punto de inflexión? ¿Hemos pasado más allá de esta etapa? Y, de ser así, ¿cómo deberíamos describir y abordar mejor una situación poscrisis?

El número de democracias en el mundo está en declive (Reporters Without Borders, 2025), el mundo avanza hacia un calentamiento climático catastrófico y la mayoría de los puntos de inflexión planetarios ya han sido superados (Sakschewski et al., 2025). La resistencia a los antibióticos y el cambio climático hacen que futuras pandemias sean cada vez más probables y peligrosas (Burnham, 2021). El orden internacional desarrollado después de la Segunda Guerra Mundial se está desmoronando; sus instituciones están siendo desfinanciadas y deslegitimadas. Científicas políticas advierten que Estados Unidos se encamina hacia el autoritarismo (Stockemer, 2025), con su gobierno legitimando narrativas conspirativas que hasta hace poco se consideraban marginales. De hecho, algunas teorías conspirativas, por ejemplo, las relativas a las vacunas, el cambio climático y la inmigración, en los últimos años se han desplazado al centro del poder, expresándose a través de la política y consagrándose en políticas públicas. Además, instituciones e iniciativas de investigación destinadas a frenar la difusión de información engañosa y falsa han perdido financiamiento.

El capítulo final de nuestro libro hace referencia a un documental titulado *Vaccine Warriors* [Guerreras de las Vacunas]. La película sigue las actividades de activistas antivacunas en Estados Unidos y Europa. Describimos sus formas de trabajo como la construcción de estructuras para desarmar y reensamblar mecanismos establecidos y reconocibles de

creación, difusión y verificación del conocimiento, así como de la confianza. Formas de trabajo en las que la alfabetización mediática e informacional desempeñó un papel estratégico y cuidadosamente diseñado. La estrategia fue exitosa y, al menos por ahora, muchas de las metas de estas activistas se han cumplido. Mientras escribimos este nuevo prólogo en noviembre del año 2025, el Centro para el Control de Enfermedades de Estados Unidos ha actualizado sus recomendaciones sobre vacunas. La agencia de salud de la nación más poderosa y rica del planeta ahora desalienta a madres y padres a vacunar a sus hijas e hijos, haciéndose eco de afirmaciones conspirativas refutadas sobre la supuesta conexión entre las vacunas infantiles y el autismo. Resulta tentador describir esta secuencia de acontecimientos como una instrumentalización literal y letal de la alfabetización mediática e informacional.

Mientras tanto, los gigantes tecnológicos [en inglés, *Big Tech*; por ejemplo, Google, Amazon y Meta] son cada vez más reticentes a adoptar medidas que puedan existir para moderar contenidos de odio y deliberadamente engañosos en sus plataformas. En cambio, están adoptando una retórica más agresiva y masculinizada en esfuerzos por apaciguar a la extrema derecha en Estados Unidos. Las democracias en toda Europa, Sudamérica y otras partes del mundo están presenciando desarrollos similares, cada vez más respaldados por funcionarias estadounidenses. Nuestro libro examina cómo se cree que la alfabetización mediática e informacional mitiga la crisis de la información, centrándose específicamente en los roles, a menudo contradictorios, que diversos actores e intereses le asignan. En este contexto, los cambios políticos y culturales que se producen en Estados Unidos son particularmente significativos, dado el peso geopolítico histórico del país, su poder militar y económico, su influencia cultural y el hecho de que, con excepción de China, la mayoría de las grandes corporaciones tecnológicas tienen allí su sede.

En este volátil panorama político, ha emergido una forma particular de la llamada inteligencia artificial, moldeada por la lógica extractivista de las Big Tech, el expansionismo corporativo y el desprecio por la precisión, la justicia y la rendición de cuentas. Una lógica que, además, hace más compleja la situación por la que estamos atravesando, que ya de por sí es desafiante. Desde 2021, un desarrollo significativo con consecuencias de gran alcance ha sido la liberación pública de modelos y aplicaciones de IA generativa por parte de corporaciones y entidades como OpenAI, Meta, xAI, Google, Microsoft y DeepSeek. Para quienes no participan en la investigación en aprendizaje automático o en estu-

dios críticos de algoritmos, esto fue completamente nuevo y fascinante. Sin embargo, lo que inicialmente pareció a muchas como una máquina mágica del conocimiento pronto demostró ser un “loro estocástico” (Bender et al., 2021). No obstante, gobiernos y otras entidades públicas han sucumbido al entusiasmo por esta tecnología, implementando apresuradamente medidas desesperadas para participar en una carrera geopolítica en un campo donde los esfuerzos deberían orientarse a una mayor colaboración, más que a la competencia.

La IA generativa no solo es utilizada por usuarias cotidianas, sino también por personas que buscan distorsionar la infraestructura informacional y socavar la democracia y la sociedad liberal. Han surgido preocupaciones sobre esfuerzos dirigidos por entes estatales maliciosos para infiltrarse tanto en infraestructuras informacionales cada vez más digitales como en los propios modelos de lenguaje de gran escala (Chatterji et al., 2025), junto con un aumento del riesgo de manipulación de evidencias (en inglés, *evidence hacking*, Haider et al., 2024). La integración de la IA generativa en los motores de búsqueda web, en particular mediante Retrieval Augmented Generation (RAG) para supuestamente resumir los resultados de búsqueda, ha planteado desafíos adicionales. Esta técnica externaliza de manera efectiva tanto el control de calidad como el análisis del contenido y de las relaciones entre fuentes (Sundin, 2025), todos ellos elementos fundamentales de las alfabetizaciones mediáticas e informacionales, independientemente de cómo se las entienda.

En nuestro libro, discutimos cinco paradojas de la alfabetización mediática e informacional, cada una de las cuales nos ayuda a interrogar un aspecto específico de la crisis de la información. Estas son: responsabilidad, normatividad, temporalidad, confianza y neutralidad. Al releer lo que escribimos durante el año 2021, encontramos que, a pesar de los desarrollos tecnológicos y geopolíticos recientes y de los cambios en las políticas públicas, nuestros argumentos generales siguen siendo válidos. Si adoptáramos un enfoque cínico, podríamos sentirnos complacidas, pero como debería resultar claro a partir de los párrafos precedentes, estamos muy lejos de ello. Los desarrollos desde entonces han incrementado las tensiones, agravado la volatilidad de la información ya peligrosa e introducido nuevas capas de complejidad. Al mismo tiempo, al agudizarse las paradojas, algunos aspectos (p. ej., los valores, las posturas y las formas de relación entre distintos actores) se han aclarado aún más.

Responsabilidad: La cuestión de dónde se sitúa la responsabilidad de lidiar con la volatilidad de la información está íntimamente ligada a la cuestión de dónde recae la responsabilidad de asegurar un punto de referencia estable para el conocimiento público, así como a quién puede exigírsele rendición de cuentas y cómo. Las alfabetizaciones mediáticas e informacionales, casi por definición, sitúan la responsabilidad en las personas, aunque en roles diversos. El problema está marcado por tensiones entre distintos ideales, que presentan a las personas en roles que suelen yuxtaponerse. Por ejemplo: ¿son ciudadanas informadas o consumidoras racionales de información? ¿Son miembros de colectivos o personas que actúan exclusivamente en función de intereses personales? ¿O son evaluadoras escépticas o pragmáticas? Por sobre todo, el problema está definido por una brecha entre el control de las infraestructuras de conocimiento dominantes de la sociedad y las oportunidades y recursos reales de las personas para ejercer sus responsabilidades.

En síntesis, la responsabilidad por el control de la información en el discurso de la alfabetización mediática e informacional suele recaer en individuos, ya sean ciudadanas o consumidoras, pero dado que estas tienen medios extremadamente limitados para participar en la configuración de las (infra)estructuras mismas dentro de las cuales actúan, la rendición de cuentas permanece poco clara. Los desarrollos recientes en la integración de la IA generativa en infraestructuras de información corporativas, ya subreguladas y ahora alineadas con el autoritarismo, continúan esta tendencia, pero la velocidad a la que ocurre hace que el problema sea aún más agudo. A medida que los agentes conversacionales (los llamados *chatbots*) se convierten en la interfaz dominante para interactuar con la información, los puntos de referencia o fuentes subyacentes se vuelven cada vez más invisibles. Esto, en efecto, amplía la brecha entre responsabilidad y rendición de cuentas, así como entre los roles de ciudadanas y consumidoras, hasta un grado que pone seriamente en cuestión no solo cómo, sino si *siquiera* las sociedades democráticas pueden funcionar, y mucho menos prosperar.

Normatividad: El discurso de políticas públicas en torno a la alfabetización mediática e informacional, moldeado por una red de organizaciones internacionales (p. ej., UNESCO e IFLA), instituciones nacionales (p. ej., medios de comunicación, bibliotecas y escuelas) y profesiones (p. ej., docentes, bibliotecólogos y periodistas), ha asumido la democra-

cia liberal tanto como un objetivo incuestionado como una base estable. Así, se ha presentado la alfabetización mediática e informacional como desvinculada de la política. Además, existe una versión instrumental de la alfabetización mediática e informacional, centrada principalmente en conjuntos específicos de habilidades, usualmente en usos orientados a objetivos de las herramientas digitales. Una aproximación instrumental, la más frecuentemente empleada cuando se apela a las formas en que la población debería interactuar con distintas aplicaciones de IA. Por ejemplo, la Ley de IA de la Unión Europea, que incluye una disposición específica sobre alfabetización en IA (Artículo 4), promueve en gran medida dicha noción.

Mientras tanto, los enfoques teóricos de la alfabetización mediática e informacional discutidos en la literatura de investigación suelen enfatizar la necesidad de comprender las alfabetizaciones mediáticas e informacionales como contextuales, situadas y plurales (id est., alfabetizaciones). La pregunta, entonces, parece ser: ¿Qué papel desempeñan los valores y las normas? Quizá, más específicamente, cabe preguntarse si poner en práctica la alfabetización mediática e informacional requiere un fundamento en valores democráticos o si se trata simplemente de una opción entre muchas. Como argumentamos en nuestro libro, existen numerosos ejemplos de grupos en la sociedad que demuestran niveles muy altos de alfabetización mediática e informacional situada o basada en habilidades, pero que, de hecho, trabajan en contra de los valores democráticos y buscan socavar instituciones, normas y prácticas democráticas. Es decir, tener estas alfabetizaciones no es, per se, ni positivo ni negativo. En el tiempo transcurrido desde que primero redactamos el libro, de hecho, han aumentado rápidamente los ejemplos de personas con altos niveles de alfabetización mediática e informacional que trabajan en contra de dichos valores democráticos. Los valores y las normas evolucionan constantemente, o más bien, se negocian, se configuran y se actúan de manera continua. Como signo de los tiempos, observamos que los valores democráticos y la colaboración internacional están siendo reemplazados por intereses nacionales más estrechos, en particular, la seguridad nacional y la defensa. Lo anterior ha llevado a que tengamos que replantear cómo se concibe y cuáles son los valores entrelazados que dan sustento a las alfabetizaciones mediáticas e informacionales.

Temporalidad: Desde nuestra exploración, podemos decir que las alfabetizaciones mediáticas e informacionales están moldeadas por distintos

entendimientos a menudo contradictorios. Entre estos entendimientos están los saberes sobre el tiempo, o las temporalidades, y la aceleración social de este tiempo y de diversos procesos sociales. Así, identificamos una compleja paradoja temporal. En particular, destacamos una tensión que surge de la relación entre la alfabetización mediática e informacional y lo que hemos llamado *evitación de la información* (tema al que dedicaremos más espacio en el cuarto capítulo del libro). Sucintamente, se puede decir que la *evitación de información* funciona como un medio específico de control de la información, establecido mediante nociones de tiempo y temporalidad. Surge una tensión caracterizada por imaginarios inconmensurables, que vuelve a la alfabetización mediática e informacional a la vez necesaria e insuficiente. Es decir, en el imaginario de una nueva sociedad mediada por infraestructuras informacionales cada vez más digitales, surge, por un lado, la necesidad de una inmersión total, mientras que, por otro lado, en simultáneo, se demanda una autorrestricción constante. Así, surge una tensión. De modo similar, en estas sociedades se apela constantemente a la aceleración y al progreso, mientras que, simultáneamente, se exige cautela y el redoblamiento de esfuerzos para desacelerar el ritmo de vida. Así, se ha vuelto cada vez más evidente, en, por ejemplo, documentos de políticas públicas en materias educativas, que la alfabetización mediática e informacional no es meramente un blanco móvil; más bien, se caracteriza mejor como la flecha y el blanco enrollados en uno solo, aunque cambian y se mueven a ritmos distintos. El auge de la IA generativa y la erosión del orden internacional de posguerra ponen en relieve ciertos aspectos de la paradoja temporal que describimos previamente con un relieve aún más marcado. Por un lado, experimentamos una aceleración extrema de la sociedad y una apropiación literal de las ideas aceleracionistas en los *pasillos del poder*. Por otro lado, también experimentamos una reacción violenta en relación con los derechos de las minorías, la gobernanza ambiental y así sucesivamente. En cierto sentido, esto añade una nueva dimensión a lo que anteriormente llamamos una paradoja temporal. La ocurrencia simultánea de aceleración y reacción afecta inevitablemente a cómo las alfabetizaciones mediáticas e informacionales pueden conceptualizarse y realizarse, pero también a cómo pueden ser criticadas y resistidas.

Confianza: La confianza es una práctica fundamentalmente social. Es negociada y tiene tanto una parte individual como otra compartida. Además, es un requisito para lo que llamamos alfabetizaciones mediáticas e

informativos. La confianza puede oscilar entre lo incuestionable y lo cuestionable; puede ser estable e inestable. Una confianza incuestionada suele encubrir las negociaciones necesarias para que *aquello* sea aceptado como cierto y estable. Así, puede tornar fútil la alfabetización mediática e informativa. Pero, de importancia, una desconfianza total también puede volver fútiles las alfabetizaciones mediáticas e informativas, aunque por motivos distintos. Como sabemos, la confianza compartida y común está condicionada por diversos acuerdos sociales y societarios sobre qué instituciones, métodos, sistemas, conocimientos y, en última instancia, valores son aceptados y compartidos entre las integrantes de una comunidad o sociedad. A medida que estos acuerdos y sus arreglos políticos subyacentes se erosionan, las condiciones para confiar, y también las razones para hacerlo, se desvanecen y, con ellas, la base misma de las alfabetizaciones mediáticas e informativas, al menos cuando se las vincula con ideas de deliberación, democracia o responsabilidad social y, no menos importante, conocimiento compartido. Las tensiones que surgen de las interpretaciones divergentes sobre la confianza y sobre cómo esta debería ser apuntalada se han vuelto cada vez más evidentes en los últimos años. Surgen nuevos arreglos, pero hasta ahora, y quizá necesariamente, estos son fragmentarios. Algo que incrementa aún más las tensiones.

El aspecto contextual y la significación del momento no pueden exagerarse. El ocaso del orden internacional basado en reglas, a pesar de sus innegables limitaciones e injusticias, y el hecho de que grandes democracias coqueteeen con el autoritarismo, afectan profundamente la racionalidad de la confianza. También lo hace el ascenso, o más precisamente la promoción agresiva, de la IA generativa, junto con la proliferación de contenido sintético y la descualificación de aquellos intentos por llegar a un conocimiento consensuado y basado en procedimientos previamente negociados. No hace falta decir que la presencia generalizada de *deepfakes* y otras formas de contenido fabricado en redes sociales y otras plataformas dificulta aún más confiar en lo que vemos y oímos. Sin embargo, el peligro más significativo es que se instale un cuestionamiento colectivo de la posibilidad misma de la confianza y la confiabilidad, socavando la base para crear comprensión y significado compartidos: si todo puede ser fabricado, entonces todo también puede ser impugnado bajo la misma premisa. Esto fortalece enormemente la negación plausible como estrategia para eludir la rendición de cuentas y se ve reforzado, además, por respuestas persuasivas generadas por aplicaciones de IA

complacientes, programadas para satisfacer a las clientas con un lenguaje afirmativo y agradable. La integración de la IA de las Big Tech en las infraestructuras informacionales cada vez más digitales corre el riesgo de acelerar y extender la descualificación de elementos cruciales de las alfabetizaciones mediáticas e informacionales, casi independientemente de cómo se las defina. Los motores de búsqueda web, así como las bases de datos de investigación, incorporan cada vez más las llamadas funciones de IA para supuestamente resumir lo que está redactado dentro de diferentes documentos y, con ello, información y conocimiento.

Neutralidad: Para detallar esta paradoja, principalmente usamos Suecia como caso de estudio. Así, discutimos cómo ciertos enfoques, tanto para refutar como para idealizar, la alfabetización mediática e informacional se entienden mejor como un fomento intencional de la desconfianza en las instituciones democráticas, desestabilizando formas establecidas de experticia. Paradójicamente, la presentación de las alfabetizaciones mediáticas e informacionales como fenómenos no políticos y desprendidos de ideologías (por ejemplo, de las propias de las Big Tech) ha sido instrumental para hacerlo posible. Redefinir la noción de neutralidad para que corresponda a lo que a veces se describe como un falso equilibrio es una estrategia persistente en este reaprovechamiento de la alfabetización mediática e informacional. La discusión sigue siendo relevante, ya que la idea de neutralidad ha sido aún más instrumentalizada por fuerzas políticas. Otros conceptos relacionados han sido apropiados y reutilizados de manera comparable, entre ellos, la diversidad, los derechos humanos, la libertad de expresión y la libertad académica. Los ataques, particularmente desde la extrema derecha, contra instituciones del conocimiento (v.g., universidades y bibliotecas) y la información por supuestamente no ser “neutrales” socavan los cimientos mismos de la alfabetización mediática e informacional. Se suma a esto una demanda de crear un espacio supuestamente equilibrado de información. Un espacio donde se pide que se dé cabida a aseveraciones evidentemente falsas. Así, por medio a un llamado a una supuesta neutralidad, se ha continuamente desplazado las fronteras de lo que *es* y *no es*. Sumado, las aplicaciones de IA generativa han sido acusadas de ser “woke” y demasiado “liberales” por la extrema derecha política. Así, la paradoja de la neutralidad está imbricada con un supuesto combate al sesgo. Por ejemplo, la actual administración estadounidense ha emitido un orden ejecutivo explícitamente contra lo que denomina una “ideología

de diversidad, equidad e inclusión (DEI, por sus siglas en inglés)”, donde la neutralidad cumple un papel importante: “Los LLM [modelos de lenguaje a gran escala usados por la IA] deberán ser herramientas neutrales y no partidistas que no manipulen las respuestas en favor de dogmas ideológicos” (Federal Register, p. 35390). Una instrumentalización similar de la neutralidad ha sido evidente, por ejemplo, en la prohibición de libros en bibliotecas escolares, en los contenidos tanto de empresas de radiodifusión comerciales como de radiodifusoras de servicio público, así como en la crítica de la extrema derecha a Google Search.

Infraestructura para la producción de conocimiento: Un concepto transversal al libro es infraestructura informacional. Pensemos, por ejemplo, en una biblioteca: ¿cómo está estructurada? ¿qué secciones tiene? ¿cómo se organiza la información? ¿cómo se busca y eventualmente obtiene, por ejemplo, un libro? Ahora, pensemos en un motor de búsqueda como Google: ¿cómo está estructurada? ¿qué secciones tiene? ¿cómo se organiza la información? ¿cómo se busca y eventualmente obtiene, por ejemplo, ese mismo libro? La biblioteca y el motor de búsqueda son dos ejemplos de infraestructuras informacionales. En el libro, discutimos sobre estas infraestructuras informacionales y como ellas sitúan a las alfabetizaciones mediáticas e informacionales dentro de una infraestructura digital cada vez más compleja y corporativa, compuesta por plataformas, algoritmos y flujos de datos. Sin embargo, comprender y crear sentido dentro de esta infraestructura digital hipercapitalista se vuelve más difícil, especialmente porque una de sus principales características es su creciente y fluida incrustación en las prácticas sociales de la vida cotidiana, lo que dificulta advertirla y, por ende, criticarla, controlarla o resistirla. La introducción de la versión de IA generativa de las grandes tecnológicas en los últimos cuatro años ha hecho que el desarrollo de alfabetizaciones mediáticas e informacionales sea probablemente más relevante que nunca y, ciertamente, ha puesto en primer plano cuán dependientes son distintas formas de producción de sentido de las condiciones infraestructurales en las que se sitúan. Mientras tanto, los recursos necesarios para alfabetizaciones mediáticas e informacionales críticas, así como las razones de su necesidad, se externalizan cada vez más a motores de búsqueda, agentes de IA y otros sistemas algorítmicos, y se ocultan bajo capas y capas de una conveniencia engañosa.

Queremos concluir este prólogo con una reflexión final. Debería ser cada vez más obvio, pero, extrañamente, se menciona pocas veces

que, sin la posibilidad de *rechazar*, ninguna alfabetización puede considerarse crítica. Esto no es nuevo, pero existe una urgencia creciente por exigir, sobre todo, infraestructuras de información no solo explicables, inclusivas, transparentes, éticas o incluso justas, sino también refutables, incluidas inteligencias artificiales refutables. Si la noción de crisis indica un punto de inflexión, entonces, al menos en lo que respecta a la crisis de la información, lo que estamos experimentando quizá se describa mejor como una situación poscrisis, donde otro término griego resulta más adecuado: stasis (στάσις): un estado de estancamiento e, históricamente, de conflictos civiles. Dejamos esto como una interrogante. Si bien los desafíos que identificamos en 2021 se han intensificado, si se trata de una crisis o ya de algo distinto es algo que el futuro deberá decidir. Wikipedia, un monumento vivo del viejo internet y extremadamente importante de preservar, tiene entradas sobre ambos términos (Wikipedia, 2025, 8 de junio; Wikipedia, 11 de noviembre). Visítenlas, lean, editen y creen significado compartido para una infraestructura común de información.

Queremos agradecer al Dr. Fernando Bolaños Zarate por su generosidad, entusiasmo y agudeza intelectual al dialogar con nuestro libro y por sus esfuerzos en traducirlo al español. También agradecemos a la Dra. Camila Rasse, quien revisó la traducción; a la Dra. Karina Cerda y a María del Mar Rodríguez Zárate, quienes editaron el manuscrito; y al equipo de diseño, Victoria Stewart Valenzuela y Catalina Pamela Abarca, por crear artes visuales tan hermosas para el libro. Nos sentimos honrada y honrado, y esperamos que nuestras reflexiones en este breve prólogo y en el libro encuentren lectoras que disfruten pensar junto con nosotras. Asimismo, agradecemos a la Biblioteca de la Universidad de Lund, que proporcionó financiamiento para que el libro se publicara en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons, haciendo así posible esta traducción.

¡*Tack* y Gracias!

Lund, Suecia, noviembre de 2025

Referencias

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021, March). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?. In *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 610-623).

Burnham, J. P. (2021). Climate change and antibiotic resistance: a deadly combination. *Therapeutic Advances in Infectious Disease*, 8. <https://doi.org/10.1177/2049936121991374>

Chatterji, A., Cunningham, T., Deming, D. J., Hitzig, Z., Ong, C., Shan, C. Y., & Wadman, K. (2025). *How people use ChatGPT* (No. w34255). National Bureau of Economic Research.

Federal Register (2025). *Preventing Woke AI in the Federal Government: A Presidential Document by the Executive Office of the President on 07/28/2025*. National Archives. <https://www.federalregister.gov/documents/2025/07/28/2025-14217/preventing-woke-ai-in-the-federal-government> [2025, November 19]

Haider, J., Söderström, K. R., Ekström, B., & Rödl, M. (2024). GPT-fabricated scientific papers on Google Scholar: Key features, spread, and implications for preempting evidence manipulation. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 5(5). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-156>

Reporters Without Borders (2025). *2024 World Press Freedom Index: Journalism Under Political Pressure*. <https://rsf.org/en/2024-world-press-freedom-index-journalism-under-political-pressure> [2025, November 19]

Sakschewski, B., Caesar, L., Andersen, L., Bechthold, M., Bergfeld, L., Beusen, A., Billing, M., Bodirsky, B. L., Botsyun, S., Dennis, D. P., Donges, J., Dou, X., Eriksson, A., Fetzer, I., Gerten, D., Häyhä, T., Hebden, S., Heckmann, T., Heilemann, A., ... Rockström, J. (2025). Planetary Health Check 2025: A Scientific Assessment of the State of the Planet. In *Planetary Boundaries Science (PBScience)* (p. 144 pages, 22 MB) [Application/pdf]. Potsdam Institute for Climate Impact Research (PIK). <https://doi.org/10.48485/PIK.2025.017>

Stockemer, D. (2025). Is the US Moving Toward Autocracy? A Critical Assessment. *Politics & Policy*, 53(3), e70032. <https://doi.org/10.1111/polp.70032> [2025, November 19]

Sundin, O. (2025). Theorising notions of searching,(re) sources and evaluation in the light of generative AI. *Information Research an international electronic journal*, 30(CoLIS), 291-302. <https://doi.org/10.47989/ir30CoLIS52258>

Wikipedia (2025, June 8). *Stasis (ancient Greece)*. [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Stasis_\(ancient_Greece\)&oldid=1294551968](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Stasis_(ancient_Greece)&oldid=1294551968) [2025, November 19]

Wikipedia (2025, November 11). *Crisis*. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Crisis&oldid=1321515340> [2025, November 19]

Prefacio

(Edición 2022)

Hemos experimentado numerosas dificultades con las paradojas que hemos encontrado tras trabajar en alfabetización informacional durante muchos años y, más recientemente, en alfabetización mediática e informacional (MIL, por sus siglas en inglés). Incluso nuestra propia investigación parecía construirse sobre una paradoja: por un lado, en nuestra calidad de supuestas expertas, éramos consultadas sobre cómo desarrollar y enseñar la MIL, mientras que, a la vez, estábamos en proceso de estudiar este campo tan heterogéneo, manteniendo una distancia crítica. En tanto investigadoras, podíamos aceptar las contradicciones; es decir, dar orientaciones mientras continuábamos nuestra investigación, con la intención de aportar algo novedoso. Pero también teníamos la opción de cambiar el foco y examinar únicamente el campo de estudio. Dado que nos gusta complicarnos la vida, decidimos intentar ambas cosas a la vez. Como dice el refrán popular: “no queríamos perder pan ni pedazo”. Es decir, queríamos tanto explorar todo lo que esconde el concepto de MIL, así como los supuestos y obviedades que se ocultan al invocarlo, como también ofrecer consejos sobre cómo abordar mejor la MIL.

El libro contiene preguntas e ideas que hemos venido pensando y desarrollando desde hace mucho tiempo, pero es principalmente el resultado del proyecto *Algorithms and Literacies: Young People’s Understanding and Society’s Expectations* (Swedish Research Council, 2017-03631). También nos apoyamos —aunque en menor medida— en el material creado en otros dos proyectos de investigación. Por un lado, en el proyecto *Search Critique and the Critical Assessment of Information in Compulsory School* (financiado por la Swedish Internet Foundation), en el que Hanna Carlsson fue coinvestigadora. Por otro lado, en el proyecto *Algorithm Awareness Between Generations* (financiado por la National Library of Sweden), en el que Lisa Ohlsson Dahlquist fue coinvestigadora. Por tanto, les damos las más sinceras gracias a Hanna y Lisa. Sus contribuciones fueron muy

importantes y sin sus ideas, este libro no habría sido el mismo. También queremos agradecer a Johan Frid, del Laboratorio de Humanidades de la Universidad de Lund por toda su ayuda.

Algunas de las ideas y material empírico que retomamos y profundizamos en el libro han sido presentados de manera más breve previamente en las siguientes publicaciones: “Information literacy as a site for anticipation: Temporal tactics for infrastructural meaning-making and algo-rhythm awareness”, en el *Journal of Documentation*, 2021; “Information literacy challenges in digital culture: Conflicting engagements of trust and doubt”, en *Information, Communication & Society*, publicado en línea en 2020; “Where is Search in Information Literacy: A Theoretical Note on Infrastructure and Community of Practice”, en *Sustainable Digital Communities: 15th International Conference, iConference 2020, Borås, Sweden, March 23–26, 2020, Proceedings*; *Algoritmedvetenhet i mötet mellan generationer: En Forskningsrapport inom ramen för Digitalt först med användaren i focus, 2020* (con Lisa Ohlsson Dahlquist); “Skolan och biblioteken som aktörer för demokratiska samtal” en *Det demokratiska samtalet i en digital tid, en Antologi om desinformation, propaganda och näthat*, 2020; “How Do you Trust? On Infrastructural Meaning-making and the Need for Self-reflection”, en *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A question of Democracy, 2019*; *Sök – och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport, 2018* (con Hanna Carlsson).

También hemos presentado algunas ideas en seminarios y conferencias, tanto en Suecia como internacionalmente. Quisiéramos mencionar la conferencia “Algorithms and Platforms: Is there a Place for Information Literacy?” que Olof Sundin dictó en ECIL European Conference in Information Literacy en 2021. Olof Sundin fue también invitado a dar la charla “Literacy, Open data and the Crisis of Information”, en *Data Literacy in Context – DaLiCo. Virtual Summer School on Open Governmental Data (2020)*. En esta, presentó algunas reflexiones iniciales sobre la crisis de la información. En estas dos charlas se desarrollaron ideas que pasaron a formar parte de los capítulos uno y dos de este libro. Jutta Haider presentó versiones iniciales de los capítulos dos y seis en seminarios en el Departamento de Estudios de Cultura y Medios de la Universidad de Umeå, Suecia y en el Centro Nórdico para el Estudio de Medios en la Universidad de Gotemburgo. Jutta Haider también ofreció la ponencia “From what to when: On representations of information inequality and the role of time”, en el *Symposium on Theories of Information Disparities in Society* de 2017 en la Universi-

dad de Nankai, China. En esta última ponencia se introdujeron las ideas desarrolladas en el capítulo cuatro del presente libro.

A nuestras colegas en la Universidad de Lund y en la Escuela de Bibliotecología y Estudios de la Información en Borås: antes que arriesgarnos a olvidar a alguien, preferimos agradecerles a todas. Los seminarios de investigación en nuestras respectivas universidades han sido particularmente importantes: el *Research Seminar for Mediated Culture and Information* en la Universidad de Lund y el *Research Seminar in Library and Information Science*, así como el grupo *Information Practices and Digital Cultures* en la Universidad de Borås. También queremos agradecer a todas las estudiantes, docentes y bibliotecarias con quienes tuvimos clases, talleres y conversaciones, tanto dentro como fuera de la universidad. Al participar en todas estas actividades, nuestras ideas adquirieron un formato comprensible.

Un agradecimiento especial a Mathias Cederholm, quien, con su incansable trabajo, ha sido un intermediario de todas las cosas importantes relativas a MIL en el grupo sueco de Facebook *Källkritik, fake news och faktagranskning* [Crítica de fuentes, noticias falsas y corroboración de datos]. Los esfuerzos cotidianos de Mathias, junto con los de las demás administradoras y miembros del grupo, han sido absolutamente indispensables para nuestra exploración del contexto. También queremos expresar nuestra gratitud a las numerosas participantes en los distintos proyectos de investigación que sustentan este libro. Nos hablaron de todo: alfabetización, Google, algoritmos y distintos aspectos de su vida cotidiana o profesional. Además, nos ofrecieron muchas perspectivas estimulantes e interesantes sobre los desafíos que enfrenta la sociedad.

Durante los últimos meses de trabajo del libro, les pedimos a algunas colegas que leyeran algunos capítulos con poco tiempo de antelación. Gracias por leer y comentar partes del libro: Fredrik Bertilsson, Hanna Carlsson, Ulf Dalquist, Alison Gerber, Joacim Hansson, Heidi Julien, Dirk Lewandowski, Karin Linder y Lisa Olsson Dahlquist. Han compartido generosamente su experiencia con nosotras, por lo cual estamos muy agradecidas. Un agradecimiento especial a Ola Pilerot y Louise Limberg, quienes leyeron y comentaron la mayoría de los capítulos. Con su amplia trayectoria en el campo, sus comentarios certeros resultaron extremadamente valiosos. Obtener su *visto bueno* nos importó más de lo que pueden imaginar. Dicho esto, cualquier debilidad, error o problema del libro no constituye, en ningún sentido, responsabilidad de nuestras colegas.

Capítulo 1



1

INTRODUCCIÓN A LAS PARADOJAS DE LA ALFABETIZACIÓN

¿Inyectarse desinfectante puede ayudar a recuperarse de una infección viral? Obviamente no. Sin embargo, eso fue lo que el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, sugirió que debía investigar la comunidad científica en una conferencia de prensa en vivo en abril de 2020, durante su primer mandato. Durante la pandemia de 2020 y 2021, las personas se vieron inundadas de información sobre una nueva enfermedad respiratoria (es decir, el COVID-19), causada por una variante del coronavirus. En ese momento, todas nos vimos expuestas a información científica altamente compleja, recomendaciones emitidas por autoridades públicas, reglas y regulaciones de distintas agencias, diversos tipos de información sobre salud, especulaciones sobre prevención y tratamiento, un torbellino de estadísticas, además de rumores, numerosas teorías conspirativas y contenidos difundidos deliberadamente con potencial de daño. Igualmente, las personas posteaban *tweets* y estados de Facebook con interpretaciones sobre la información que habían leído sobre el virus, así como TikToks de todas partes del mundo que mostraban la vida bajo el confinamiento. Además, se pusieron a disposición bases de datos de distintos países y de organismos internacionales. Prontamente, cualquiera con conexión a Internet y una hoja de cálculo podía actuar como epidemiólogo y todo sin necesidad de un entendimiento contextual sobre la producción de dichos datos. La información sobre esta nueva enfermedad y el virus que la causaba estaba en todas partes. Las distintas estrategias que eligieron los países, así como las respuestas a estas estrategias, pasaron a ser evaluadas no solo desde la perspectiva de la epidemiología y la salud pública, o desde la de las

relaciones internacionales y la formulación de políticas, sino también como símbolos de identidad ideológica y nacional. Contar y comparar el número de casos, los ingresos a las unidades de cuidado intensivo o el número de muertes entre países se convirtió en un deporte, en un acto de cinismo para pasar el tiempo del encierro.

Este libro no trata sobre el COVID-19, pero muchos desafíos informacionales se hicieron nítidos a raíz de la pandemia. Para visibilizar y resaltar estos desafíos y sus efectos, en el libro se presentan ejemplos de diversas áreas para develar lo que nosotras llamamos una crisis de la información en la sociedad contemporánea. Sostenemos que esta crisis se caracteriza por una volatilidad de la información que se manifiesta de distintos modos en distintos dominios, pero que, en conjunto, presenta una serie de desafíos para los sistemas precariamente equilibrados de las instituciones, los sistemas de conocimiento y las prácticas que tradicionalmente han constituido las democracias en Occidente. Democracias, que, por lo demás, son evidentemente imperfectas. Hay mucho por decir, y mucho que ya se ha dicho sobre esta crisis, y existen contribuciones disciplinares diversas para su análisis y comprensión. Nuestra contribución es modesta, pero esperamos que aporte una dimensión de importancia. En este libro centraremos nuestra atención en la MIL, pues se ha presentado y defendido como la solución para combatir la crisis de la información. MIL es un concepto multifacético y maleable, cuya plasticidad lo convierte en un dispositivo ideal para interrogar el paisaje informacional actual. MIL aparece de distintas maneras en diversos campos y, como exploraremos a lo largo del libro, está cargado de valores, normas e ideales diferentes y, a menudo, contradictorios. En el nivel más básico, lo que une los muy diversos entendimientos de la MIL es el supuesto de que ciertos entendimientos, competencias y recursos habilitan a las personas para relacionarse de manera competente con la información y los medios, y que estos entendimientos, competencias y recursos median la relación de los individuos con la sociedad.

Desde luego, en muchos sentidos, esto constituye un supuesto válido. Al mismo tiempo, la información en la sociedad contemporánea se caracteriza por una gran inestabilidad, que conlleva una incertidumbre cada vez más profunda respecto del control sobre el conocimiento público. ¿Dónde nos deja esto? Buena pregunta. Queremos traer al primer plano los efectos y las manifestaciones de esa volatilidad. Esta crisis de la información adopta muchas formas y facetas, pero a través del prisma de la MIL, podemos identificar una serie de desafíos informacionales.

Entre ellos: la fragmentación, la individualización, la emocionalización y la erosión de la base colectiva de la confianza. Todos estos desafíos tienen implicancias no solo para el individuo, sino también para la democracia y, en última instancia, para la organización de la sociedad. A continuación, ofrecemos algunas precisiones sobre el uso que les daremos a estos conceptos. Ahora bien, es claro que distintos aspectos del estado de la información en la sociedad contemporánea ya han sido estudiados, debatidos y teorizados de innumerables maneras, desde perspectivas disciplinares, políticas, jurídicas o económicas. El volumen de publicaciones al respecto difícilmente disminuirá en el corto plazo y no es más que una expresión de la urgencia de la preocupación que se siente; una urgencia amplificada por la constatación de que la crisis de la información no puede desligarse de sus fundamentos ni de sus efectos sociales y experienciales. Es, entonces y simultáneamente, una crisis sanitaria, una crisis climática, una crisis de confianza, una crisis de democracia y de participación e, incluso, una crisis del futuro.

La crisis de la información

¿El alcohol te protege de un virus?

El artículo en inglés de Wikipedia titulado “COVID-19 misinformation” tiene un historial de versiones que se remonta a inicios de febrero de 2020. Es decir, un mes antes de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara siquiera el brote como pandemia (Wikipedia 9-9-2021). Desde entonces, el artículo ha crecido en extensión y riqueza de contenido, siendo así que existen artículos similares en más de 30 idiomas en Wikipedia. Incluye teorías conspirativas tan conocidas y extendidas como que la propagación del virus se debe a campos electromagnéticos de las redes móviles 5G, o menos populares, como la idea de que el virus llegó a la región de Wuhan (China) por medio de un meteorito.

El artículo también incluye una sección sobre la desinformación. Según esta sección, beber alcohol puro supuestamente protege contra el virus. Esta afirmación falsa provocó la muerte de cientos de personas en Irán debido a la ingestión de metanol (Islam et al., 2020). CNN reportó que Donald Trump, por sí solo, durante su primer mandato como presidente, emitió 654 afirmaciones falsas sobre el virus en apenas 14 semanas, todo ello durante la primavera de 2020 (Dale y Subramaniam, 2020). Parte de la información falsa que circuló sobre el virus resultaba

fácil de refutar. Por ejemplo, el peligro de las antenas de comunicaciones móviles 5G. Una idea que, por cierto, derivó en sabotajes a estas antenas y en amenazas contra personas que trabajaban con la red 5G. En Francia, la idea de que el uso de cocaína podía prevenir la COVID-19 se difundió tanto que el Ministerio de Salud de Francia se vio obligado a desmentirla oficialmente. Otras teorías o afirmaciones falsas surgen de la falta de contexto, lo que dificulta la comparación entre países y hace que ciertas explicaciones o declaraciones cambien de significado al trasladarse de un país o contexto a otro. Algunas teorías se basan en correlaciones no fundamentadas, mientras que otras pueden incluso partir de observaciones científicas reales que luego se interpretan y desarrollan de formas que no están respaldadas por el estudio científico en cuestión. Lo que la taxonomía de desinformación sobre COVID-19 de Wikipedia y taxonomías similares muestran no es tanto cuántos tipos de desinformación y teorías conspirativas existen acerca del COVID-19, sino cuáles son. Más bien, nos muestran que aquello que llamamos desinformación no es, en ningún sentido, *estable* ni homogéneo. Lo mismo se puede afirmar de las llamadas teorías conspirativas.

Antes de que la OMS clasificara el brote del entonces nuevo coronavirus como pandemia, e incluso antes de que dicho virus y la enfermedad causada por el virus recibieran sus nombres oficiales (SARS-CoV-2 y COVID-19), la OMS había advertido que el nuevo coronavirus venía “acompañado por una *infodemia* masiva” (WHO, 2020). Esto, explicaron, es “una sobreabundancia de información (alguna basada en evidencia y otra no) que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables y orientaciones fiables cuando las necesitan” (WHO, 2020). Desde entonces, el término *infodemia* se ha sumado al imaginario anterior de *information overload* (Bawden y Robinson, 2020) en el debate público y en la cobertura mediática. *Infodemia* es una metáfora potente, pero puede llevar a que las personas simplifiquen problemáticamente fenómenos sociales complejos al *biologizarlos* (Simon y Camargo, 2021). La imagen, es decir, invocar la *infodemia*, permite establecer relaciones con conceptos e imaginarios ya establecidos. Por ejemplo, aquellos que versan sobre los virus de las computadoras; o, por dar otro ejemplo, cuando una asevera que un meme se ha vuelto viral. Además, la *infodemia* también permite crear nuevos imaginarios. Por ejemplo, la idea de que una puede inocularse contra la resistencia a la verdad; o que existen vacunas psicológicas; o, por dar un último ejemplo, que las *fake news* (información falsa) pueden ser detenidas si se logra la inmunidad de rebaño. El término *fake news*, en

particular, ha comenzado a ser usado por políticos y otras figuras públicas para describir noticias que rechazan o para desacreditar posiciones con las que no están de acuerdo. En el debate actual, *fake news* es más bien un significado flotante: puede ser lo que a uno le convenga que sea. Para mayor detalle al respecto, se puede consultar el trabajo de Farkas y Schou (2018). En este libro, y dado que es un significado flotante, nos abstenemos de usar esta noción como concepto analítico.

Cabe destacar que la toma de decisiones basadas en información sanitaria incorrecta puede ser letal. Por ejemplo, el Centro de Control Sanitario de EE. UU. (CDC en inglés, Center for Disease Control) reportó muertes de personas que bebieron gel desinfectante para prevenir el COVID-19. La ingesta de orina, por otro lado, puede no ser letal, pero usarla para tratar el COVID-19 igualmente puede desencadenar una serie de eventos que deriven en resultados mortales. Además, tanto consumir gel desinfectante como orina suma a la creciente desestabilización de la confianza en las profesionales de la salud y en las instituciones gubernamentales en general (Islam et al., 2020).

Crisis, co-constitución y cultura digital

Paradojas de la Alfabetización Mediática e Informativa, La Crisis de la Información es un libro sobre alfabetización mediática e informativa (MIL) en la cultura digital. La palabra crisis marca un punto de inflexión y, en su significado griego original, denota el punto de giro de una enfermedad. Si bien deseamos evitar simplificar fenómenos sociales complejos mediante metáforas médicas mal comprendidas, existe cierta fuerza en describir la extrema volatilidad de la información que caracteriza a la sociedad contemporánea justamente como eso: una crisis y un posible punto de inflexión. La fuerza radica en que la crisis, entendida así, convoca a la esperanza y, a su vez, deja abierta la posibilidad de distintos desenlaces. Además, no es una crisis súbita que emerge de la nada, sino una con causas múltiples, desarrollos diferentes y que, independientemente de cómo se despliegue, inevitablemente deja huellas o incluso cicatrices y abre caminos nuevos. La crisis de la información atraviesa numerosas estructuras sociales, así como revela y desafía su interdependencia con formas nuevas y profundas. Durante este proceso, muchos supuestos, no solo sobre qué se cuenta como información, sino también sobre cómo debe producirse, cuestionarse, organizarse y sostenerse, están siendo desafiados. Pero ¿cuáles son las facetas más tangibles de esta

crisis? ¿Cómo pueden delinearse para nuestra exploración de la MIL?

Durante la pandemia de COVID-19, la volatilidad de la información se volvió tanto más palpable como más numerosa. Con frecuencia, rumores, información gubernamental, informes de investigación, manuscritos en proceso de redacción y publicación, documentos de política, estadísticas oficiales, datos de investigación, artículos científicos y teorías conspirativas se presentaban en una misma plataforma. Al suceder esto, es decir, al aparecer todos de forma amalgamada en una misma plataforma, se desprendían de su contexto original. A menudo, era casi imposible establecer con confianza el origen o el estatus de la información cambiante y actualizada continuamente que se agregaba a los *feeds* de redes sociales, a los resultados de motores de búsqueda o incluso a hojas de cálculo. La fragmentación es un término que describe cómo un cuerpo de conocimiento complejo adopta una forma que cambia de manera continua, suministrada por redes sociales digitales cada vez menos administradas por fuentes tradicionalmente entendidas como confiables. No solo la información se está fragmentando más, sino que el acceso a ella también se ha individualizado, dependiendo, por ejemplo, de quién eres, a quién sigues y con quién interactúas. La magnitud de las personalizaciones y sus efectos sociales resultan invisibles para el usuario individual. Nadie sabe con certeza qué encuentran otras personas, qué combinación única de aplicaciones, motores de búsqueda y redes sociales conforma el ecosistema informacional de otras personas, cómo llegan a ello, qué términos usan en qué motor de búsqueda o cómo se reconfigurará el *feed* de cada persona en respuesta al siguiente deslizamiento de dedo de las usuarias. Observar cómo se experimenta la fragmentación de la información en la vida cotidiana permite reconocer que la ruptura del entendimiento colectivo de la sociedad está profundamente vinculada con la propia infraestructura de información que organiza tanto lo cotidiano como lo político. Así, tanto los fundamentos de la confianza como las posibilidades de la creación de significado compartido se ponen en duda.

Esto apunta a un conjunto de desafíos interrelacionados que contribuyen a la desestabilización de la información, es decir, a la fragmentación, individualización, emocionalización y erosión de la base colectiva de la confianza. Todos ellos, evidentemente, no son creados, pero sí exacerbados, por la infraestructura informacional comercial y algorítmica de la sociedad, y por una forma cualitativamente nueva de politización de la información, donde la información se adapta cada vez

más a la forma provista por plataformas multisectoriales y a su lógica específica de amplificación. La importancia de los algoritmos, los datos de los usuarios y, cada vez más, los sistemas basados en inteligencia artificial (IA) para la cultura contemporánea, más específicamente para plataformas multisectoriales como motores de búsqueda, sistemas de recomendación, asistentes domésticos “inteligentes”, servicios de *streaming* o aplicaciones de citas, no puede sobreestimarse. Resulta cada vez más decisivo entender cómo funcionan los sistemas algorítmicos y cómo se *entrenan* para desempeñarse en situaciones específicas, al mismo tiempo que se vuelven más esquivos e incrustados en la sociedad y en la vida cotidiana en todos los niveles. Una manera de abordar esto es usar el término *cultura digital* en el entendido del término, es decir, no como un período histórico con una definición clara a expensas de otros entendimientos de cultura y sociedad, sino como una perspectiva que permite poner en primer plano la prevalencia de ciertas formas de socializar, conocer y estar en el mundo, insertas en la organización de la sociedad a distintos niveles. Según el investigador Ted Striphas, la *cultura algorítmica* es aquella en la que “los seres humanos han delegado el trabajo de la cultura (es decir, el trabajo de clasificar, jerarquizar y ordenar personas, lugares, objetos e ideas) a procesos computacionales intensivos en datos” (Striphas, 2015, p. 396; ver también Lloyd, 2019). La cultura digital, como perspectiva, recoge esto, pero también observa cómo los algoritmos, junto con las plataformas en las que están incrustados y los datos extraídos de las usuarias, existen dentro de racionalidades más amplias y de programas de cambio social (ver también Beer, 2017).

Como todos los sistemas de organización del conocimiento y de la información, las plataformas multisectoriales, los algoritmos y los datos son siempre contingentes y nunca imparciales. Dicho de otro modo, las configuraciones algorítmicas y las plataformas multisectoriales son activas y co-constitutivas del tejido social más amplio. Co-constitutivo implica no solo que no se trata de una relación unidireccional, sino también que las personas, la sociedad, los algoritmos, los datos, las plataformas, los reguladores y demás se constituyen mutuamente (Barad, 2003; 2007; Orlikowski y Scott, 2015). Es decir, las personas co-constituyen a los algoritmos, los cuales co-constituyen las plataformas en que interactúan las personas que, nuevamente y a la vez, vuelven a co-constituir los algoritmos y así sucesivamente. Por tanto, desde una perspectiva de cultura digital, no se puede separar ni pensar en una unidireccionalidad. Las personas crean significado a partir de plataformas y algoritmos en

las diversas prácticas en las que se involucran, pero también los resisten de formas más o menos conscientes y consecuentes. Las plataformas y sus algoritmos no solo influyen a las personas en una dirección: a través de sus interacciones con estos sistemas, las personas también los transforman. La fragmentación, la individualización y la emocionalización son integrales a la forma en que operan los sistemas informacionales algorítmicos comerciales, al menos en el sentido de que las categorizaciones aplicadas para agrupar, orientar y extraer datos de las personas son intencionalmente invisibles para quienes están sujetas a ellas. La confianza en el conocimiento público, por su parte, requiere métodos colectivamente compartidos y socialmente aceptados para producir, cuestionar y revisar el conocimiento, métodos que la fragmentación oscurece y socava.

Hechos y opiniones

En un texto seminal publicado en *The New Yorker* en los años sesenta, la filósofa Hannah Arendt describe como “la verdad factual, cuando se opone al provecho o al placer de un determinado grupo, es hoy recibida con mayor hostilidad que nunca” (Arendt, 2000 [1967], p. 552). Como resultado, sostiene que los hechos suelen ideologizarse y, de ese modo, convertirse en opiniones, o, usando un término contemporáneo, en “hechos alternativos” (una noción popularizada por una exasesora principal de Donald Trump). Estas opiniones pueden entonces discutirse legítimamente. Por ello, la difuminación estratégica de la línea entre *hechos* y *opiniones* es un movimiento político que tiene sentido. Permite transformar hechos en una opinión, que luego puede representarse como información negociable y circular de modos que escalan con facilidad y se politizan. En palabras de Arendt, “las opiniones indeseables pueden discutirse, rechazarse o transarse, pero los hechos indeseables poseen una obstinación irritante que no se puede modificar salvo con mentiras descaradas” (Arendt, 2000 [1967], p. 556). Las opiniones no solo son más fáciles de disputar, sino que la disputa es legítima y esperable en la deliberación política (Davies, 2018, pp. 159–165). Las opiniones no pueden considerarse verdaderas o falsas, solo pueden ser más o menos populares, más o menos compartidas entre personas o grupos.

Si bien no la origina, la lógica comercial de los sistemas informacionales algorítmicos ciertamente contribuye a escalar la transformación estratégica de hechos en opiniones y, por tanto, lo que puede

llamarse la producción masiva en red de la politización táctica de los hechos. Donald Trump, cuyo primer término presidencial coincidió con el inicio de la pandemia de COVID-19, se ha convertido en el epítome de esta tendencia. Durante su gobierno, todo se convirtió en cuestión de opinión o se teñía de ambigüedad y, por ende, resultaba fácilmente desestimable por otras opiniones: el cambio climático, la integridad sexual, los tratamientos médicos y demás. Sin embargo, cuando Trump intentó deslegitimar el resultado de las elecciones presidenciales de 2020, fue aún más lejos. Las cifras legítimamente verificadas que confirmaban la derrota de Trump no solo fueron cuestionadas de la forma legalmente establecida por el sistema electoral, sino que, y con mayor peso, fueron transformadas para sostener un hecho distinto: el “hecho” de un fraude masivo y una conspiración. Este nuevo hecho se repitió incesantemente en diversas redes sociales. Si bien toda la evidencia empírica mostraba que Trump había perdido los comicios, esto no bastó, pues un hecho fue reconvertido en otro hecho de forma implacable. Este suceso nos lleva a tomar prestadas las palabras de Arendt, quien expresó hace más de 50 años antes que:

Si las mentiras políticas modernas son tan grandes que requieren una completa reorganización de toda la textura fáctica (para la creación, por así decirlo, de otra realidad, en la cual encajen sin costura, grieta ni fisura, exactamente del mismo modo en que los hechos encajaban en su contexto original), ¿qué impide que estos nuevos relatos, imágenes y no-hechos se conviertan en un sustituto adecuado de la realidad y la factualidad? (Arendt, 2000 [1967], p. 566).

El primer periodo presidencial de Donald Trump (cubierto con lujo de detalles, como suele ocurrir con la política estadounidense, por medios de todo el mundo) volvió más visible y tangible esta reconfiguración de la textura factual. Se convirtió en parte del comentario político en los medios y en la vida cotidiana. Mentiras y semi-mentiras, o hechos alternativos y ambigüedades, se tendían como cables en las redes sociales, en particular, Twitter. Allí, al final de sus primeros cuatro años como presidente de EE. UU. y antes de ser dado de baja de la plataforma, la cuenta de Trump tenía casi 90 millones de seguidores. Periodistas profesionales, con su *ethos* de *buscar la verdad y reportarla* (Society of Professional Journalists, n.d.), se encontraron compartiendo tweets y, a su vez, comentando su desmesura.

Trump no es, definitivamente, la única persona que ha politizado

los hechos de este modo y Estados Unidos no es el único país donde esto ocurre. Sin embargo, la política estadounidense tiene alcance global y repercusiones normativas más allá de sus fronteras. Pueden identificarse muchos otros ejemplos y la lista podría hacerse muy larga, encontrando diversidad de elementos que se presentan y cuestionan: referidos a cuestiones como la ciencia del clima y la política del cambio climático, la salud reproductiva y sexual, la discriminación estructural de comunidades históricamente oprimidas y excluidas, las respuestas de salud pública a enfermedades, y cómo se presentan, la trata de esclavos, la colonización, el Holocausto y otros genocidios. La infraestructura de información actual, basada en plataformas (por ejemplo, redes sociales como Instagram, motores de búsqueda o diversos sistemas de recomendación), tiende a incrementar y escalar esta politización de la información mediante el refuerzo algorítmico, lo que permite la amplificación de contenidos que atraen emociones, interacción y, no menos importante, un enojo habitual. Esto no implica necesariamente que solo las mentiras o la información contrafáctica tengan este efecto. Evidentemente, no siempre es así, ya que también ocurre el uso de las redes sociales para organizarse de forma productiva y de construcción comunitaria. Pero, sostenemos que ello ocurre a pesar de y no gracias a los medios de interacción que estas plataformas proveen.

Aun así, se ha mostrado que las redes sociales tienden, como sugiere el investigador de medios Richard Rogers (2021), a marginalizar lo *mainstream* y a hacer *mainstream* lo marginal. La racionalidad prevaleciente que moldea las infraestructuras informacionales dominantes de la sociedad está guiada por principios de mercado en casi todos los niveles. A medida que esto se aplica cada vez más a todo tipo de información y formas de conocimiento, tiene implicancias de largo alcance. Esto tiene un impacto en cómo se produce, se juzga y se revisa la información. En la actual infraestructura de información, la credibilidad y la confiabilidad del conocimiento tienden a descansar más en lógicas de mercado que en procesos de validación científica. A este respecto, el economista político William Davies (2018) establece una conexión con los planteamientos de Friedrich Hayek, teórico económico neoliberal y Premio Nobel (1974), quien sugería que la credibilidad y la confiabilidad del conocimiento debían ser comprobadas por los consumidores y no por criterios científicos internos. Como resume Davies: “[l]as ideas y el conocimiento deberían ser considerados válidos y confiables solo si se han probado en una arena competitiva” (Davies, 2018, p. 163). Esta visión sobre cómo estable-

cer qué constituye conocimiento confiable, si bien entra en tensión con los valores tradicionales del debate cívico y de las bibliotecas (Tanner & Andersen, 2018), coincide bien con el funcionamiento de los algoritmos de plataformas de redes sociales, motores de búsqueda, sistemas de recomendación o sitios de calificaciones.

Simplificando un poco, la popularidad es el principio rector de la visibilidad y el alcance en redes sociales, de los sistemas de recomendación y de los motores de búsqueda. Hay otras dimensiones en juego, pero dado que la monetarización, tanto por la extracción de datos como por la publicidad, depende de alcanzar altos niveles de exposición e interacción, tiene sentido asignar peso a la popularidad. Aunque la visibilidad no se traduzca necesariamente en confiabilidad, la asociación íntima entre ambos factores establece lo que puede llamarse una quimera de confiabilidad. Esta quimera subyace a varias contradicciones en las expresiones de la alfabetización mediática e informacional. En concreto, la corroboración de la información (es decir, establecer si algo está ampliamente difundido o si solo lo reporta una fuente) es una de las recomendaciones básicas para estimar la credibilidad de una afirmación. Pero si la visibilidad se crea principal e intencionadamente por otras razones, la validez de la estrategia de corroborar información midiendo su difusión queda completamente invalidada, o al menos comprometida.

La visibilidad en redes sociales es contingente a las interacciones y/o *los engagements* (un término anglosajón que se usa para referirse, por ejemplo, al número de *likes*). Aunque de forma ligeramente distinta, este principio también se aplica a los motores de búsqueda. En una comparación entre sitios web de agencias públicas (como la OMS, la CDC o el Centro Europeo para la Prevención y el Control de las Enfermedades o ECDC, por sus siglas en inglés) y sitios que difunden repetidamente desinformación, estos últimos atrajeron varias veces más interacciones y visitas (Avaaz, 2020). Según el lenguaje de la epidemiología, el mismo estudio identifica 42 *superdiseminadores* de desinformación en Facebook. Parece que la desinformación y las teorías conspirativas están, por lo general, mejor adaptadas para producir interacciones y *engagements*; o, al menos, se producen y se adaptan más eficazmente con ese propósito. De acuerdo con Hayek, como hace Davies, podría decirse que estas rinden mejor en el *mercado de las ideas*. Pero, como nos advierte Davies, hay consecuencias de tal comprensión, puesto que aquí “los mercados no son herramientas para la producción de hechos, sino herramientas para medir nuestros sentimientos” (Davies, 2018, p. 167). La emocionalización

de la información, que identificamos como una faceta importante de la crisis de la información, debe entenderse así: los mercados moldean el valor de la información y del conocimiento, oponiéndolos entre sí. Los medios para calibrar hechos, confiabilidad y credibilidad, precisamente lo que suele considerarse la MIL, se ponen a trabajar cada vez más en un terreno de emociones y, agregamos, de ambigüedades. En el proceso, se vuelven cada vez más ineficaces y disfuncionales. Esto se intensifica con lo que la socióloga Noortje Marres (2018, p. 433) llama “crisis de la evidencia pública” y el carácter *truth-less* [desprovisto de verdad] (p. 435) de las redes sociales, que producen conocimiento principalmente para que ingenieras de datos optimicen los distintos modelos necesarios para monetizar los contenidos y las usuarias de estas plataformas. Así, señala, “[l]a digitalización no solo está desafiando el estatus de los hechos en el discurso público, sino que además está socavando las arquitecturas institucionales que fundamentan la rendición de cuentas que solía estar fundamentada en la evidencia empírica” (Marres, 2018, p. 343).

Erosión de la confianza

La fragmentación, individualización y emocionalización de la información en la sociedad deben entenderse a la luz de otro desarrollo constitutivo de la crisis de la información: la erosión de la base colectiva de la confianza. De hecho, su significancia se vuelve aún más tangible cuando se la mira por el prisma de la confianza, o, mejor dicho, de la falta de confianza. En la literatura y en el comentario social más amplio, se ha vuelto común diagnosticar una disminución de la confianza en instituciones y mediaciones tradicionales del conocimiento (Kavanagh y Rich, 2018). Esto se respalda en diversos informes estadísticos nacionales y transnacionales que miden, en poblaciones de distintos países y regiones, la confianza en una selección de instituciones sociales: policía, medios, legisladoras y políticas, bancos, proveedores de salud, fuerzas armadas, universidades, investigadoras, etcétera. En general, en estas encuestas, el nivel de confianza medible en instituciones aparece en descenso en la mayor parte del mundo, con implicancias en todos los dominios (por ejemplo, desde los negocios hasta la banca, la salud y también el Estado de derecho). Por ejemplo, la encuesta *Edelman Trust Barometer* afirma en su reporte del año 2021:

Tras un año de desastre y turbulencia sin precedentes (i.e., la pandemia

de COVID-19 y la crisis económica, el clamor global frente al racismo sistémico y la inestabilidad política) el Edelman Trust Barometer 2021 revela una epidemia de desinformación y una extendida desconfianza hacia las instituciones sociales y sus líderes alrededor del mundo. A ello se suma un ecosistema de confianza en decadencia, incapaz de enfrentar la infodemia rampante, dejando a los cuatro sectores (empresas, gobiernos, ONG y medios) en un entorno de bancarrota informacional y con el mandato de reconstruir la confianza y trazar un nuevo camino hacia adelante.

Edelman, 2021

Pese a esta tendencia, existe una gran variación entre grupos y países. Dado que la confianza en instituciones o procesos y su manifestación varían, la disminución de la confianza también varía, así como sus efectos. Dicho esto, el dominio del conocimiento se incorpora a otras áreas y se constituye, en su nivel más fundamental, a través de la confianza. Es importante recordar que la confianza está entrelazada con los procesos de creación de conocimiento y de validación de la información. Por ello, no puede existir conocimiento sin confianza.

Como afirma el historiador de la ciencia Steven Shapin (1994, p. xxv), la confianza puede conceptualizarse como la relación moral que presupone la posibilidad del conocimiento y del conocer. La confianza es, así, central para “la construcción y mantención del orden social” y también para “la construcción y mantención del orden cognitivo” (Shapin, 1994, p. xxv). Sin confianza, *la sociedad* es imposible. En una sociedad, necesitamos, al menos hasta cierto punto, confiar en el testimonio de otras. El conocimiento es un bien colectivo (Shapin, 1994), lo que hace imposible su existencia sin un nivel general de confianza. La crisis de la información es una crisis de esta confianza colectiva, de su manifestación efectiva (claro está, siempre imperfecta, sesgada, contingente y en constante revisión); y, más aún, de la idea misma de su posibilidad y necesidad moral.

¿Por qué se imagina que la alfabetización mediática e informacional tiene el poder singular para responder a la crisis de la información? ¿Es siquiera posible la MIL en una era de algoritmos ampliamente invisibles y, a su vez, de sistemas de información crecientemente invisibles? Estas dos preguntas son el punto de partida del viaje que emprendemos a lo largo de este libro. Plantearlas arroja un fuerte relieve sobre varias paradojas incrustadas en los entendimientos comunes de la MIL y cuya identificación, a su vez, ayuda a iluminar cómo se constituye la

volatilidad informacional característica de la sociedad contemporánea; es decir, aquella a la que hemos llamado la crisis de la información. Esto sirve de base para un examen de la MIL misma, de los supuestos sobre ella y para reflexionar sobre cómo la crisis de la información se constituye mediante una de sus soluciones más prominentes y quizá más ampliamente consensuadas.

Alfabetización Mediática e Informacional

Hasta ahora hemos hablado de la alfabetización mediática e informacional como un concepto compuesto por dos partes. Sin embargo, mientras que la *alfabetización mediática* está generalmente bien establecida y es conocida fuera de su área disciplinar, no ocurre lo mismo con la alfabetización informacional; término que se remonta a las décadas de 1960 y 1970 (Tuominen et al., 2005). Ni los problemas a los que se orienta la alfabetización informacional ni el concepto como tal han alcanzado, fuera del área disciplinar, el mismo nivel de prominencia que la *alfabetización mediática*. Por ello, cuando se usa, escucha o lee sobre *alfabetización mediática e informacional*, la parte de media tiende a dominar tanto en lo político (Berger, 2019, p. 25) como en la investigación (Livingstone et al., 2008). Ante este desequilibrio, este libro busca realzar tanto la rica e importante tradición de investigación en alfabetización informacional como las prácticas profesionales vinculadas a ella. Sostenemos que ello aporta una dimensión necesaria a la MIL, central para comprender la materialidad de la infraestructura informacional de la sociedad y las formas en que su control se ve desafiado. Dicho esto, aunque nuestro origen disciplinar sea prioritariamente la alfabetización informacional, entendemos la alfabetización informacional en relación con la investigación en alfabetización de medios y también con relación a conceptos atinentes a la disciplina (por ejemplo, alfabetización digital).

En alguna medida, la investigación en MIL puede entenderse en el contexto de la investigación en alfabetización sin acotarla a ningún campo específico. Aunque reconocemos que hacer esto pasaría por alto un conjunto de cuestiones complejas, pensar la MIL desde la alfabetización de modo general ayuda como punto de partida. Desde esta posición, MIL puede comprenderse en dos grupos teóricos (Street, 1984). Por un lado, quienes consideran la alfabetización como una competencia o habilidad independiente, a menudo medible, que conduce al progreso social; por otro, los enfoques que entienden la alfabetización (o, mejor

dicho, las alfabetizaciones) como insertas en contextos de prácticas que constituyen nuestras cotidianidades. Brian Street (1984) argumenta que las alfabetizaciones pueden entenderse desde una *tradicón autónoma* o desde una *tradicón sociocultural*. Volveremos a esta discusión en el Capítulo 3, pero por ahora tomemos una posición inicial en relación con estas tradiciones. En el sentido más amplio y según la distinción de Street, nos situamos en la tradición sociocultural. La MIL es mucho más que adquirir destreza en el uso de ciertas tecnologías, como lo evidenciarán muchos de los ejemplos y argumentos que abordaremos más adelante.

La relación entre MIL y el progreso es, por decir lo menos, complicada; algo que discutiremos en detalle en los capítulos siguientes. Sin embargo, a nivel de políticas públicas, la MIL se considera a menudo una herramienta para un progreso imaginado de manera predominantemente lineal. De hecho, internet como tal y, más tarde, especialmente las redes sociales, fueron entendidos en su momento como motores de democratización. Más recientemente, los motores de búsqueda, las redes sociales, los sistemas de recomendación y otros servicios de plataforma similares (que, sea de paso, constituyen una gran parte de nuestra infraestructura informacional) se consideran, en cambio, una amenaza mayor para la democracia. Por ello, volvemos a enfatizar que la crisis de la información debe verse en el contexto de otras crisis entrelazadas, incluidas las ambientales, sociales y políticas.

Adicionalmente, en este libro, partimos de una comprensión sociomaterial de la MIL. Hacer esto implica el entrelazamiento indisoluble de lo social, lo discursivo y lo material (Barad, 2003, 2007; Orlikowski y Scott, 2015). Esto significa que la MIL, en sus diversas formas, no puede entenderse como externa a los arreglos infraestructurales (pensemos, por ejemplo, en una infraestructura informacional basada solo en bibliotecas físicas *vis-à-vis* una infraestructura informacional basada en redes sociales como Instagram). La MIL, dicho de otro modo, es material y discursivamente intrínseca a nuestra infraestructura informacional, pero también lo son las grandes plataformas corporativas de internet, el sector público, los gobiernos u organismos internacionales y sus intereses; todos estos actores con frecuencia se encuentran en tensión, al mismo tiempo que también comparten intereses en común. Además, consideramos las alfabetizaciones en su sentido plural: alfabetizaciones. Así, reconocemos la necesidad de comprenderlas de manera contextual y situacional, en relación con los hábitos y modos de ser y estar de las personas en y a través de la sociedad. Seguramente, la emergencia de

alfabetizaciones debe relacionarse con normas y estructuras de poder en torno a cómo se busca, valora, usa, crea y comunica la información de manera diferente en distintas prácticas, y a cómo se asigna significado a los medios. Con todo, y volveremos una y otra vez a resaltar este punto, una comprensión situada de la MIL conlleva varios desafíos, en términos de las condiciones para estabilizar el conocimiento público.

Dado que uno de los objetivos del libro es ahondar en el entendimiento de lo que es la MIL desde una posición donde se realce la importancia de la alfabetización informacional, es necesario ofrecer algunas pistas sobre lo que es la literacidad informacional y su relación con la MIL. Definir la alfabetización informacional en este punto del libro iría en contra de la intención de cartografiar y comprender las paradojas respecto a cómo esta se construye, se usa y se dota de significado. Por ello, en cambio, ofrecemos un esbozo de su propósito en términos muy generales: apoyar los conocimientos, competencias y recursos de las personas para habilitar su relación competente con la información. Esto incluye: encontrar, evaluar, producir y comunicar información situada de manera adecuada al contexto. Desde el campo de la educación, la *alfabetización* es un concepto teórico y, como tal, se delimita a menudo con calificadores apropiados para establecer una perspectiva teórica. La *alfabetización informacional*, por su parte (y al igual que la alfabetización de medios), solo especifica un *apellido* (es decir, medios, información, matemática, datos, digital o inteligencia artificial o IA), al que se adhiere la alfabetización. Así, *existe* alfabetización científica y matemática. De este modo, las discusiones teóricas sobre lo que es alfabetización quedan oscurecidas, o al menos, pasan a un segundo plano. Por ejemplo, no se *habla* sobre lo que es la alfabetización, sino sobre lo que es tener destreza en matemáticas. En el Capítulo 3 intentaremos hacer visibles algunas de esas discusiones teóricas para, así, examinar cómo se podría contar con un entendimiento de la MIL más apropiado para la cultura digital contemporánea.

En este libro, entonces, sostenemos que los estudios sobre la alfabetización informacional pueden ser de gran aporte para la MIL, considerando tanto los estudios sobre la alfabetización informacional desde su origen en el área disciplinar de la bibliotecología como los de la información y, más específicamente, desde la bibliotecología. Desde esta disciplina, el foco se centra en las infraestructuras de información. Este enfoque es distinto al que se plantea si uno estudia el fenómeno desde la alfabetización de medios y, también, si uno lo estudia desde

la educación. Al situarnos desde la bibliotecología y los estudios de la información, las materialidades que nos dan acceso a la información adquieren un rol protagónico. De ahí que las prácticas para buscar información varíen si pensamos en una materialidad digital (bases de datos científicas albergadas en la nube), o una materialidad física (reservas de libros y revistas catalogadas en una biblioteca). La organización y habilitación del acceso al conocimiento en su forma material son una de las responsabilidades más básicas de las bibliotecas y otras instituciones de memoria. Así, la alfabetización informacional, desde este punto de vista, deriva de una noción de información como constituida (ontológica, epistemológica y axiológicamente) en y a través de distintos arreglos infraestructurales. Por tanto, y desde esta postura, la información es, ante todo, sociomaterial, pues está entrelazada por las formas en que la sociedad organiza su información y su conocimiento, lo cual inevitablemente conlleva que esté entrelazada con las materialidades (infraestructuras) que dicha sociedad emplea para organizar su información y su conocimiento. Es importante recalcar que este interés por la materialidad de las infraestructuras informacionales no está presente en toda la investigación sobre alfabetización informacional; dicho lo anterior, en el caso de este libro, concebimos la información como sociomaterial y entendemos la alfabetización informacional desde esa perspectiva.

Por supuesto, la alfabetización de los medios también considera las materialidades. Sin embargo, mientras la alfabetización de la información se orienta a la infraestructura de la información, la alfabetización de los medios se centra en los medios en sí mismos (es decir, su producción, circulación, acceso y significado). En uno, el foco suele estar en la infraestructura y su organización; en el otro, en los medios. La investigación en alfabetización informacional puede ser útil para explorar cómo circulan medios y datos en una cultura cuya socialización está cada vez más moldeada por sistemas informacionales algorítmicos, en su mayoría comerciales. La investigación en alfabetización de medios, por su parte, puede contribuir al fortalecimiento de la conciencia crítica, común en sus estudios. El auge de la alfabetización en medios como el contenido curricular comenzó a fines de los años setenta (Bulger y Davison, 2018). Esto puede compararse con un desarrollo similar en la alfabetización informacional a fines de los noventa, cuando bibliotecas y organizaciones bibliotecarias comenzaron a desarrollar programas y fijar estándares (Tuominen et al., 2005). Antes de esto, si bien el término alfabetización informacional puede rastrearse a los años sesenta y alcan-

zó mayor reconocimiento en los años ochenta, el desarrollo conceptual e instructivo era limitado (Tuominen et al., 2005).

Este libro no pretende trazar ni narrar el surgimiento de la alfabetización de medios ni de la alfabetización informacional. Por supuesto, esto constituye una limitación de nuestro estudio. Pero es una de la cual estamos muy conscientes. Ya es frecuente escribir bajo el paraguas conceptual de la alfabetización informacional, la alfabetización de medios y otras nociones afines. En cambio, nos enfocamos en cómo se imagina que la MIL puede responder a la crisis de la información en una cultura digital permeada por algoritmos y sistemas de información en gran medida invisibles. Tal interés implica un enfoque en la búsqueda, evaluación y selección de fuentes de información.

El cambio desde los primeros sistemas de escritura, que datan de hace 6.000 años, hasta el mundo permeado por tecnologías digitales ha sido profundo (Barton y Hamilton, 1999). A lo largo de los siglos, han cambiado tanto las tecnologías de escritura como nuestra comprensión de lo que significa ser y volverse letrada. En el nivel más básico, la ausencia de alfabetización indica que alguien no ha recibido educación en un ámbito específico. Desde esta perspectiva más básica, en tiempos más recientes, el término alfabetización ha sido vinculado a otros conceptos, tales como los medios, el informacional y el computacional, entre otros. Así, existen personas que necesitan ser alfabetizadas en medios, información, computación, etcétera. Los innumerables tipos de alfabetización han sido descritos y clasificados con frecuencia (Bawden, 2008). Sin embargo, en muchos contextos, parecen usarse indistintamente y sin reflexión sobre sus orígenes y contextos. En el Marco Curricular de Competencias MIL de la UNESCO (2021), por ejemplo, la MIL incluye la alfabetización de medios, la alfabetización informacional y la alfabetización digital (Grizzle et al., 2021, p. 8). Y aunque la alfabetización de medios, información y digital tienen raíces diferentes y se asocian con comunidades profesionales y académicas distintas, a menudo se emplean para describir los mismos fenómenos y se presentan como respuestas a preocupaciones idénticas. Más recientemente, vemos un interés creciente en alfabetización de datos, y aún más específicamente, alfabetización algorítmica y de IA. De hecho, los diversos conceptos compiten entre sí por un espacio en las políticas públicas, en la atención mediática y también por presencia y relevancia en el sector educativo. Lo que une a las diversas alfabetizaciones es su referencia compartida al codificar y decodificar representaciones simbólicas, incluyendo, los sistemas de es-

critura y la palabra escrita. Aunque esta descripción es innegablemente una simplificación, ayuda a poner en primer plano una de las grandes dificultades del concepto: ¿Quién decide qué debe aprenderse y para qué? ¿Cuáles son las habilidades, competencias y recursos importantes que hacen a una persona letrada en un dominio dado?

En este punto es importante reflexionar sobre los protagonismos que existen alrededor de la MIL. En las sociedades de bienestar, como lo fueron muchas naciones europeas, las protagonistas eran las instituciones gubernamentales. Sin embargo, cuando estas se retiraron o fueron empujadas a retirarse, el sector privado y empresarial comenzó a ocupar los espacios vacantes. Así, la educación y capacitación de las personas para actuar como consumidoras en este mercado recientemente establecido pueden verse como compensación por la ausencia del Estado. En este caso, las alfabetizaciones se vuelven instrumentales para satisfacer las necesidades del mercado. A menudo, se entienden a las personas y sus alfabetizaciones en términos de deficiencia personal, donde la educación y la capacitación son los mecanismos que las personas deben elegir para participar adecuadamente en el mercado. Ante ello, las personas deben ser digitalmente letradas para, por ejemplo, elegir un proveedor de internet o una compañía telefónica. Deben estar financieramente letradas para planificar inversiones para su jubilación. Deben ser sanitariamente letradas para elegir la solución correcta para sus necesidades de salud y reducir costos para el sector público; mediáticamente letradas para comprender las relaciones de poder en el sector de los medios; e informacionalmente letradas para evitar caer en teorías conspirativas y en extremismos religiosos o políticos. Una manera de entender este desarrollo es mediante la noción de *responsabilización*, una tendencia social más amplia que a menudo se describe como estrechamente vinculada al discurso político neoliberal y/o neoliberal-tardío (Juhila y Raitakari, 2016). En el Capítulo 2 volveremos a este concepto y a cómo puede entenderse la MIL a través del lente que ofrece.

En las últimas décadas, la MIL ha sido promovida por una pluralidad de instituciones como una alfabetización para posicionarse de forma crítica ante la información y el conocimiento tal como se presentan en entornos cada vez más digitales. Se puede, por ejemplo, consultar publicaciones de la Unión Europea, la UNESCO y la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA, por sus siglas en inglés). Además, este posicionamiento puede leerse en documentos elaborados por grupos profesionales como docentes, bibliotecarias y

periodistas. Sin embargo, es común que dicha presentación de la MIL se realice de manera teóricamente laxa. Por ejemplo, se tiende a omitir o ignorar los debates sobre cómo el cambio en las infraestructuras informacionales ha afectado tanto a los medios como a la información. Así, una conciencia aguda del entrelazamiento de aspectos sociales y materiales, incluyendo dimensiones políticas, económicas y técnicas, de la infraestructura informacional algorítmica de la sociedad, ha comenzado no solo a modificar la investigación sobre MIL, sino también el nivel de las políticas públicas y, sin duda, el involucramiento profesional. Sin embargo, aunque todo esto pueda sonar evidente, sus manifestaciones, supuestos y, por ende, sus efectos normativos están lejos de ser sencillos. Más bien, las manifestaciones, supuestos y efectos normativos de la MIL están imbuidos de varias paradojas que deben considerarse en estrecha relación con la crisis de la información.

Paradojas

Un principio rector de este libro es la noción de que cualquier comprensión de la MIL debe desarrollarse en relación con discusiones sobre el conocimiento y la ignorancia, así como sobre el acceso y el control de la información. Diferentes actores nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, diversas organizaciones profesionales y también actores comerciales presentan la MIL como habilitadora para que las personas puedan evaluar la credibilidad y la confiabilidad de distintas afirmaciones. Sin embargo, la promoción de la MIL con frecuencia se sustenta en supuestos contradictorios y, a veces, problemáticos. Estas tensiones pueden volverse tangibles si las desmenuzamos y las pensamos como paradojas. Entender las diversas tensiones y contradicciones (es decir, las paradojas) es útil para comprender mejor la crisis de la información que actualmente vive la sociedad. Una razón de ello es que permite posicionar en primer plano los distintos intereses involucrados en la promoción de la MIL. La MIL y otros constructos, como la alfabetización informacional, de medios o digital, con frecuencia se usan como un faro de esperanza, uno que supuestamente tiene el potencial de contener los peores efectos de la crisis de la información. Además, forma parte de la gran narrativa de la elección individual y la responsabilidad personal que caracteriza a las sociedades contemporáneas, imaginadas como compuestas por actores racionales que actúan conforme a sus propios intereses. En cierto sentido, esta es una idea con-

veniente, pues no desafía los supuestos capitalistas de la sociedad de la información, como lo harían regulaciones estatales de grandes corporaciones internacionales que podrían considerarse más bien monopolios: Google, Apple, Facebook, Amazon (Buckingham, 2019).

Aunque invocar MIL sea fácil y cómodo, implementarla para que rinda su máximo potencial está lejos de ser sencillo. ¿Cómo lograr que la población entera sea letrada desde el entendimiento de la MIL? ¿Cuáles son los contenidos curriculares que se deberían enseñar para alcanzar la MIL? Como este libro repite, la MIL y otros constructos similares pueden ser muchas cosas distintas según quién las discuta. Es decir, es y son polisémicos. Así, puede ser la base para el aprendizaje *a lo largo de la vida* en una sociedad capitalista y, por ende, el prerrequisito para una fuerza laboral competente, flexible y empleable en un mundo del trabajo en rápida mutación. Con tal enfoque, la MIL concierne, sobre todo, a las competencias y habilidades. Pero la MIL también puede concebirse como la base de una sociedad democrática en la que todas las ciudadanas puedan participar (Carlsson, 2019). Esta interpretación amplía el foco para incluir perspectivas sensibles al poder sobre la información y los medios y el entendimiento de que fomentar la conciencia y el cuestionamiento crítico es más importante que adquirir habilidades técnicas.

La democracia es la razón declarada de buena parte de la práctica, la política y, en cierta medida, la investigación en MIL. Aun así, muchas veces su anclaje a la democracia parece poco más que una reverencia, sin que exista una comprensión más profunda de que la democracia está lejos de ser una idea singular y lineal, o siquiera estable en el tiempo. Esto exige algunas aclaraciones sobre nuestra propia posición. En un nivel general, sostenemos una comprensión amplia de la democracia deliberativa que pone en primer plano la importancia del debate, la participación y la comunicación para la formación de opiniones y valores, así como para la toma de decisiones. Buscamos equilibrar cuidadosamente una posición *consensualista* con otra *pluralista* (Martí, 2017). Por un lado, aceptamos que el acceso a información confiable en la sociedad se asienta en un consenso sobre ciertos procedimientos y mecanismos en relación con las instituciones involucradas en la producción de conocimiento y que, en última instancia, ello constituye la base de la democracia deliberativa. Por otro lado, hacemos eco de la crítica al ideal de una democracia deliberativa plenamente consensualista, tal como la plantea Chantal Mouffe (Mouffe, 2000). En particular, nos suscribimos a la noción de que el pluralismo está mejor equipado para poner en primer

plano los valores morales, a veces inconmensurables, de las posiciones políticas (ver también Rivano Eckerdal, 2017, así como Farkas y Schou, 2019). Así, a lo largo del libro, se problematiza la noción del ciudadano racional y el ideal de neutralidad, ambos emblemáticos del liberalismo ilustrado y centrales en ciertos enfoques consensualistas. La crítica no se dirige a sus valores específicos, sino a la posición no sustentada que se les atribuye al justificar ciertas expresiones de MIL. Específicamente, su manifestación en los arreglos material-discursivos y en el clima socioeconómico en el que los ideales democráticos se incrustan parece cada vez más insostenible y aporta el trasfondo de al menos algunas de las relaciones paradójicas que modelan la MIL.

Las visiones divergentes y, en ocasiones, en conflicto sobre los fines de la MIL no son meros constructos abstractos. Creemos que están performativamente implicadas en el modo en que la MIL se despliega en la sociedad y, por tanto, intervienen en dar forma a la crisis de la información. Este entendimiento difiere de la mirada usual, que concibe la MIL como medio para que los individuos naveguen esta crisis o para que la sociedad la gestione y contenga. Navegar y gestionar la crisis de la información son, por supuesto, objetivos importantes y valiosos. Sin embargo, sostenemos que la MIL también está profundamente entrelazada con la emergencia y el desarrollo de la crisis misma. Las implicancias de asumir tal perspectiva no pueden subestimarse, pues afectan dónde pueden imaginarse que intervienen las alfabetizaciones y, en consecuencia, qué pueden lograr dichas intervenciones. Hoy, la información que recibimos ya no aparece de forma libre y directa. En su lugar, es filtrada por algoritmos invisibles cuyas reglas cambian constantemente. Al mismo tiempo, los sistemas de información, como los buscadores o las redes sociales, se han vuelto tan cotidianos que casi no los notamos: funcionan en el trasfondo de la vida diaria. Por ello, proponemos que abordar la MIL desde el entendimiento de las paradojas supone un examen de rupturas y contradicciones que nos lleva a un espacio productivo. Volvemos a preguntarnos: ¿cómo puede la MIL desempeñar un papel frente a la crisis de la información? ¿Cómo es posible ponerla en práctica en una era de sistemas cada vez más ubicuos, basados en algoritmos invisibles y asentados en la extracción de datos y en la lógica de mercado? Aunque no buscamos ofrecer una respuesta concluyente, hay valor en plantear estas preguntas. Nos ayudan a trazar las contradicciones en juego y, al delinear las fallas principales, esperamos destacar posibilidades de intervención.

Expresado lo anterior, en este libro planteamos cinco paradojas: (i) responsabilidad; (ii) normatividad; (iii) temporalidad; (iv) confianza; y (v) neutralidad. Exploraremos estas paradojas siempre desde el entendimiento de que están entrelazadas en la infraestructura informacional plataformizada y algorítmica, así como en sus posibilidades de acción específicas para el control y el acceso a la información. Desde la *paradoja de la responsabilidad* pondremos foco en a quién se le asigna la responsabilidad en relación con la MIL. Es decir, ¿quién tiene agencia? Sostenemos que existe una ruptura entre los consumidores de información y los ciudadanos racionales, dos ideales discursivos en conflicto respecto de cómo debe ejercerse la responsabilidad en la MIL. Desde la *paradoja de la normatividad*, ponemos atención a la tensión entre dos visiones: una que subraya la pluralidad de alfabetizaciones mediáticas e informacionales y la importancia de la práctica y del contexto, y otra que entiende la MIL como un medio normativo que debe promover la participación democrática. La *paradoja de la temporalidad* surge porque ser competente en MIL implica anticipar futuros flujos de información, pero la formación suele centrarse en tecnologías ya obsoletas y la investigación a menudo adopta un enfoque retrospectivo. La *paradoja de la confianza* señala que, aunque la MIL busca empoderar la conciencia crítica, también exige un grado de desconfianza: se nos pide cuestionar lo que vemos, leemos y oímos, pero este cuestionamiento puede derivar en cinismo o nihilismo, hasta el punto de dificultar la construcción de una base para evaluar reclamos de conocimiento contradictorios. Finalmente, la *paradoja de la neutralidad* parte del supuesto de que la MIL es intrínsecamente imparcial y ejerce un efecto empoderador, siempre orientada a la democracia y a la participación. Sin embargo, en la práctica, puede usarse con fines opuestos, como sembrar la duda, erosionar la confianza y desestabilizar los mecanismos de responsabilidad democrática.

Explorar las múltiples contradicciones inherentes a la noción de MIL abre una vía para indagar sobre la crisis de la información de la sociedad y viceversa. Sostenemos que ello es un prerequisite para operacionalizar compromisos críticos con la información, el conocimiento y, en última instancia, con la sociedad en su conjunto. Además, es un prerequisite para abrir espacios de acción dentro de los confines de una infraestructura informacional comercial y plataformizada, así como para avanzar hacia una transformación en la forma de abordar y entender la crisis de la información.

Acerca de los métodos y materiales de estudio

Nuestro objetivo es avanzar la discusión analítica en investigación sobre MIL, entrelazando reflexiones teóricas y conceptuales, con base en material empírico proveniente de diversas fuentes. Así, nos apoyamos principalmente en material empírico creado a lo largo del proyecto *Algorithms and Literacies: Young People's Understanding and Society's Expectations* (con fondos del The Swedish Research Council, 2017–03631). Como sugiere el título del proyecto, exploramos no solo la comprensión que tienen las jóvenes, sino también cómo ciertas expectativas e intereses sociales se involucran en la promoción de concepciones particulares de las alfabetizaciones.

Durante la primavera de 2019, conversamos con más de 60 jóvenes de 17 a 19 años. Sostuvimos entrevistas en parejas (Polak y Green, 2016; para detalles, ver Haider y Sundin, 2020, 2021). Las entrevistas se condujeron mediante una pauta de conversación semiestructurada. La mayoría se realizaron en Suecia, aunque un número pequeño se realizó en Dinamarca. Hay desafíos metodológicos al iniciar y sostener conversaciones con personas sobre algo *invisible*, como el concepto de algoritmos; tema que fue principal en las entrevistas y que, en general, carece de un vocabulario para su discusión. Intentamos sortear este reto conversando más bien sobre los efectos de los algoritmos en redes sociales, motores de búsqueda y servicios de recomendación. Es decir, el foco de las conversaciones no estuvo puesto, *per se*, en *algoritmos*. El proyecto generó muchas horas de conversaciones con y entre jóvenes sobre sus experiencias, entendimientos y expectativas al interactuar con algoritmos en distintos servicios y plataformas. Particularmente, los Capítulos 2 y 4 retoman y exploran este material.

Las entrevistas en parejas ayudaron a estudiar la comprensión juvenil de los algoritmos y sus efectos. Pero, se necesitaba otro tipo de material para explorar las expectativas de la sociedad. Ante esto, buscamos crear un material diverso que permitiera, primero, un enfoque exploratorio y, segundo, situar los relatos personales reunidos en las entrevistas en la narrativa más amplia de la crisis de la información. Durante 2019, 2020 y parte de 2021, compilamos y analizamos datos recogidos de Twitter, mediante búsquedas en Google Search, Google Trends y YouTube, así como ejemplos de medios nacionales e internacionales, currículos y reportes de política, para entender cómo se habla de la MIL y quiénes

lo hacen. Parte de este material está anclado en el contexto sueco; el resto proviene de otros entornos nacionales, para presentar una mirada más internacional. Muchos ejemplos provienen de medios en línea y tradicionales de EE. UU. o Reino Unido y de documentos de política pública, así como de un conjunto de países principalmente del norte de Europa y de organismos multinacionales seleccionados. Un conjunto limitado de datos recuperados de Twitter provee un punto de partida para explorar el papel de la evaluación crítica de la información en la sociedad sueca. Se compiló usando un término de búsqueda en sueco y se analizó cuantitativamente con la herramienta de libre acceso Voyant. Del mismo modo, las búsquedas en Google Trends, Google Search y YouTube se realizaron con términos en sueco durante 2020 y 2021. En consecuencia, el material generado a partir de enlaces provenientes de esas búsquedas también está en sueco. Cuando se cita o se representa de otro modo, ello significa que el material fue traducido al inglés por las autoras. El material específicamente referido a la situación en Suecia sirve de base empírica del Capítulo 6, que explora la polarización política y configura las percepciones y expresiones de la MIL a partir del caso sueco. Hicimos capturas de pantalla de resultados de búsqueda, de publicaciones en YouTube y Facebook y de datos de Google Trends. Estos últimos también se descargaron en hojas de cálculo. Por razones éticas, no se citan directamente los comentarios de usuarias de redes sociales ni se proporcionan nombres ni alias. Además, utilizamos un lenguaje neutro en cuanto al género.

Adicionalmente, y aunque en menor medida, el libro se apoya en material empírico generado en dos proyectos relacionados. Primero, el proyecto *Search Criticism and the Critical Assessment of Information in Compulsory School*, financiado por *The Swedish Internet Foundation* (en colaboración con Hanna Carlsson). En este se exploró cómo se enseña y se evalúa la MIL y, en particular, la alfabetización informacional. Este estudio incluyó una encuesta respondida por 231 estudiantes matriculados en el noveno grado (15 años). Las estudiantes provenían de cinco escuelas secundarias (para detalles, ver Carlsson y Sundin, 2018), así como de 19 entrevistas semiestructuradas con docentes y bibliotecarias de dichas escuelas. Este material se retoma predominantemente en el Capítulo 5. Este proyecto fue realizado en 2017, por Hanna Carlsson y Olof Sundin.

También se usan datos que obtenidos a lo largo del proyecto *Algorithm Awareness Between Generations* (financiado por la National Library of

Sweden, en colaboración con Lisa Olsson Dahlquist). Este estudio tuvo un enfoque similar al de *Algorithms and Literacies: Young People's Understanding and Society's Expectations*. Sin embargo, en este se realizaron entrevistas a miembros de 14 familias. En total participaron 40 personas de 10 a 70 años (para detalles, ver Dahlquist y Sundin, 2020). Las familias se seleccionaron mediante muestreo por *bola de nieve*. Las entrevistas familiares se realizaron en los hogares de familias del sur de Suecia durante el otoño de 2019 y el invierno de 2020. De este modo, el proyecto pone énfasis en las diferencias generacionales que emergieron en la dinámica de las entrevistas familiares. Este proyecto se llevó a cabo en colaboración con Lisa Olsson Dahlquist y Olof Sundin. El capítulo 4 utiliza dichas entrevistas.

A modo general: las entrevistas de los tres proyectos fueron grabadas y transcritas. Se realizaron principalmente en sueco, pero también en inglés y en danés. Cuando fue necesario, las citas se tradujeron del idioma original al inglés por las autoras. En el caso de las citas, en algunos casos, las transcripciones se intervinieron ligeramente para una mejor representación del lenguaje oral al escrito.

Estructura del libro

Investigar la MIL desde una perspectiva crítica conlleva ciertos desafíos. Como se ha comentado, existen varias contradicciones e intereses que compiten por la atención. Siempre se buscó una postura crítica, pero nunca cínica. Queremos desafiar algunos supuestos que se dan por sentados al invocar el concepto de MIL; es decir, queremos deshacer y poner en perspectiva algunas de las paradojas sobre las que se basa este constructo. Nuestra intención es aportar de manera constructiva a los desafíos que enfrenta la sociedad y con los que las ciudadanas deben convivir. Es decir, con este libro queremos desarrollar MIL como un campo de exploración académica, un área de políticas públicas y un espacio de práctica profesional. El nodo central del libro está articulado en torno a las cinco paradojas, que serán delineadas y discutidas de los Capítulos 2 al 6: la paradoja de la responsabilidad; la paradoja temporal; la paradoja de la normatividad; la paradoja de la confianza; y la paradoja de la neutralidad. El capítulo final reúne estas paradojas y ofrece una breve exploración de la crisis de la información de la sociedad a través del prisma de la MIL, entendida como un área en disputa.

En el Capítulo 2 examinamos en quién recae la responsabilidad

de asegurar un punto de referencia estable para el conocimiento público. La MIL suele enfocarse en el individuo y la responsabilidad personal. Aquí, en cambio, nos preguntamos cómo sería la MIL si también pusiera atención a los aspectos sociales. El capítulo comienza con una discusión de varias dimensiones de la MIL en la cultura algorítmica, apoyada en una reflexión sobre la conciencia algorítmica. Sostenemos que existe una ruptura entre consumidoras racionales de información y ciudadanas, dos ideas discursivamente opuestas sobre cómo debe ejercerse la responsabilidad en la MIL. Además de la alfabetización en medios e información, se proponen otras respuestas a la crisis de la información y a la inestabilidad del conocimiento público. Revisamos brevemente tres: (a) la verificación de hechos; (b) la regulación de plataformas; y (c) el apoyo público a la producción de contenidos (servicios públicos) y a la diseminación (bibliotecas). Ejemplos de diversos medios internacionales y reportes de política pública se entrelazan con material de entrevistas de nuestra investigación para mostrar cómo la agencia se distribuye a lo largo de la infraestructura informacional, con implicancias sobre dónde se ubica la responsabilidad y cómo se ejerce. Sostenemos que la MIL, y también la alfabetización digital y la verificación de hechos cuando se emplean para evaluar críticamente la credibilidad de las fuentes, sintonizan pobremente con la actual fragmentación y emocionalización del conocimiento público. Este desajuste se asienta en el supuesto de que tales enfoques se aplican por ciudadanos racionales que comparten un interés común por establecer la verdad sobre un tema. El capítulo concluye capturando las tensiones resultantes en forma de una paradoja de la responsabilidad.

En el Capítulo 3 mostramos cómo la alfabetización de medios e informacional se orienta a distintos aspectos: el contenido de un mensaje, su fuente, la infraestructura técnica implicada en su creación y circulación, la situación o práctica social específica en la que se inserta y sus posibles efectos. El lugar donde se sitúa la necesidad de MIL tiene implicancias sobre lo que es capaz de lograr y sus límites. En el centro del capítulo se discute las tensiones que emergen de supuestos tácitos y, a veces, normativos acerca de los objetivos de la MIL o de su encuadre conceptual. Ofrecemos una comprensión teórica de la MIL, a la vez que reflexionamos sobre cómo distintos actores sociales se comprometen con ella de distintos modos. Por ejemplo, cuando se aborda y promueve la MIL desde la investigación, suele hacerse desde una comprensión contextual que entiende la alfabetización como algo situado e inserto en

prácticas sociales. En contraste, cuando esta es promovida por grupos profesionales, como asociaciones de bibliotecas, o por organismos internacionales, como la UNESCO, suele abordarse de manera más normativa, como una precondition para la democracia. Sostenemos que ser capaz de actuar de manera competente en el ámbito de la MIL y de usar con éxito la infraestructura informacional para avanzar en intereses particulares no es algo exclusivo de las fuerzas democráticas en la sociedad. El objetivo, a menudo normativo, de promover la participación democrática parece chocar con nociones situadas de pluralidad de MIL, en las que el significado de competencia depende del contexto. Retomamos la noción de que crear conocimiento mediante la organización estructural de la infraestructura informacional es clave para entender y discutir el entrelazado entre contenido e infraestructura, así como la significación de comprender las relaciones materiales-discursivas en juego, particularmente en un escenario donde la confianza en el conocimiento público está en duda. Las tensiones que emergen se sintetizan bajo el entendido de una paradoja de la normatividad.

Existe una desconexión entre, por una parte, entender la alfabetización mediática e informacional como una respuesta a fuentes de información ya existentes, cuyo objetivo es evaluarlas; y, por otra, las formas en que las personas ponen en práctica la MIL en relación con prácticas sociales mediadas por intermediarios digitales, que tienen consecuencias tanto para sus futuros encuentros con la información como para los de otros. En el Capítulo 4, sostenemos que la alfabetización mediática e informacional necesita ser, al mismo tiempo, orientada hacia el futuro y consciente de la historia. Sin embargo, este último aspecto suele recibir mayor énfasis. En este capítulo describimos la MIL como un objetivo dinámico que se mueve y se conecta con diferentes escalas temporales. En particular, destacamos una dinámica negativa que surge del hecho de que la educación y las políticas sobre MIL suelen centrarse hoy en el dominio de habilidades digitales que, en relación con la tecnología disponible en ese momento, ya están obsoletas. Esto obedece al paradigma dominante de progreso tecnológico, aceleración continua y crecimiento económico, caracterizado, de manera quizás más evidente, por el fenómeno de la obsolescencia programada. Esta dinámica también se refleja en cómo se contraponen distintas generaciones entre sí, ya sea por déficits de habilidades, de acceso o de necesidades. Conceptualizar la MIL como práctica anticipatoria nos ayuda a mostrar que actuar de manera competente en MIL también implica anticipar flujos

futuros de información y comprender cómo las interacciones presentes y pasadas configuran la información futura. Los puntos principales del capítulo se sintetizan y describen desde la perspectiva de la paradoja de la temporalidad.

En el Capítulo 5 comenzamos con un breve examen de los distintos modos en que la MIL y conceptos relacionados han sido incorporados en los currículums y en las prácticas educativas de diversos países. Asimismo, revisamos cómo PISA, un programa internacional, ha incorporado la MIL en la evaluación de las habilidades y los conocimientos de los estudiantes. En particular, nos enfocamos en currículos y estándares de EE. UU., Inglaterra y Suecia. Retomando capítulos previos, discutimos qué tipos de MIL se enseñan y se evalúan en las escuelas. Luego destacamos diversas dificultades. Prestamos particular atención a la noción de confianza y a su relación con el cuestionamiento y la duda. Abogamos por distinguir entre la desconfianza constructiva y la desconfianza destructiva, y señalamos los riesgos de mezclar ambas en relación con los objetivos educativos. Empleamos la noción de *indagación performativa* para describir una práctica de producción situada de significado, mediante un compromiso crítico con los medios y la información, que es productora de confianza más que meramente reactiva. El capítulo condensa las contradicciones en torno a la paradoja de la confianza.

En el Capítulo 6, nos centramos en Suecia como estudio de caso para mostrar cómo la MIL se emplea performativamente no solo para dirimir qué cuenta como conocimiento confiable, sino también para manufacturar la duda. En Suecia, la evaluación crítica de la información y de las fuentes, piedra angular de la MIL, ocupa un lugar central en la lucha tanto contra la desinformación intencional (*disinformation*) como contra la información errónea difundida sin intención (*misinformation*). El sueco tiene su propia palabra para esto: *källkritik* [crítica de fuentes]. Se enseña en la escuela, se avala en televisión, se promueve por las agencias gubernamentales y las bibliotecas, y se satiriza y ridiculiza en redes sociales. Aunque este nivel de atención es singular en Suecia, la tendencia se observa también en otros países. Sin embargo, la fijación sueca en un término único, en lugar de una diversidad de expresiones, como ocurre en otros idiomas, constituye un caso útil que funciona como una lupa. Esto se refuerza por la posición expuesta de Suecia como pantalla de proyección de ideas políticas diferentes y, a menudo, en conflicto. Mostramos cómo el concepto de *källkritik* aglutina a actores muy distintos, desde responsables de políticas hasta docentes, bibliotecarios/os

y políticos, y cómo se usa cada vez más como dispositivo retórico para criticar a adversarios. Recurriendo a análisis cuantitativos y cualitativos de flujos de publicaciones en Twitter, material de medios y resultados de búsqueda de Google (incluyendo mapas temáticos y redes de hashtags), sostenemos que ciertas expresiones de MIL han sido deliberadamente sometidas a ingeniería inversa y reapropiadas, contribuyendo a la desestabilización de la confianza en el conocimiento público. La MIL y el control de la información siempre son políticos. El capítulo concluye presentando la paradoja de la neutralidad para captar las tensiones.

Relacionando las cinco paradojas, abrimos el Capítulo 7 con una breve exploración de la crisis de la información en la sociedad a través del prisma de la MIL. Responsabilidad, normatividad, temporalidad, confianza y neutralidad se presentan como ancladas en la infraestructura informacional plataformizada y algorítmica, así como en sus medios específicos de control y acceso. A partir de ello, reflexionamos sobre cómo las expresiones de MIL, en tanto compromisos críticos con la información, pueden incluir conciencia de sus propias contradicciones y de sus supuestos normativos y, a la vez, ser posibles y productivas. Sostenemos que los compromisos críticos con la información deben afirmar las formas en que la performatividad y la acción anticipatoria operan juntas en diversos ensamblajes materiales-discursivos que, en última instancia, son políticos. Enfrentar esto abre oportunidades de acción en la infraestructura informacional basada en plataformas, así como posibilidades de cambio.

Referencias

Arendt, H. (2000[1967]). Truth and politics. En *The Portable Hannah Arendt* (pp. 545–575). Penguin Books.

Avaaz (2020). *Facebook's Algorithm: A Major Threat to Public Health*. https://avaazimages.avaaz.org/facebook_threat_health.pdf [2021-08-23]

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. doi: 10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barton, D. y Hamilton, M. (1999). Social and cognitive factors in the historical elaboration of writing. En A. Lock & C. Charles (Eds.), *Handbook of Human Symbolic Evolution* (pp. 793–858). Blackwell Publishing.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). Peter Lang.

Bawden, D., y Robinson, L. (2020). Information overload: An introduction. En *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190228637.013.1360

Beer, D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 1–13. doi:10.1080/1369118X.2016.1216147

Berger, G. (2019). Whither MIL: Thoughts for the road ahead. En U. Carlsson (Ed.), *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy* (pp. 25–35). Department of Journalism, Media and Communication (JMG), University of Gothenburg.

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.

Bulger, M., y Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21.

Carlsson, H., y Sundin, O. (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport*. Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University.

Carlsson, U. (2019). MIL in the cause of social justice and democratic rule. En U. Carlsson (Ed.), *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy* (pp. 11–24). Department of Journalism, Media and Communication (JMG), University of Gothenburg.

Dahlquist, O., y Sundin, O. (2020). Algoritmmedvetenhet i mötet mellan generationer: En forskningsrapport inom ramen för *Digitalt först med användaren i fokus*. Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University.

Dale, D., y Subramaniam, T. (29-5-2020). Fact check: Breaking down Trump's 654 false claims over 14 weeks during the coronavirus pandemic. *CNN*. <https://edition.cnn.com/2020/05/29/politics/fact-check-trump-coronavirus-pandemic-dishonesty/index.html>

Davies, W. (2018). *Nervous States: How Feeling Took Over the World*. Jonathan Cape.

Edelman (2021). *Edelman Trust Barometer 2021*. <https://www.edelman.com/trust/2021-trust-barometer> [2021-07-18]

Farkas, J., y Schou, J. (2018). Fake news as a floating signifier: Hegemony, antagonism and the politics of falsehood. *Javnost – The Public*, 25(3), 298–314. doi: 10.1080/13183222.2018.1463047

Farkas, J., y Schou, J. (2019). *Post-Truth, Fake News and Democracy: Mapping the Politics of Falsehood*. Routledge.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., y Gulston, C. (2021). *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens*. 2da ed. de UNESCO Model Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. UNESCO.

Haider, J., y Sundin, O. (2020). Information literacy challenges in digital culture: Conflicting engagements of trust and doubt. *Information, Communication & Society*. doi:10.1080/1369118X.2020.1851389

Haider, J., y Sundin, O. (2021). Information literacy as a site for anticipation: Temporal tactics for infrastructural meaning-making and algo-rhythm awareness. *Journal of Documentation*. doi:10.1108/JD-11-2020-0204

Islam, M. S., Sarkar, T., Khan, S. H., Kamal, A. H. M., Hasan, S. M., Kabir, A., ... y Seale, H. (2020). COVID-19–related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(4), 1621–1629. doi:10.4269/ajtmh.20-0812

Juhila, K., y Raitakari, S. (2016). Responsibilisation in governmentality literature. En K. Juhila, S. Raitakari, & C. Hall (Eds.), *Responsibilisation at the Margins of Welfare Services* (pp. 11–34). Routledge. doi:10.4324/9781315681757

Kavanagh, J., y Rich, M. D. (2018). *Truth Decay: An initial Exploration of the Diminishing Role of Facts and Analysis in American Public Life*. Rand Corporation. doi:10.7249/RR2314

Livingstone, S., van Couvering, E., y Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103–132). Lawrence Erlbaum Associates.

Lloyd, A. (2019). Chasing Frankenstein's monster: Information literacy in the black box society. *Journal of Documentation*, 75(6), 1475–1485. doi:10.1108/JD-02-2019-0035

Marres, N. (2018). Why we can't have our facts back. *Engaging Science, Technology, and Society*, 4, 423–443. doi:10.17351/ests2018.188

Martí, J. L. (2017). Pluralism and consensus in deliberative democracy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 20(5), 556–579. doi: 10.1080/13698230.2017.1328089

Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. Verso.

Orlikowski, W. J., y Scott, S. V. (2015). Exploring material-discursive practices. *Journal of Management Studies*, 52(5), 697–705. doi:10.1111/joms.12114

Polak, L., y Green, J. (2016). Using joint interviews to add analytic value. *Qualitative Health Research*, 26(12), 1638–1648. doi:10.1177/1049732315580103

Rivano Eckerdal, J. (2017). Libraries, democracy, information literacy, and citizenship: An agonistic reading of central library and information studies' concepts. *Journal of Documentation*, 73(5), 1010–1033. doi: 10.1108/JD-12-2016-0152

Rogers, R. (2021). Marginalizing the mainstream: How social media privileges political information. *Frontiers in Big Data*, 4, 689036. doi:10.3389/fdata.2021.689036

Shapin, S. (1994). *A Social History of Truth*. Chicago University Press.

Simon, F. M., y Camargo, C. Q. (2021). Autopsy of a metaphor: The origins, use and blind spots of the 'infodemic'. *New Media & Society*. doi:10.1177/14614448211031908

Society of Professional Journalist (n.d.). *Code of Ethics*. <https://www.spj.org/pdf/spj-code-of-ethics.pdf> [23-8-2021]

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Striphas, T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultu-*

ral Studies, 18(4–5), 395–412. doi:10.1177/1367549415577392

Tanner, N., y Andersen, G. (2018). Contextualizing the “marketplace of ideas” in libraries. *Journal of Radical Librarianship*, 4, 53–73.

Tuominen, K., Savolainen, R., y Talja, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *The Library Quarterly*, 75(3), 329–345.

WHO (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV): Situation Report – 13*. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200202-sitrep-13-ncov-v3.pdf> [9-9-2021]

Wikipedia (9-9-2021). *COVID-19 Misinformation*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=COVID-19_misinformation&oldid=1043246164 [9-9-2021]

Capítulo 2



2

RESPONSABILIDAD Y LA CRISIS DE LA INFORMACIÓN

Situémonos dentro de la novela *El Nombre de la Rosa* de Umberto Eco escrita a principios de los años ochenta. En dicha novela, Jorge de Burgos, un monje ficticio del siglo XIV se toma muy en serio su deber de proteger a las y los lectores de contenidos dañinos y corruptos. En su empeño por proteger a sus compañeros monjes del monasterio benedictino frente a lo que él considera libros peligrosos, toma medidas extremas. No solo la biblioteca misma está diseñada y estructurada como un laberinto, con estanterías, pasillos y salas organizados como un mapa del mundo, sino que también los bibliotecarios han desarrollado un sistema de clasificación que hace casi imposible localizar algo para cualquiera, excepto para ellos mismos. La sala más secreta de la biblioteca, *finis Africae*, está protegida de tal manera que solo resolviendo un acertijo se puede acceder a ella. Sin embargo, aun si las visitas logran resolverlo, eso puede no ser el fin de sus problemas para encontrar los libros que desean. El héroe de la novela, William de Baskerville, junto con un joven novicio benedictino, utilizan la biblioteca en su búsqueda de pruebas para resolver un asesinato. William resuelve el misterio y descubre que el viejo monje a cargo de la biblioteca ha añadido arsénico a las páginas del libro que él considera el más peligroso de la colección: el segundo libro de *La Poética* de Aristóteles. En la novela de Eco, cuando los lectores se humedecen los dedos al pasar las páginas, ingieren el veneno y mueren casi de inmediato.

En la realidad, las bibliotecarias no se dedican a matar a sus usuarias para protegerlas ni a proteger a la sociedad de libros peligrosos. Sin

embargo, la historia de las bibliotecas y de la profesión bibliotecaria es también una historia de control de la información y, por lo tanto, de la negociación de la responsabilidad con otros actores para llevarlo a cabo. El desarrollo de bibliotecas nacionales en los siglos XVII y XVIII no fue únicamente, ni siquiera de manera principal, un medio para apoyar la libertad de expresión ni la circulación de la literatura hacia la sociedad en general. Más bien, el llamado depósito legal, que tiene por objetivo reunir todo lo que se publica en un país, fue concebido inicialmente como una forma de controlar también qué se publicaba y por quién, y, en última instancia, crear una base para la censura (Crews, 1988). Si bien la finalidad de la conformación de colecciones ya no es, por supuesto, proporcionar una base para la censura estatal, el conflicto entre *acceso* y *control* que ello conlleva es constitutivo de la institución y de la profesión. Esto no es muy distinto de los medios de servicio público, que suelen necesitar equilibrar la provisión y la producción de contenidos educativos con el entretenimiento y restringir contenidos potencialmente dañinos. Las bibliotecas a menudo necesitan equilibrar dos objetivos en tensión: el de proveer acceso y el de salvaguardar a las usuarias mediante el control de ese acceso. ¿Cómo encontrar un equilibrio entre proporcionar acceso a literatura e información de alta calidad y diversa, ser inclusivos con diferentes grupos y comunidades y, al mismo tiempo, actuar como guardianes? Esto es una discusión constante en el campo (v.g., Pawley, 2003).

En muchos países, facilitar la alfabetización informacional o la alfabetización mediática e informacional recae en el ámbito de las bibliotecas, aun cuando el discurso público no siempre reconozca el papel que estas y los bibliotecarios pueden desempeñar (Tallerås y Sköld, 2020). La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés) está profundamente comprometida con el concepto, con planes de acción, una sección dedicada a la alfabetización informacional, talleres y eventos y publicaciones. Actúa de manera semejante a una central de intercambio, compilando las menciones que las autoridades oficiales u organizaciones internacionales hacen sobre el rol de las bibliotecas en la alfabetización mediática e informacional. Lo mismo ocurre con las asociaciones bibliotecarias nacionales, y muchas bibliotecas nacionales han lanzado guías en línea dirigidas al público, con recursos educativos sobre alfabetización mediática e informacional. El objetivo de educar a las usuarias o, más ampliamente, a la ciudadanía para desarrollar habilidades, competencias y recursos que les permitan

evaluar la credibilidad o idoneidad de la información mediatizada se enraiza en el mismo *ethos* profesional que otras medidas de control de la información. Pero la responsabilidad se desplaza de proporcionar libros de calidad a proporcionar herramientas para que las y los ciudadanos eviten información dañina; de tomar decisiones en nombre de las personas a capacitarlas para que lleguen a decisiones similares por sí mismas.

Este traslado de responsabilidad forma parte de una tendencia más amplia en la sociedad que suele describirse como *responsabilización*. La responsabilización es un proceso que puede considerarse estrechamente vinculado al discurso político neoliberal o al liberal tardío (v.g., Juhila y Raitakari, 2016). Bajo la responsabilización, se les encarga a las ciudadanas asumir responsabilidades previamente asignadas a las instituciones públicas. El término tiene su origen en la noción de *gubernamentalidad*, tal como la propuso Michel Foucault (1991). A través de la lente de la gubernamentalidad, la ciudadana o la ciudadana responsable (o consumidora) puede entenderse como quien internaliza las reglas de conducta de la sociedad, ejerciendo así el *autocontrol* (Miller y Rose, 2008). Además del control que el Estado ejerce directamente sobre su población mediante una red de instituciones (v.g., agencias públicas, bibliotecas, escuelas, policía), los sujetos también, y cada vez más, se gobiernan a sí mismos aplicando esas mismas reglas a través de formas internalizadas de autocontrol. En este sentido, la educación en alfabetización mediática e informacional puede considerarse un mecanismo de autocontrol o, en la terminología de la gubernamentalidad, una *tecnología de poder disciplinario* de la ciudadana responsable y, cada vez más, de la consumidora responsable (véase también Forsman, 2018, 2020). Al mismo tiempo, en la medida en que los procesos de responsabilización reconfiguran las relaciones entre ciudadanía y Estado, la infraestructura informacional se corporativiza cada vez más, reorganizando las sociedades en otros niveles. Esto exige matizar la comprensión de la alfabetización mediática e informacional a través del prisma de la responsabilización, para considerar cómo el gobierno también se extiende a la internalización de reglas corporativas, decisiones algorítmicas y exigencias del mercado. Así, una pregunta importante respecto de la alfabetización mediática e informacional es: ¿dónde se ubica la responsabilidad de responder a la volatilidad de la información en la sociedad y cómo se concibe y se expresa dicha responsabilidad en las iniciativas de alfabetización mediática e informacional?

Protección o empoderamiento: ¿Consumidora de información, trabajadora empleable o ciudadana?

Este capítulo se ocupa del lugar de la responsabilidad en contener la crisis de la información; en particular, busca comprender cómo el desplazamiento del lugar de la responsabilidad afecta las condiciones de la alfabetización mediática e informacional. Esta preocupación está íntimamente ligada al propósito de la MIL. ¿Se la necesita para que las ciudadanas empoderadas participen en la democracia o para que las consumidoras de información tomen decisiones racionales en un libre mercado de ideas? Obviamente, esta pregunta polariza y, de hecho, es intencionadamente polémica. Sin embargo, al plantearla, se apunta a una serie de conflictos relacionados con el objetivo que la alfabetización mediática e informacional pretende alcanzar y con dónde se ubica la responsabilidad para lograrlo. Gran parte del discurso que da forma a la MIL enfatiza las decisiones racionales que los individuos deberían tomar al seleccionar y evaluar información. Sin embargo, al examinar más de cerca diferentes comprensiones del propósito y el significado de la alfabetización mediática e informacional, emergen distintas ideas de responsabilidad.

Como cuestión de política pública, la alfabetización mediática e informacional con frecuencia se refiere a la protección de los individuos frente a la información dañina. De esta manera se enlaza con las normas y valores dominantes de la sociedad, al mismo tiempo que enlaza con otras formas de control de la información, incluyendo: la censura estatal, las restricciones de edad legalmente impuestas o reguladas por la industria para ciertos contenidos, diversos derechos de propiedad intelectual y, en particular, el derecho de autor, así como los libros prohibidos que han sido y aún están guardados en bibliotecas o archivos en repisas creativamente etiquetadas. Dicho esto, el argumento que queremos plantear no es que la alfabetización mediática e informacional sea lo mismo que o equivalente a una censura internalizada; eso sería demasiado simple y subestimaría gravemente la importancia de los movimientos democráticos y de justicia social que igualmente han contribuido a su formación. No menos importante, también está vinculada a la libertad de expresión y a las leyes de libertad de información, así como a los ideales de participación y de empoderamiento ciudadano. En este sentido, la alfabetización mediática e informacional implica un equilibrio entre los distintos polos del control de la información, que regula las

relaciones entre el Estado y la ciudadanía, así como entre un conjunto de entidades privadas, como editoriales, productoras cinematográficas o periódicos, y otros medios. Sin embargo, la actual transferencia del control de la información desde instituciones públicas hacia plataformas corporativas representa un cambio fundamental en la constitución de estas relaciones y, en particular, en el papel de las plataformas en el establecimiento de confianza (van Dijck, 2021). Este cambio altera de manera significativa las condiciones para la deliberación, por ejemplo, en términos de cómo debería implementarse el control de la información, cómo debería distribuirse entre distintos actores, qué normas y valores debería aplicar y cuándo o cómo debe considerarse fútil o injusto. En otras palabras, las ramificaciones de la alfabetización mediática e informacional son vastas.

Sin embargo, la versión específica de la alfabetización mediática e informacional que a menudo aparece en contextos de política pública y en declaraciones oficiales no logra dar cuenta de este cambio. Así, el control de la información tiende a expresarse en una comprensión de la democratización como responsabilización en un sentido ampliamente instrumental. El investigador en alfabetización mediática David Buckingham (2009, p. 16) observa que:

Por supuesto, esto viene empaquetado como un movimiento democrático, un alejamiento del proteccionismo y un empoderamiento. Pero también es un movimiento individualizador: parece basarse en una visión de la alfabetización mediática como un atributo personal, en lugar de una práctica social.

La retórica a la que se refiere Buckingham está más vinculada al consumismo que a la democracia. Continuando, Buckingham (2009, p. 17) señala: “Se ha convertido en el deber de todas las buenas consumidoras —y cuando se trata de niñas, de todos los buenos padres— regular sus propios usos de los medios de comunicación”. De manera similar, el investigador en medios, Mikael Forsman (2018), discute el uso creciente del concepto de competencia digital. Citando a Forsman (2018, p. 28): “un sistema educativo penetrado por los intereses corporativos y la gobernanza neoliberal” en lugar de una tradición de alfabetización mediática que pone el énfasis en el *auto-cultivo* y la ciudadanía.

Esta tendencia se ejemplifica en el trabajo de organizaciones como la red de la Unión Europea Better Internet for Kids. Esta red busca coordinar la implementación de políticas públicas estandarizadas

en todos los estados miembros y proporcionar recursos de aprendizaje. En sus palabras:

La Agenda Digital para Europa tiene como objetivo que todas sean europeas digitales. Las niñas tienen necesidades y vulnerabilidades particulares en internet; sin embargo, internet también brinda un lugar de oportunidades para que las niñas accedan al conocimiento, se comuniquen, desarrollen sus habilidades y mejoren sus perspectivas laborales y su empleabilidad (Better Internet for Kids, n.d).

Dos elementos enmarcan este objetivo: primero, la protección de menores frente a contenidos dañinos y, segundo, su capacitación para el mercado laboral. En la estrategia se habla de alfabetización digital y mediática o de alfabetización mediática y pensamiento crítico. Toda la estrategia está impregnada de un lenguaje que promueve una visión instrumental de las alfabetizaciones como medios para que las niñas se protejan de contenidos dañinos o de violaciones de su privacidad. Esto se justifica además por las necesidades de la industria, por un lado, de futuros empleados con competencias, y por otro, de mercados. La intención parece ser promover una forma de autorregulación que posibilite el control sobre contenidos, empleabilidad y consumo. La alfabetización funciona como un mecanismo para situar la responsabilidad en la niña de manera individual y, en cierta medida, en sus cuidadores (European Commission, 2012).

Puede trazarse una conexión interesante entre esta versión específica de alfabetización mediática e informacional, o alfabetización digital, y el sistema de auditoría de películas y producciones televisivas; en particular, las clasificaciones por edades. Estas clasificaciones también se establecieron a menudo con la finalidad de proteger a niñas y jóvenes, y de resguardarlas de la exposición a contenidos dañinos. En algunos contextos nacionales, esta conexión se mantiene viva mediante fusiones institucionales, como en el caso de la Oficina de Comunicaciones (OfCom, por sus siglas en inglés) del Reino Unido, o a través de la continuidad institucional. Esta última se observa en particular donde la clasificación de películas solía ser tarea de las autoridades estatales en lugar de la autorregulación de la industria. Casos interesantes son los países nórdicos: Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia. En Suecia, la precursora del Consejo Sueco de Medios era responsable de la clasificación de películas hasta 2011. Ahora, el Consejo Sueco de Medios ha asumido el liderazgo entre las autoridades públicas suecas en la promoción de la alfabetiza-

ción mediática e informacional. El objetivo de proteger a la ciudadanía sigue siendo el mismo, pero los métodos han cambiado: de controlar el acceso a contenidos a educar a la ciudadanía para que se controle a sí misma. Existe una conexión semejante en los demás países nórdicos: la Autoridad de Medios de Noruega, el Consejo Danés de Medios y el Instituto Nacional Audiovisual de Finlandia (KAVI). Todos comparten la responsabilidad de proteger a la ciudadanía de sus países, y todos son nodos en la red europea de Safer Internet Centres (SICs), que forma parte de la estrategia Safer Internet for Kids mencionada anteriormente.

Hoy en día, gran parte de la auditoría y clasificación de películas en Europa se rige por el mismo sistema de clasificación. Por ejemplo, la clasificación Kijkwijzer, del Instituto Neerlandés para la Clasificación de Medios Audiovisuales, cuyas recomendaciones también cubren clasificaciones para series, programas televisivos, aplicaciones de teléfonos inteligentes y videojuegos se utilizan en muchos países de Europa. Sin embargo, mientras que hay cierta continuidad en términos de a quiénes se dirige y qué tipo de contenido mediático se regula, existe un claro cambio en la lógica subyacente. Hay un cambio entre la regulación estatal y la autorregulación de la industria. El objetivo de esta última no es solo mantener a raya la regulación estatal, sino también satisfacer a sus clientes, en muchos casos las madres. De manera semejante, la alfabetización mediática e informacional, o alfabetización digital, en este entendimiento, es un mecanismo que facilita la autorregulación ciudadana para reconocer contenidos dañinos o problemáticos. Sin embargo, tan pronto como se la concibe como una mercancía que, por ejemplo, aumenta la empleabilidad, también coloca a la persona o a su tutora en la posición de cliente frente al proveedor de dicha mercancía.

Responsabilidad individual e intención automatizada

Los términos *alfabetización mediática* y *alfabetización informacional* designan lo que se enseña y se aprende sobre los medios y la información, y cómo relacionarse con estos. El objetivo del aprendizaje difiere significativamente tanto dentro como entre las tradiciones de alfabetización mediática y de alfabetización informacional. Sin embargo, comparten un enfoque en el aprendizaje individual, en una persona que aprende a interactuar con los medios y la información de maneras consideradas alfabetizadas. Estar alfabetizado implica diversos tipos de competencias

y un entendimiento crítico, así como disponer de los recursos para demostrarlas y ponerlas en práctica. El aprendizaje no ocurre únicamente en actividades diseñadas e implementadas dentro de las instituciones dedicadas al aprendizaje, como las escuelas y, en cierta medida, las bibliotecas, sino que también se da fuera de esos entornos, en la vida cotidiana o en el trabajo. Sin embargo, con frecuencia la investigación sobre MIL se centra precisamente en estos contextos educativos formales. A menudo existen lazos fuertes y directos entre la investigación y la formulación de las políticas educativas que promueven la alfabetización mediática e informacional. Esta estrecha conexión entre la investigación y la formulación de políticas configura una agenda normativa basada en ideas compartidas sobre una sociedad ideal a la que aspirar. Dicha agenda actúa como punto de partida para determinar qué tipos de alfabetización se consideran necesarios y qué deberían contener (Erstad y Amdam, 2013). En sí mismo, esto no tiene por qué ser problemático. Sin embargo, no hacer visibles los supuestos normativos subyacentes puede conllevar riesgos. David Buckingham (2009) dirige nuestra atención a los desafíos que pueden surgir cuando la investigación en alfabetización mediática y la formulación de políticas públicas se aproximan demasiado entre sí. En particular, identifica el riesgo de que se convierta en una simple cuestión de “vender alfabetización mediática sobre la base de toda una serie de productos deseables” (Buckingham 2009, p. 4). Productos, se afirma, que son necesarios para la participación exitosa en la sociedad. También existe el mismo riesgo para la alfabetización mediática e informacional.

Dado que la alfabetización mediática e informacional suele conceptualizarse como responsabilidad individual de las personas, el paso de identificar bienes deseables a hacer responsables a las personas de obtenerlos mediante la compra es estrecho. Son vastas las ramificaciones de fijar esta responsabilidad de manera desproporcionada a los individuos. Pensemos, por ejemplo, en cómo lidiar con afirmaciones falsas o ambiguas sobre cuestiones complejas, como las preocupaciones de salud, los debates científicos, la tecnología o los acontecimientos históricos. Estas ramificaciones se extienden más allá del contenido epistémico específico en cuestión; es decir, no se trata solo de saber si son *verdaderas, falsas, parciales* y/o *demás*. Asignar la responsabilidad desproporcionadamente a los individuos, en desmedro de entender esto como una labor social-colectiva, erosiona o tensiona la razón de ser de las instituciones de conocimiento en la sociedad (v.g., las bibliotecas); y, en última instan-

cia, afecta al sentido compartido de la verdad en la sociedad. Un sentido compartido de verdad, sin embargo, requiere confianza social, especialmente la confianza institucional, al menos como ideal anticipado. Las condiciones para ello, a su vez, se ven cada vez más desestabilizadas por, entre otras cosas, la lógica incorporada en nuestra infraestructura informacional corporativa y plataformizada, que casi invariablemente fomenta la fragmentación y la individualización tanto del conocimiento como de los valores.

Los temas recurrentes en casi todos los contextos donde circula la alfabetización mediática e informacional son nociones como la *desinformación* (en inglés, *disinformation*) y la información errónea (*misinformation*). Estas, y en especial su proliferación y circulación, se han convertido en el epíteto de la crisis de la información. Habilitar a las personas para identificar esos tipos de afirmaciones falsas, sesgadas y/o malintencionadas suele ser el objetivo declarado de las iniciativas que promueven y respaldan la educación en MIL. La diferencia entre esas formas de información con prefijos distintos radica en la intención que subyace a las afirmaciones (p. ej., Søe, 2018). Misinformation se refiere a información falsa que se transmite sin la intención de difundir mentiras. Disinformation, en cambio, es información falsa difundida de manera deliberada, en la que quien la transmite es consciente de que es falsa. Además, ha surgido la noción de *malinformation* para referirse a un tipo adicional de información falsa (Wardle y Derakhshan, 2017). Aquí, la información es correcta en sí misma, pero se saca de contexto y se le da un nuevo significado de un modo que la hace intencionalmente engañosa y potencialmente dañina. Es muy probable que se trate de misinformation cuando se observa que un pariente en Facebook comparte un video de YouTube sobre los supuestos beneficios de beber plata coloidal, orina o cloro. Sin embargo, la persona u organización que produjo ese video en primer lugar pudo haberlo hecho plenamente consciente de que propaga una afirmación falsa y pudo haberlo producido y subido para sembrar dudas y crear incertidumbre; es decir, en este caso, el propio contenido se denominaría disinformation. Es la razón detrás de la producción, el compartir y la distribución de un cierto tipo de contenido informacional, lo que lo convierte en misinformation o disinformation. Así, un mismo video que circula en una plataforma social específica puede ser tanto misinformation como disinformation, dependiendo de quién lo comparta y cuándo, dónde y en qué contexto o situación.

Sin duda son matices interesantes, y es evidente que atender a

estas diferencias más o menos sutiles es necesario para comprender la crisis de la información. Dicho esto, lo que esta discusión también muestra es que las distinciones entre mis-, dis- y otras formas de información con prefijo, por más precisas y consistentes que sean en sí mismas, están plagadas de problemas cuando se trata de la alfabetización mediática e informacional (véase Cooke, 2017). La intención que justifica adjuntar un determinado prefijo a la palabra información normalmente no está disponible para quienes la encuentran en su construcción de significado. Por lo tanto, no puede invocarse de manera confiable para determinar qué tipo de información es algo, ciertamente no cuando el terreno es inestable y está en constante evolución, como es el caso del actual paisaje mediático e informacional. Además, debe señalarse que la disinformation no puede reducirse a un emisor perverso y a una audiencia desprevenida. La difusión de disinformation en las redes sociales depende de la participación activa de las personas; está posibilitada e, incluso, dictada por la forma en que muchas de estas plataformas están diseñadas (Starbird et al., 2019). La profunda importancia de la arquitectura de estos sistemas también es la razón por la que existan diferencias en la escala y la manifestación exactas del problema, según la plataforma de la que se hable (Theocharis et al., 2021). Además, ¿cuál es la intención de un *bot*, de un algoritmo o de un programa informático? Su propósito, que podemos denominar intención automatizada, puede ser maximizar la extracción de datos explotando interacciones, mientras que la información que circula con este fin es simplemente colateral, sin ninguna intención más allá de ello. En el mejor de los casos, es entretenimiento colateral, en el peor daño colateral. Sin embargo, todos estos participan en la circulación de información y en la amalgama de mis-, dis-, mal- o información veraz en el contenido real que las personas crean, encuentran y con el que interactúan, y donde la frontera entre unos y otros está lejos de ser nítida.

Evaluación crítica de la infraestructura de información

Es casi imposible establecer los parámetros de la responsabilidad individual para determinar la fiabilidad o la confiabilidad de la información en culturas digitales caracterizadas por una infraestructura algorítmica cada vez más invisible. El funcionamiento de los intermediarios y curadores algorítmicos de información, que incluyen cada vez más elementos de aprendizaje automático e inteligencia artificial (IA), está

implicado en qué contenido la gente encuentra, qué información encuentra, cuándo la encuentra y/o cómo se presenta. ¿Incluye acaso la responsabilidad de los individuos de evaluar críticamente la información y su procedencia? Esto parece sugerirse en muchas nociones dominantes de la MIL. O, acaso: ¿incluye también la obligación de considerar el funcionamiento de los intermediarios de la información y sus intenciones automatizadas? O quizá: ¿también la obligación de considerar el funcionamiento de algoritmos y de mecanismos de extracción de datos?

Consideremos el ejemplo de los motores de búsqueda, que se han convertido en elementos intrínsecos de la vida cotidiana y de las diversas prácticas que esta abarca. El motor de búsqueda sugiere términos; los resultados se ordenan de maneras específicas, junto con anuncios publicitarios o recuadros informativos; la posición geográfica del buscador afecta qué aparecerá como resultado. Además, todo esto cambia constantemente y depende de qué dispositivo y software se utilice, entre otros factores. Con las redes sociales, el reto es aún mayor. La decisión de seguir, dar un *me gusta* (o, *like*), compartir, comentar o cualquier otra acción que un servicio específico permita afecta de manera irreversible lo que una misma y otros encontrarán. Sin embargo, a menudo no hay indicios directos de cómo funciona todo esto. Además, estas plataformas (es decir, las redes sociales, los motores de búsqueda y los sistemas de recomendación) están interconectadas. Las actividades en una tienen implicancias para los encuentros informacionales en la otra. La profunda interconexión incluye los intercambios de información con otras personas e incluso se extiende hasta configurar la cultura de la información que se vive en una comunidad o sociedad. Resulta evidente lo difícil que es distinguir entre las decisiones que toman las personas y las que toma el motor en diálogo con otros sistemas. Esto tiene enormes implicancias para cómo puede imaginarse y ejercerse la responsabilidad individual en estos arreglos infraestructurales, así como para cómo se relaciona con los deberes de otros actores, junto con sus intereses y agendas.

La mayoría de nosotras sabe muy poco sobre el funcionamiento de los diversos sistemas algorítmicos que nos rodean. Sin embargo, cuando prestamos atención, podemos notar sus efectos. A menudo, el verlos conscientemente se desencadena por cambios que inciden directamente en la experiencia de usuario o en la funcionalidad de un servicio. Para tomar prestadas las palabras de los investigadores en comunicación Stine Lomborg y Patrick Heiberg Kapsch (2020, p. 8), “los algoritmos se vuelven visibles en la medida en que provocan, perturban o sorprenden

al usuario”. Las plataformas de redes sociales y los motores de búsqueda cambian y evolucionan continuamente. A veces, los cambios introducidos son perceptibles, de modo que también atraen la atención de los medios o están acompañados de campañas organizadas por los usuarios. No es infrecuente que cambios específicos en algoritmos lleguen a las noticias y se reporten junto con otros eventos. Un ejemplo destacado se encuentra en el cambio de Instagram en 2016 de un *feed* cronológico a uno más personalizado. Este cambio llevó a que los usuarios se organizaran en una campaña llamada #RIPINSTAGRAM para manifestar su descontento con el nuevo ordenamiento de las imágenes en sus feeds. En Suecia, por ejemplo, esta actualización específica fue reportada en el noticiario del canal infantil de servicio público del país (SVT, 17-3-2016), lo que reconoció cuán centrales son las redes sociales comerciales en la vida cotidiana de los niños. Los periódicos británicos informaron sobre el cambio, con el *Daily Mail* describiendo Instagram como estando bajo asedio (MacDonald, 2016), y *The Mirror* reportando sobre la rabia que sentían los usuarios de Instagram (Hamill, 2016). A estas alturas, ejemplos como este han comenzado a acumularse. El nivel, el estilo y el enfoque de los reportes fluctúan. Pueden encontrarse tanto en las secciones de negocios o de actualidad como en las infantiles o en reportes para consumidores. Sin embargo, al mismo tiempo que las redes sociales y, aunque en menor grado, los motores de búsqueda han alcanzado tal notoriedad que las noticias incluyen reportes sobre las actualizaciones de sus algoritmos, su funcionamiento real continúa difuminándose en el trasfondo y resulta cada vez más difícil de percibir. Identificar estos desarrollos aparentemente contradictorios nos ayuda a comprender mejor cómo la responsabilidad por el control de la información se asigna principalmente a un nivel superficial, a quienes están disponibles para intervenir, en lugar de a quienes realmente controlan la información.

Comprender cómo operan en realidad los algoritmos ha resultado difícil (Lewandowski et al., 2018). Las reacciones individuales o colectivas de las personas ante los cambios en el funcionamiento de los algoritmos no se basan necesariamente en una comprensión adecuada de cómo estos operan. Sin embargo, aunque puedan estar fundamentadas en teorías populares y rumores (Dogruel, 2021), más que en un conocimiento preciso (véase Eslami et al., 2016), no son inconsecuentes. Las personas tienen nociones sobre la constitución de la infraestructura informacional de la sociedad y también sobre cómo están implicados los algoritmos. Estas nociones están profundamente arraigadas en las expe-

riencias y prácticas de la vida cotidiana y tienen implicancias respecto de cómo entienden los sistemas basados en algoritmos y cómo imaginan su funcionamiento (Bucher, 2017, 2018). Las personas no solo los perciben, sino que también están *haciendo algoritmos*, para retomar el lenguaje de Lomborg y Kapsch (2020, p. 11). Los vivencian de manera positiva y negativa, y entran en lo que puede describirse como relaciones performativas con los sistemas algorítmicos de información, alimentándolos o negándoles datos conscientemente, en línea con ciertas ideas sobre cómo optimizar su rendimiento (Lomborg y Kapsch, 2020) o resistir el poder algorítmico (Velkova y Kaun, 2021). Las personas crean sentido a partir de los arreglos infraestructurales de los que ellas mismas son co-constitutivas. Lo que llamamos producción de sentido infraestructural (Haider y Sundin, 2019) involucra dimensiones de comprensión, consciencia y competencias y, como veremos en la siguiente sección, también posee una fuerte dimensión afectiva. Estas están inextricablemente entrelazadas con las prácticas que las generan, así como con sus condiciones sociomateriales, incluidos sus sistemas de valores y su lógica económica.

Diferentes expresiones de responsabilidad

Incorporemos ahora algunas voces de nuestra investigación. En entrevistas con adolescentes, discutimos, entre otras cosas, su evaluación de la información y de las fuentes de información (véanse Haider y Sundin, 2020, 2022). No solo evaluaban la información (entendida como contenido) o las fuentes en sí mismas, sino también, y a pesar de no usar el término, los algoritmos que los habían conducido a esas fuentes. Más aún, evaluaban su propia agencia en relación con la información, las fuentes y los algoritmos. El espectro era amplio y la forma en que se ubicaba la responsabilidad variaba considerablemente, a menudo en función de lo que se imaginaba que implicaba *ser* crítico. El siguiente intercambio ilustra lo complejo que puede llegar a significar ser crítico:

Investigador: *Entonces, ¿qué crees que significa la evaluación crítica de fuentes?*

Entrevistado 2: *Bueno, yo diría que significa que eres crítico de las fuentes, sean o no creíbles.*

Entrevistado 1: *Sí, que de alguna manera las cuestionas, si hay alguna razón por la cual no son verdaderas, algo así.*

Aquí, ser crítico es lo opuesto a confiar. El punto de partida asumido es la falsedad de una afirmación, cuya veracidad se duda. La responsabilidad consiste en formular la pregunta guía, que invariablemente se convierte en: ¿Por qué no es verdadera? Otro de los participantes de la entrevista atribuyó agencia al método mismo de la evaluación crítica y sugirió: “La evaluación crítica de las fuentes es, en verdad, como un enorme filtro que filtra la información incorrecta”. Y otra persona expresó lo siguiente:

Usar una lente intelectual, es decir, cuestionar las cosas. Cuestionar la información y cuestionarla en la forma de: “Bien, ¿cuánto más hay de esto? ¿Quién más lo está diciendo?” Así que pones toda la información que recibes en una perspectiva más amplia y en un contexto más general. Esa es mi interpretación de la evaluación crítica de las fuentes.

Se trata de un enfoque considerablemente más matizado que también permite la contextualización. El abanico creado entre estas dos posiciones ayuda a enmarcar una discusión más amplia sobre la ubicación de la responsabilidad. Pues, por un lado, se tiene una visión instrumental del método de evaluación crítica de la información, que actúa prácticamente por sí mismo; y, por otro, un enfoque relacional que abre espacio a la agencia humana situada.

Algunas de las posiciones que pudimos identificar en nuestras entrevistas funcionaban como ideales a seguir. Otras, servían como espantapájaros y se usaban ya sea para describir otras posiciones y/o para distanciarse de ellas. A lo que nos referimos con esta última es que se generaba un ideal de lo que es *no ser crítico*, y ese ideal (ese espantapájaros) era algo en lo que una no quería convertirse. Por ejemplo, la noción de que el sistema (v.g., los motores de búsqueda) entrega información que es totalmente creíble y confiable y que, por tanto, no necesita mayor evaluación. Esta noción, ideal, es el espantapájaros, y las personas no quieren que se les piense que acatan de esa manera. ¿Qué significa esto en términos de cómo se concibe la responsabilidad? Primero necesitamos considerar las formas en que la agencia individual se expresa y cómo se constituye al relacionarse de manera distinta con la confianza. La confianza, y por ende también la desconfianza, existen en relación con otras personas, con otras instituciones y, cada vez más, a través de sistemas algorítmicos. Esto tiene implicancias para las condiciones que permiten y sitúan la responsabilidad de interactuar con la información.

Aunque la correspondencia exacta entre lo que la gente dice que hace y lo que realmente hace es poco frecuente, el material generado en nuestras entrevistas pone de relieve los distintos ideales sobre cómo evaluar la información. Atender a cómo se ensamblan de manera diferente la confianza, la agencia y los sistemas algorítmicos de información permite construir distintas posiciones de evaluación crítica de la información. La manera en que las personas se agrupan en torno a esos ideales ayuda a dilucidar las complejas relaciones en juego.

En términos esquemáticos, se pueden distinguir tres posiciones relacionadas con la evaluación crítica de la información. Más aún, estas posiciones pueden ubicarse en un continuo. En un extremo, *la no evaluadora* o *evaluadora ingenua* nunca cuestiona y deposita, directa o indirectamente, una alta confianza tanto en las fuentes como en la capacidad de los algoritmos para proporcionar la mejor información posible. La no evaluadora prácticamente no existe en la realidad, y nuestros participantes tampoco lo asumieron así. Sin embargo, a menudo se lo utiliza como un ejemplo negativo para distanciarse de él (i.e., el espantapájaros). Al fin y al cabo, en una entrevista sobre evaluación crítica de la información, nadie quiere presentarse como alguien que no es crítico en absoluto. Dicho esto, la falta de consideración del papel de los algoritmos, de los datos o, más ampliamente, de la lógica que guía a las plataformas corporativas, es común. En particular, la creencia de la gente en la capacidad de Google para proporcionar los mejores enlaces sobre cualquier tema suele ser alta (Hargittai et al., 2010; Sundin y Carlsson, 2016).

En el centro de nuestro continuo esquemático, *la evaluadora pragmática* muestra autoconfianza y la capacidad de equilibrar la desconfianza y la confianza, considerando el papel constitutivo de los sistemas algorítmicos de información. Esta evaluadora pragmática adopta lo que puede describirse como un enfoque realista, reconociendo que en la vida cotidiana resulta inevitable cierta confianza en personas, instituciones, textos y demás. Aunque algunos de esos actores son justificadamente considerados más confiables que otros, la confianza nunca se percibe como fija, sino como algo que debe establecerse, restablecerse y ser correspondido con responsabilidad.

Finalmente, en el otro extremo del continuo, está *la evaluadora escéptica*. Esta afirma que nunca confía en nada. Solo confía cuando ella tiene experiencia personal en el asunto en cuestión. Esta desconfianza se extiende a todo, en particular a las autoridades públicas y a sus sistemas

de producción de conocimiento. Una vez más, esta posición, en efecto, es insostenible y no existe en la vida real. Sin embargo, en contraste con la posición de la no evaluadora, que siempre se presenta como indeseable, la figura de la evaluadora escéptica, aunque frecuentemente inclinada al cinismo, es por muchos considerada un ideal al que aspirar. En consecuencia, las participantes de las entrevistas, que se describían a sí mismas en términos cercanos a lo que denominamos la evaluadora escéptica, a menudo se consideraban a sí mismas las verdaderas críticas, que no confiaban mucho en instituciones, casas mediáticas, la ciencia o el servicio público. Sin embargo, incluso aquí, en una combinación de alta agencia y baja confianza, esto no se extiende por completo al lado técnico de la propia infraestructura de información.

Invariablemente, en casi todas las entrevistas, la conversación se dirigió a las teorías conspirativas, tal como circulan en las redes sociales, en particular en YouTube. En ese momento, la teoría conspirativa de la Tierra plana era ampliamente discutida. Circulaban videos en YouTube, y la televisión del servicio público sueco había transmitido un documental sobre el movimiento que se congregaba en torno a la teoría de que la Tierra es, en realidad, plana y que existe una conspiración para mantener este secreto. Con este trasfondo, una participante de la entrevista ilustra la posición de una evaluadora escéptica:

Siempre soy crítica con todo porque nunca he estado yo misma en el espacio y he visto que la Tierra es redonda. Así que podría parecer que ahora creo en esa teoría, pero no es así. Pero aún pienso que hay un pequeño riesgo de que sea el caso. Nunca se puede saber con certeza.

Casi todos los participantes de las entrevistas se sentían atraídos por las teorías conspirativas, pero la mayoría se interesaba en ellas como entretenimiento. Dicho esto, una minoría sí creía en algunas teorías conspirativas, o al menos no quería refutarlas del todo, como la persona citada anteriormente. Estas personas a menudo se describían a sí mismas como particularmente críticas, ya que siempre iban contra la corriente y no aceptaban automáticamente la versión establecida de las cosas. Nada puede ni debe darse por sentado: “Porque las teorías conspirativas son una especie de crítica de fuentes, si lo piensas bien”, sugirió una de nuestras participantes. Si el objetivo es ser crítico, por ejemplo, al evaluar la información disponible, y se entiende como dudar y cuestionar, entonces no confiar necesariamente en las instituciones científicas o

en el sistema escolar se interpreta como ser más crítico, no menos.

El evaluador pragmático también es una posición idealizada e idealizante, aunque de manera muy distinta. Probablemente sea mejor descrito como el ideal que el sistema educativo desea fomentar: una persona bien educada, segura de sí misma, que sabe en qué y en quién confiar, y que evalúa la información en función de sistemas de valores y normas bien establecidos y socialmente aceptados, siempre considerando su propio papel en la búsqueda, selección y evaluación. Es demasiado estereotípico para ser útil en la vida real, pero, nuevamente, es formativo, en el sentido de que se mantiene como un ideal al que aspirar. Articular el ideal de un evaluador pragmático pone de relieve cuán profundamente impregnadas están las conceptualizaciones de la alfabetización mediática e informacional por el sistema social, cultural, económico y, por supuesto, político del que emergen y al que, de hecho, también se dice que contribuyen. *Cuándo confiar, cuándo dudar, cómo cuestionar, qué desafiar o a qué asentir* nunca pueden establecerse de manera abstracta, al margen de situaciones concretas. Como una de nuestras entrevistadas afirmó:

Pongámoslo de esta forma, si nosotras estuviéramos en Corea del Norte, por ejemplo, sería obvio que nosotras cuestionaríamos todo lo que dijeran las autoridades; pero los que ahí viven no piensan de la misma manera. Por lo tanto, nosotras tampoco podemos estar seguras de que nuestras autoridades siempre valoren la verdad.

La responsabilidad se sitúa en un terreno cambiante y adquiere significado al articular la agencia individual con la infraestructura de información y la configuración política y organizativa de la sociedad. Surge entonces la pregunta sobre qué papel todavía pueden desempeñar las iniciativas de alfabetización mediática e informacional en una situación de confianza descendente.

Otras respuestas a la crisis de la información

Hasta este punto, este capítulo se ha centrado en cómo la responsabilidad individual emerge como un rasgo clave en la mayoría de las concepciones de la alfabetización mediática e informacional. Esto es particularmente evidente cuando aparece en textos de política pública, pero también, en un grado considerable, en los medios y en el discurso público en general. Si aceptamos que la alfabetización mediática e in-

formacional tiende a ser promovida como una respuesta a los desafíos sociales vinculados al control de la información y que esos desafíos se han intensificado frente a una infraestructura informacional corporativa ubicua, la pregunta es: ¿cómo ubican la responsabilidad otras respuestas a estos mismos desafíos?

A continuación, consideramos tres respuestas adicionales que a menudo se presentan como formas amplias de abordar el mismo conjunto de problemas que la alfabetización mediática e informacional, a saber: la producción y circulación controlada de contenido verificado, la autorregulación de las plataformas y la verificación de hechos (lo que en inglés se conoce como *fact-checking*). La lista no pretende ser exhaustiva. Notoriamente, dejamos de lado los roles importantes que desempeñan la regulación legal y los tratados internacionales. El objetivo aquí no es profundizar en cada una de esas respuestas, sino usarlas para comprender mejor la alfabetización mediática e informacional. Asimismo, constituye un intento de delimitar la crisis de la información, enfocándose en cómo distintas soluciones propuestas por diferentes actores, desde distintos roles, ubican la responsabilidad de enfrentar la volatilidad de la información.

Producción de contenido y diseminación de conocimiento verificado

Una solución que parece promover un enfoque casi contrario al de la alfabetización mediática e informacional se encuentra en la producción de contenido y en la diseminación de conocimiento verificado. Si la disponibilidad y el acceso a conocimiento público confiable constituyen parte de una respuesta válida a la crisis actual de la información, entonces la producción, y específicamente la diseminación, de este tipo de contenido es crucial; o al menos así va el razonamiento. Al fin y al cabo, para contrarrestar la fragmentación, la individualización, la emocionalización y la erosión de la confianza pública, el contenido que garantice alta confiabilidad no solo debe producirse, sino también ponerse a disposición. En términos simples, la respuesta a la crisis depende, en primer lugar, de la presencia de contenido confiable.

El financiamiento público desempeña un papel importante, como ocurre con el financiamiento de escuelas, universidades, bibliotecas, institutos de investigación, autoridades públicas o medios de servicio público. Asimismo, diversos actores comerciales, como medios de comuni-

cación, editoriales, productoras y similares, desempeñan roles cruciales. Dicho esto, cualquiera que sea la razón económica, política o científica que sustente la creación de conocimiento y la producción de contenido, estas están cada vez más entremezcladas en una lógica informada por plataformas corporativas algorítmicamente impulsadas, aunque, por supuesto, de maneras distintas y diferenciadas.

Como lo ilustra la información sobre salud, por ejemplo, durante la pandemia, las autoridades sanitarias públicas suelen ser responsables de proveer información sobre decisiones políticas y de llegar con orientaciones tanto al público general como a grupos específicos. ¿Cómo llegar al público general con información que podría ser vital, pero que no suele ser entretenida, escandalosa o siquiera inusual? Más aún, ¿cómo hacerlo cuando las plataformas de comunicación operan en gran medida según la popularidad? Un video en YouTube con un profesional médico instruyendo a la audiencia sobre cómo lavarse las manos o usar una mascarilla casi con certeza generará menos interacción que una teoría conspirativa cautivadora. Claro que lo último también puede, como hemos señalado antes, verse meramente como entretenimiento. Aun así, este ejemplo ilustra un dilema para los productores de contenido, incluidos académicos y universidades, que, en sus actividades de divulgación, dependen cada vez más de estas y otras plataformas.

Un intento de crear un sitio web para la diseminación de contenido verificado es el proyecto *Verified*, financiado por Naciones Unidas junto con socios comerciales. *Verified* busca diseminar conocimiento confiable sobre el COVID-19 a través de redes sociales. Su alcance previsto es global y “producen contenido basado en la información y orientaciones más recientes de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud y otras agencias de la ONU” (*Verified*, n.d.). El contenido está intencionalmente diseñado para ser compartido fácilmente, aprovechando el entorno informacional en red y la lógica de las redes sociales: “Al promover y compartir los mensajes de *Verified*, las personas están desempeñando un papel crucial en difundir información confiable sobre el COVID-19 a sus amigos, familias y redes sociales, con el objetivo de salvar vidas y contrarrestar la desinformación” (*ibid.*). La producción y el intercambio de información se convierten así en actividades vinculadas a la agencia de las plataformas, incorporando sus reglas para generar visibilidad sobre las cuales la información se comparte.

Hace algunos años realizamos un trabajo de campo etnográfico en las oficinas de dos enciclopedias comerciales escandinavas, ambas

con historias previas a internet. En particular, seguimos su trabajo editorial, que incluía la producción de contenido y, cada vez más, el cómo hacerlo visible y accesible en una infraestructura informacional curada algorítmicamente (Haider y Sundin, 2013; Sundin y Haider, 2013). En comparación con apenas un par de décadas atrás, el trabajo editorial había experimentado cambios profundos. Adaptar el contenido y los metadatos enciclopédicos a las reglas establecidas por Google era ahora una cuestión de supervivencia económica. En una entrevista publicada en un periódico, una analista web (en sí mismo, un puesto completamente nuevo en una enciclopedia) que trabajaba en una de las oficinas editoriales que seguimos aseveró (Bøe, 2011):

Store Norske Leksikon [una enciclopedia comercial noruega] era una fiesta sin invitados. Es decir, tenían pocas visitas en Google. No sirve de nada tener los mejores artículos o la mejor música en la fiesta si nadie se presenta.

La enciclopedia tradicional, uno de los géneros de publicación más tradicionales de la sociedad occidental, la encarnación de los ideales ilustrados, ha llegado a depender de su funcionamiento conforme a las reglas algorítmicas de plataformas corporativas multilaterales, optimizadas para la explotación de datos abiertos creados por su competidor más duro: Wikipedia.

Los medios de noticias también dependen en gran medida de las redes sociales y de los motores de búsqueda. Existe una diferencia entre los medios de servicio público y los medios comerciales en términos de financiamiento, pero ambos necesitan ser vistos y estar accesibles en las mismas plataformas comerciales. Plataformas que suelen estar fuera de su control. A pesar de que pueden ser más independientes de ciertas plataformas comerciales, como los medios de noticias, las bibliotecas también existen cada vez más en relación con las lógicas de dichas plataformas. Esto incluye no solo servicios de recomendación para el *streaming* de libros, películas o música, sino también plataformas de comunicación académica como ResearchGate y Google Scholar, así como diversas soluciones integrales de proveedores comerciales de infraestructura de investigación como Elsevier. Además, los usuarios de bibliotecas se están acostumbrando cada vez más al funcionamiento de las diversas plataformas comerciales y esperan que los sistemas de las bibliotecas funcionen de manera similar. Al mismo tiempo, las bibliotecas también pueden constituir un contrapeso esencial frente a las plataformas comer-

ciales y basar su selección y presentación en otros principios distintos de los comerciales. En las escuelas, el currículo en sí está establecido por las autoridades públicas, normalmente a nivel nacional. Sin embargo, los estudiantes a menudo encuentran información en Google y, ocasionalmente, en otros motores de búsqueda. Una vez más, esto arrastra la lógica que informa a esas plataformas corporativas sobre cómo se utiliza, evalúa e incluso crea la información en el sistema educativo. Volveremos a esto con más detalle en el Capítulo 5.

Con certeza, este enfoque particular sobre el control de la información y los medios, que aquí solo tocamos con algunos ejemplos, definitivamente no es nuevo. De hecho, el intento de controlar lo que se produce, se publica y se comunica ha sido la forma tradicional de ejercer poder; uno que no solo se manifiesta en incentivar, financiar o crear condiciones para la investigación libre y básica, sino también mediante la censura o la dirección política. Además, es una manera de ejercer responsabilidad. Sin embargo, el modo en que hoy ocurre la producción formal de contenido y la diseminación de conocimiento verificado sobre nuevos cimientos, definidos por reglas establecidas por plataformas informacionales corporativas, añade una nueva dimensión. Las condiciones de la rendición de cuentas están mediadas por la infraestructura comercial. Aun así, los diversos arreglos algorítmicos y estrategias de explotación de datos involucrados no son pasivos, ni lo son las personas en las plataformas. Más bien, como lo muestra con claridad el ejemplo de Verified, estas últimas a menudo se ven incentivadas a adaptarse ellas mismas y sus prácticas a la lógica de dichas plataformas. De esta manera, la responsabilidad se delega parcialmente en las diversas plataformas y servicios. Las estrategias de instrucción, por otro lado, buscan que las personas se comporten responsablemente y contrarresten los efectos de algoritmos diseñados para fragmentar el conocimiento y sacar a la luz lo escandaloso.

Autorregulación de las plataformas

En su papel como proveedoras de plataformas y editoras de noticias de hecho, las empresas de redes sociales tienen un enorme poder sobre lo que sus usuarias pueden publicar, lo que verán e, incluso, quiénes pueden ser usuarias. Una manera de controlar la visibilidad de información específica es modificar los algoritmos de las plataformas y de los motores de búsqueda. Ahora bien, los motores de búsqueda

y las empresas de redes sociales también emplean a humanas para la moderación y la curaduría de contenidos (Rogers, 2021). En su libro *Custodians of the Internet*, Tarleton Gillespie (2018) arroja luz sobre sus directrices y muestra cómo las redes sociales moderan el contenido sexual, los discursos de odio, el acoso, las autolesiones, las actividades ilegales y así sucesivamente. La investigadora en estudios de la información, Sarah T. Roberts (2018), resalta las condiciones inhumanas y la intensa presión psicológica y emocional bajo las cuales trabajan las moderadoras humanas de contenido para limpiar los feeds de contenidos a veces extremadamente violentos y ofensivos. Se les hace ejecutar algoritmos formuláticos que siguen un protocolo, pero la carga psicológica sobre la persona que realmente tiene que ver y escuchar el contenido es, a menudo, indescriptible.

Después de las elecciones presidenciales estadounidenses del 2016, Facebook fue criticada con particular dureza por actuar como un caldo de cultivo para mentiras políticas y, quizá aún más gravemente, para campañas de desinformación extranjeras orquestadas para influir en el resultado electoral. Como respuesta, Facebook contrató a miles de nuevas moderadoras de contenido, pero ¿con qué efecto? Gillespie (2020, p. 330) nos recuerda: “Hay algunos tipos de problemas que simplemente no se pueden solucionar, porque son sistémicos, porque la plataforma y todo el ecosistema de información actúan en su circulación, porque reflejan la naturaleza misma de la plataforma en sí”. Gillespie (2020, p. 331) incluso llega a describir este tipo de desinformación como *de parasitario*:

Aquellas contribuciones que son conscientes del funcionamiento de la plataforma y están diseñadas con esa conciencia en mente, construidas para parecer ‘genuinas’, pero que aprovechan la circulación, la legitimidad y el contexto que ofrece el medio para hacer algo más allá (o incluso contrarrestar) sus objetivos aparentemente genuinos.

En elecciones y referéndums desde 2016, ha habido en los gobiernos el temor a *operaciones de influencia* tanto extranjeras como domésticas, que aprovechan la forma en que funcionan las redes sociales. En Alemania, la entonces canciller Angela Merkel señaló en 2016: “Las grandes plataformas de Internet, a través de sus algoritmos, se han convertido en el ojo de una aguja, por el que deben pasar diversos medios para llegar a los usuarios” (BBC 28-10, 2016). No hace falta decir que las políticas

públicas y los partidos políticos también tienen que pasar por el mismo ojo de aguja. En Estados Unidos, el entonces CEO de Google, Sundar Pichai, fue llamado ante el Congreso para explicar por qué las búsquedas que contenían la palabra “idiota” arrojaban imágenes de Trump (Robertsson, 2018). En 2021, el entonces presidente estadounidense Joe Biden respondió lacónicamente “están matando personas” a una periodista que le preguntó su opinión sobre el papel de Facebook en la difusión de desinformación relacionada con la salud (Luciano y Segers, 2021).

Según *The New York Times* (Rose y Dance, 2020), citando un informe interno de Facebook, la empresa identifica a las usuarias que más leen y comentan noticias que otras con las etiquetas *Power News Consumers* y *Power News Discussers*. El artículo también se refiere a un sistema de puntuación creado por Facebook, llamado *News Ecosystem Quality* (NEQ). La puntuación calculada clasifica a los medios informativos según el grado en que las usuarias de Facebook confían en ellos. En las primeras semanas de la pandemia de COVID-19, por ejemplo, Facebook se aseguró de que las *Power News Consumers* y las *Power News Discussers* se toparan con noticias de fuentes con una puntuación NEQ más alta, asumiendo así temporalmente una responsabilidad social. Facebook y Twitter también invirtieron recursos en fact-checking durante las elecciones presidenciales de 2020 en Estados Unidos. Otro artículo de *The New York Times* (Roose et al., 2020) informa que Facebook aumentó la influencia de la puntuación NEQ en el algoritmo que determina qué ven las usuarias en sus feeds justo días después de las elecciones de noviembre de 2020. Sin embargo, según el mismo artículo, el cambio se tradujo en una menor interacción promedio por parte de las usuarias y pronto fue revertido. El modelo económico de las redes sociales, especialmente de Facebook, y de los motores de búsqueda se basa en la participación de las usuarias y en la extracción de datos. Esto, casi inevitablemente, significa que los rendimientos financieros del contenido escandaloso y de la alta satisfacción de las usuarias son mayores que los derivados de la moderación del contenido y de la responsabilidad social.

En el Capítulo 1 mencionamos brevemente un informe publicado por la organización sin fines de lucro Avaaz, acerca de la propagación de desinformación en salud. En él se pide a Facebook que “detoxifiquen los algoritmos por medio de degradar las publicaciones de desinformación y los actores sistemáticos de desinformación” (Avaaz, 2020, p. 1). Aunque exigencias como estas han sido planteadas desde hace tiempo

por diversos actores, se han vuelto cada vez más comunes durante la pandemia de COVID-19. El conflicto fundamental entre la necesidad social de infraestructuras de información confiables y el modelo de negocios de las plataformas multilaterales se volvió cada vez más evidente durante la pandemia de COVID-19, lo que llevó a una explosión de referencias a la *infodemia*, comparando metafóricamente la propagación de la desinformación con la de un virus. Por ejemplo, Health GeoLab Collaborative ha creado, con apoyo de, entre otras, la OMS, un Covid Infodemics Observatory con un Infodemic Risk Index, no muy distinto de los muchos índices que detallan la propagación del virus, el recuento de muertes o la medición de la adopción de vacunas (covid19obs, n.d.). La interfaz permite comparar países basándose en estadísticas de Twitter, con categorías como humanas o bots, y noticias fiables o no fiables.

El gran número de teorías conspirativas en circulación y los desafíos extremos provocados por la pandemia obligaron a los principales gigantes de internet a actuar o, quizá más bien, a dar la impresión de hacerlo, sin abordar preocupaciones más amplias sobre cómo operan las plataformas y explotan a las usuarias como productoras de datos. Lo anterior se tiene que decir que sucedió solo en algunas partes del mundo y en ciertos idiomas y está circunscrito a un tema en específico. Así, Google introdujo textos de advertencia y recuadros de verificación de datos para acompañar los resultados de búsqueda sobre COVID-19. YouTube publicó en mayo de 2020 una *Política de Desinformación Médica de COVID-19* que afirmaba: “YouTube no permite contenido que difunda desinformación médica que contradiga la información médica de las autoridades sanitarias locales o de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el COVID-19” (YouTube 20-5-2020). Twitter publicó una política que, entre otras cosas, señala que se puede retirar contenido peligroso, suspender cuentas y colocar advertencias “en situaciones en las que los riesgos de daño asociados con un Tweet son menos graves, pero donde las personas aún pueden verse confundidas o engañadas” (Roth y Pickles, 2020).

Como resultado, durante 2020, a los tweets del presidente estadounidense Donald Trump primero se les asignó una bandera de advertencia; luego, su cuenta fue cerrada, al principio temporalmente y, finalmente, fue suspendida de manera permanente de la plataforma en respuesta a sus tweets sobre el asalto a la Casa Blanca en enero de 2021. Meta Platforms (antes Facebook), que incorpora Instagram, Messenger y WhatsApp, declaró: “Desde que la Organización Mundial de la Salud

(OMS) declaró el COVID-19 como una emergencia de salud pública mundial, hemos estado trabajando para conectar a las personas con información precisa y tomando medidas agresivas para evitar que se propague la desinformación y el contenido dañino” (Clegg, 2020).

Los ejemplos anteriores de cómo las plataformas de redes sociales y los motores de búsqueda tratan de dar la impresión de que asumen responsabilidad social por las posibles consecuencias que los enlaces, publicaciones y tweets puedan tener en la salud de las personas o en el resultado de elecciones implican un enfoque muy distinto a la crisis de la información: a saber, controlar el contenido y su circulación, en lugar de colocar la mayor parte de la responsabilidad en las usuarias. Como ocurre con la alfabetización mediática e informacional, de otro modo, la regulación y la autorregulación de las plataformas tienen que ver con el poder y el control del acceso a la información. Este enfoque de la crisis de la información tiene ciertas ventajas, pero también desventajas. Además, claramente, nos brinda otro argumento sólido para la necesidad de ampliar la alfabetización mediática e informacional hacia la construcción de sentido infraestructural. Previamente, argumentamos la necesidad de considerar la emergencia y la configuración de la “relevancia social”, examinando, por ejemplo, cómo los motores de búsqueda asumen responsabilidad social en el diseño de sus páginas de resultados (Sundin et al., 2021). De manera similar, Richard Rogers (2021), al ampliar la perspectiva para discutir también las redes sociales, describe cómo tanto las plataformas sociales como los motores de búsqueda actúan según *epistemologías editoriales*. Propone desarrollar una *crítica de plataformas* para entender mejor cómo los principios editoriales de estas afectan el tipo de información con la que nos topamos.

Los múltiples ejemplos de esta sección muestran, primero, cuán profundamente arraigada está la conexión entre los resultados de los motores de búsqueda, las redes sociales y el control informacional, social y personal, y segundo, cuán entrelazadas están las diversas actrices involucradas. Sin embargo, en tales situaciones existe la tendencia a atribuir la responsabilidad a los algoritmos involucrados, a la actora no humana, a una falla de protocolo. A menudo se hace esto con lo que podría llamarse un enfoque de “querer tapar el sol con el pulgar”. Cuestiones problemáticas, como el contenido antivacunas, antisemita, racista o sexista, son destacadas por los medios, por las usuarias o por ambas. Solo cuando estas causan problemas potencialmente dañinos para la marca de la plataforma, se abordan una a una, siempre con el objetivo de evitar la

regulación y sin cuestionar nunca la lógica subyacente y la racionalidad comercial específica de la plataforma en cuestión.

Verificación de hechos (Fact-checking)

En 2020, un artículo publicado en CNN.com afirmaba que la cadena noticiaria desmintió 654 aseveraciones falsas sobre el COVID-19 en el transcurso de 14 semanas (Dale y Subramaniam, 2020-5-29). Se refieren a su base de datos *Fact First*, que se describe de la siguiente manera: “CNN responsabiliza a los funcionarios electos y candidatos al señalar lo que es cierto y lo que no” (CNN Facts First, n.d.). Dicho portal está dividido en seis grandes categorías, de las cuales el coronavirus es una. Para navegar por el portal, se pueden usar los enlaces o el motor de búsqueda del sitio. Si se escribe la palabra *masks* [máscara] en la barra de búsqueda, uno de los *fact checks* [verificación de hechos] en los resultados se refiere a la postura de Anthony Fauci sobre el uso de mascarillas como medida de protección contra la enfermedad. El doctor Fauci era, en ese periodo, uno de los principales integrantes de la US Task Force on COVID-19 y, en muchos sentidos, la cara pública de la respuesta científica a la pandemia. La página de resultados de Facts First se divide en tres apartados: aseveración, conclusión y evidencia. Veamos un ejemplo:

ASEVERACIÓN

En un acalorado intercambio con el exvicepresidente Joe Biden, el presidente Donald Trump dijo que el Dr. Anthony Fauci cambió de opinión sobre el impacto de usar mascarilla.

CONCLUSIÓN

Esto necesita contexto. Fauci, director del Instituto Nacional de Alergias y Enfermedades Infecciosas, cambió de opinión sobre las mascarillas, pero la necesidad de usar una no es un debate en curso, como insinuó Trump.

EVIDENCIA

La semana pasada, Fauci le dijo al corresponsal médico jefe de CNN, el Dr. Sanjay Gupta, durante una conferencia de *CITYZEN by CNN* que su consejo en evolución sobre las mascarillas es un ‘ejemplo clásico’ de cómo las orientaciones pueden cambiar

a medida que surgen pruebas científicas adicionales. La pandemia, dijo, es una ‘situación en evolución’.

Como se puede ver, la verificación de hechos depende de la comprobación empírica de una afirmación factual específica respaldada por fuentes y evidencias. El fact-checking es más efectivo en casos donde existen respuestas claras: verdadero o falso, sí o no. Sin embargo, cuando una declaración es ambigua y desafía las delimitaciones claras, el fact-checking puede tener efectos no deseados, un punto al cual volveremos más adelante.

En 2015, se estableció la International Fact-Checking Network (IFCN) en el Poynter Institute for Media Studies. Al momento de redactar este libro, la IFCN contaba con casi 100 firmantes de seis continentes (Poynter, n.d.). Estas son evaluadas con base en un código de principios por revisoras pares y externas en un proceso de dos etapas. Sus solicitudes y revisiones están disponibles públicamente. El código de principios de la IFCN enfatiza la no partidización y la transparencia en materia de financiamiento, fuentes, metodología y corrección de errores. La verificación de hechos desempeña un papel esencial en el periodismo y las empresas de noticias la han practicado desde hace mucho tiempo. En consecuencia, muchas de las signatarias verificadas de la IFCN son organizaciones de medios tradicionales y agencias de prensa nacionales. Sin embargo, desde alrededor del año 2000, ha habido una tendencia creciente de organizaciones independientes que realizan fact-checking (Graves y Amazeen, 2019). Las organizaciones de verificación de hechos han crecido tanto en número como en importancia, junto con la expansión de las redes sociales y otras formas de publicación, difusión y circulación de información. La organización británica Full Fact describe en su sitio web el trasfondo de su servicio de la siguiente manera (Babakar, 2016):

La información de mala calidad arruina vidas. Daña a nuestras comunidades al difundir el odio mediante afirmaciones engañosas. Daña nuestra democracia al dañar la confianza en los políticos y en los procesos políticos. Conduce a malas decisiones al interrumpir el debate público sobre los temas que más nos afectan, incluidos el cambio climático y el gasto público.

La verificación de hechos normalmente atribuye la responsabilidad del control de la información a verificadoras profesionales, en su

mayoría periodistas, pero ocasionalmente también bibliotecarias, en lugar de ciudadanas individuales. Cuando Twitter lanzó su proyecto de verificación de hechos con participación colectiva, llamado *Birdwatch*, fue precisamente el desafío que planteaba al estatus profesional y a la pericia asociados a la verificación lo que dio lugar a críticas (Poynter 21-2-2021). Externalizar el fact-checking a usuarias, aunque registradas, y a un algoritmo que clasifica la utilidad de las notas de esas usuarias, es un enfoque interesante para abordar la desinformación en la plataforma a gran escala. Sin embargo, también muestra lo profundamente arraigada que está la polarización en la estructura misma de la plataforma, con una parte sustancial de las notas de verificación resultando claramente sesgadas o incluso partidistas (Pröllochs, 2021).

La verificación de hechos siempre debe ir acompañada de una discusión sobre desde qué posición se verifican. La mayoría de las firmantes verificadas de la IFCN provienen de Norteamérica y Europa; el idioma predominante es el inglés. Las plataformas sociales dominantes priorizan a Estados Unidos tanto en su detección automatizada como en la forma en que trabajan con proveedoras externas para el fact-checking. Las ramificaciones de esta indiferencia hacia otras posiciones y condiciones podrían estar empeorando la situación de grupos ya desfavorecidos y de movimientos democráticos en distintas partes del mundo. Por ejemplo, en el año 2020, el escritor de *Teachable* (una publicación panafricana en línea sobre tecnología e innovación) Alexander Onukwue comentó que: “Al privilegiar un enfoque estadounidense en su detección de desinformación, Facebook y Twitter podrían no tener en cuenta las necesidades específicas de las democracias africanas”. Además, Onukwue describe cómo la verificación de hechos puede utilizarse indebidamente como herramienta para la opresión de voces opositoras y de fuerzas democráticas, más que para promover la transparencia o la buena gobernanza; y cómo el enfoque de las empresas de redes sociales respecto del fact-checking, al estar informado por el sistema político y mediático estadounidense, está implícito en ello. El informe de Onukwue se refiere a Nigeria, pero su análisis también aplica con certeza a otros países, incluso fuera de África.

La noción sobre lo que es un “hecho” proporciona un aire de objetividad, sugiriendo que una afirmación puede ser correcta, lo que la convierte en un hecho, o incorrecta, lo que significa que no lo es. Si bien esto es aplicable en muchas situaciones, también tiene sus desventajas. Los sitios de fact-checking suelen abordar esta dificultad utilizando

una escala u otro recurso visual similar con un marcador que señala una posición entre dos extremos. Por ejemplo, se usan con frecuencia colores de semáforo, verde en un lado y rojo en el otro. Estas son soluciones generalmente útiles para declaraciones específicas que combinan grados de veracidad. Sin embargo, existen varias preocupaciones más profundas asociadas con la verificación de hechos que tienen que ver con algunos de los supuestos subyacentes que informan la práctica. Uno de estos reside en la falta de contextualización cultural y en la desatención subyacente de condiciones políticas o culturales no occidentales. Abordamos esto anteriormente en relación con el enfoque centrado en Estados Unidos que es particularmente notorio en las redes sociales.

Esto conduce a otra preocupación: cómo la verificación de hechos podría profundizar la fragmentación y la descontextualización en curso del conocimiento y la información. Al aislar declaraciones individuales, o incluso “partes verificables de cualquier oración” (Babakar, 2016), la verificación corre el riesgo de tratar las afirmaciones factuales como piezas de hechos, separadas de su contexto. La socióloga Noortje Marres argumenta que la verificación de hechos, en su intento por trazar líneas claras entre hechos y no-hechos, entre buena información e información potencialmente peligrosa, y entre afirmaciones válidas y no válidas, practica una *política de demarcación*; una que (Marres, 2018, p. 428f):

Busca asegurar el respeto por el conocimiento factual a través de la validación e invalidación de afirmaciones. Estas operaciones selectivas sobre el contenido producen una distinción normativa entre fuentes ‘buenas’, capaces de producir afirmaciones válidas, y aquellas que no, entre usuarias ‘buenas’, capaces de discernir afirmaciones válidas, y aquellas que no lo son.

A pesar de las claras e importantes diferencias entre la alfabetización mediática e informacional y la verificación de hechos profesional, también automatizada e incluso participativa, existen similitudes. Según Marres (2018), la epistemología subyacente al fact-checking, que apunta a las demarcaciones entre “bueno” y “malo”, corresponde a la que es fundamental en la alfabetización mediática e informacional. Allí, la distinción se basa en normas explícitas sobre cómo debería ser una usuaria “buena” y se opone a las “malas”.

El análisis de Marres añade una dimensión importante para comprender no solo cómo funciona el fact-checking como solución a un

problema específico de control informacional, sino también cómo potencialmente alimenta las condiciones que, en primer lugar, forman la base del propio problema. Al mismo tiempo, señalar esto no implica que la verificación de hechos, así como otros medios de control y regulación de la información, sean completamente inútiles. Por el contrario, en este momento es indispensable. Sin embargo, también es crucial atender a cómo estas políticas de demarcación podrían socavar el propio concepto de lo que *es un hecho*, como unidad delimitada, comprobable y portadora de verdad, del que nuestra sociedad ha llegado a depender. Esto podría ocurrir de al menos tres maneras: primero, al descalificar todo lo que no es un hecho en el sentido estrecho como su opuesto. Segundo, al marcar como falsas las desinformaciones verificadas, el contenido no marcado podría, por el contrario, parecer confiable y veraz (véase Pröllochs, 2021). Tercero, como se indicó, al alimentar aún más las condiciones que permiten la creciente volatilidad y la fragmentación de la información desde el principio.

Conclusión: la paradoja de la responsabilidad

En este capítulo nos centramos en el lugar donde recae la responsabilidad de afrontar la crisis de la información y de asegurar un punto de referencia estable en el saber público compartido. Más específicamente, indagamos en dónde se sitúa la responsabilidad de responder a la volatilidad de la información en la sociedad. Comenzamos situando la alfabetización mediática e informacional dentro de una tradición de regulación de la producción cultural de la sociedad y de control del acceso a ella. Esto incluye la conformación de colecciones en bibliotecas, el control editorial ejercido por los medios, la selección de entradas en las enciclopedias tradicionales, la clasificación por edades del contenido mediático y la censura. Estos métodos de regulación del acceso están directamente relacionados con la figura del individuo responsable que se autocontrola, procurando evitar en primer lugar el material inapropiado.

Sin embargo, esta línea argumental se complica cada vez más por una fisura entre dos ideales: la ciudadana informada y la consumidora racional. Con creciente frecuencia, la ciudadana informada es imaginada, aunque no necesariamente reemplazada, como una consumidora racional de información. Estos arquetipos, en tensión discursiva acerca del propósito de la alfabetización mediática e informacional, tienen im-

plicancias para cómo y dónde se asigna la responsabilidad de la estabilidad del conocimiento público. Mientras que el ideal de la consumidora racional sitúa la responsabilidad principal en las personas, respecto de su selección y consumo de información, la responsabilidad de la ciudadana informada o miembro de la sociedad es colectiva y atañe a su relación con la sociedad. Estas dos maneras de asignar y justificar la responsabilidad se apoyan en lógicas diferentes, lo cual en sí mismo no tiene por qué ser problemático. Pero aparecen grietas cuando ambos ideales se encuentran y la ciudadana informada, que se asume que participa en la sociedad bajo las reglas de la democracia deliberativa, es presentada como una consumidora racional que ejerce su libertad de elección para apoyar sus intereses individuales. La alfabetización informativa, como la mediática y la digital, cuando se usa con el fin de evaluar la credibilidad de las fuentes de información, armoniza mal con la individualización, fragmentación y emocionalización en curso de la información y con la proliferación de des- y mal-información circuladas estratégicamente. Este desajuste se debe a que estas aproximaciones suelen partir del supuesto de que serán expresadas o ejercidas por ciudadanas racionales que comparten un interés común en establecer la verdad sobre un asunto.

Otra disposición conflictiva agravia aún más esta posición contradictoria. Explorar el lugar de la responsabilidad, preguntando cómo surge en la intersección entre agencia y confianza, saca a la luz tensiones adicionales. Mientras que lo que llamamos la evaluadora pragmática busca equilibrar la confianza y el cuestionamiento, la evaluadora escéptica estereotípica rechaza la posibilidad de la confianza como requisito del conocimiento y así promueve la desconfianza y la sospecha como motivaciones dominantes. La tensión aquí no es tanto si la responsabilidad se orienta hacia la comprensión colectiva o hacia la elección individual en términos de utilidad. Más bien, la tensión concierne a la concepción misma del conocimiento. Estos dos ideales, en cuanto a lo que implica la alfabetización mediática e informativa, descansan en entendimientos conceptuales distintos de aquello a lo que esta alfabetización se refiere. ¿Se trata de medios o de información, entendidos como conocimiento en su forma material, creados por mecanismos que pueden usarse como indicadores para juzgar su fiabilidad? ¿O se trata de un conocimiento que cada persona debe reproducir mediante la observación y la experiencia?

Concluamos este capítulo volviendo a *El Nombre de la Rosa* de Umberto Eco (1983). Comparemos, ahora, la infraestructura informacional con un laberinto que la alfabetización mediática e informacional nunca puede resolver plena o definitivamente. El narrador, el joven novicio benedictino, relata el siguiente intercambio entre él y William de Baskerville: “Para encontrar la salida de un laberinto”, recitó William, “solo hay un medio” (Eco, 1983, p. 178). William entonces le explica al joven cuál es ese medio. Y, el joven pregunta (Eco, 1983, p. 176):

¿Cómo lo sabes? ¿Cómo sabes de esa regla? ¿Eres un experto en laberintos?

No, estoy citando un texto antiguo que leí una vez.

¿Y al seguir esta regla se sale?

Casi nunca, que yo sepa. Pero lo intentaremos de todos modos.

La ciudadana responsable y la consumidora de información, la evaluadora pragmática y la escéptica, son todos ideales o posiciones normativas, anclados, entre otras cosas, en cómo y dónde se ubica la responsabilidad por el control de la información. Esto incluye diferentes comprensiones de aquello que se considera responsable de una persona alfabetizada en medios e información: ¿la deliberación democrática o la elección individual? ¿La confianza social o la verdad experiencial? Todas están cada vez más constreñidas por una infraestructura informacional corporativa que implementa mecanismos de control y regulación de la información, reconfigurándolos para maximizar el beneficio, principalmente mediante la extracción de datos.

Estos mecanismos se ven cada vez más automatizados e invisibilizados mediante diversos arreglos algorítmicos. La noción de responsabilidad ya sea por la deliberación democrática o por la elección como consumidora, así como el delicado equilibrio entre confianza y agencia, existen cada vez más solo en relación con, o incluso dentro de, esta infraestructura informacional plataformizada y omnipresente. Esto justifica hablar de un paradigma de la responsabilidad: la idea básica de responsabilidad individual que informa la alfabetización mediática e informacional en la mayoría de los textos de política pública y guías didácticas, y en la propia comprensión de la gente, es contrarrestada por las condiciones de infraestructura a través de las cuales se ejerce. Las condiciones para el control de la información, para su volatilidad, para la regulación del acceso y, en última instancia, para la confianza y la estabilidad del conocimiento público, están fijadas en gran medida por

entidades privadas. En su tratamiento de la información como mercancía sujeta a selección y optimización algorítmicas, estas plataformas han mostrado tendencias monopolísticas. Los medios de participación cívica son extremadamente limitados, al igual que la rendición de cuentas ante las instituciones democráticas; el control social se ejerce predominantemente a través de los tribunales. La responsabilidad recae en la persona individual, que actúa de diversas maneras alfabetizadas en medios e información. Sin embargo, la rendición de cuentas queda, con frecuencia, flotando. Esto conduce a la situación paradójica en la que, mientras las personas son responsables de gobernar su propia conducta respecto del control de la información, no tienen forma de exigir su participación en ninguno de los mecanismos que, en primer lugar, gobiernan la circulación de la información.

Referencias

Avaaz (2020). Facebook's Algorithm: A Major Threat to Public Health. https://avaazimages.avaaz.org/facebook_threat_health.pdf [23-8-2021]

Babakar, M. (17-11-2016). Full Fact: Automated Fact Fecking. <https://fullfact.org/blog/2016/nov/automated-factchecking-hub/> [9-7-2021]

BBC (28-10-2016). Angela Merkel wants Facebook and Google's secrets revealed. BBC. <https://www.bbc.com/news/technology-37798762> [24-8-2021]

Better Internet for kids (n.d.) Better Internet for Kids. <https://www.betterinternetforkids.eu/en-GB/policy/better-internet> [24-8-2021]

Bøe, A. (9-11-2011). Web encyclopaedia uses blogs as bait [Nettliksikon bruker blogger som lokkemat]. VG.

Bucher, T. (2017). The algorithmic imaginary: Exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 30–44. doi:10.1080/1369118X.2016.1154086

Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic Power and Politics*. Oxford University Press.

Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. En EuroMeduc (ed.), *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives* (pp. 13–24). EuroMeduc.

Clegg, N. (25-3-2020). Combating COVID-19 Misinformation Across our Apps. <https://about.fb.com/news/2020/03/combating-covid-19-misinformation/> [10-9-2021]

CNN Facts First (n.d.). Facts First. <https://edition.cnn.com/factsfirst/politics> [24-8-2021]

Cooke, N. A. (2017). Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, 87(3), 211–221.

Covid19obs (n.d.) Covid19 Infodemics Observatory. <https://covid19obs.fbk.eu/> [10-9-2021]

Crews, K. D. (1988). Legal deposit in four countries: Laws and library services. *Law Library Journal*, 80(4), 551–576.

Dale, D. y Subramaniam, T. (29-5-2020). Fact check: Breaking

down Trump's 654 false claims over 14 weeks during the coronavirus pandemic. Facts First. <https://edition.cnn.com/2020/05/29/politics/fact-check-trump-coronavirus-pandemic-dishonesty/index.html> [24-08-2021]

Dogruel, L. (2021) Folk theories of algorithmic operations during Internet use: A mixed methods study. *The Information Society*, 37(5), 287–298. doi:10.1080/01972243.2021.1949768

Eco, U. (1983). *The Name of the Rose*. Harcourt.

Erstad, O., y Amdam, S. (2013). From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Javnost – The Public*, 20(2), 83–98. doi:10.1080/13183222.2013.11009115

Eslami, M., Karahalios, K., Sandvig, C., Vaccaro, K., Rickman, A., Hamilton, K., y Kirlik, A. (2016). First I “like” it, then I hide it: Folk theories of social feeds. En *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 2371–2382). doi:10.1145/2858036.2858494

European Commission (2012). European Strategy for a Better Internet for Children. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0196&from=EN> [18-7-2021]

Forsman, M. (2018). Digital competence and the future media citizen: A preliminary conceptual analysis. *The Journal of Media Literacy*, 65(1–2), 24–29.

Forsman, M. (2020). Media literacy and the emerging media citizen in the nordic media welfare state. *Nordic Journal of Media Studies*, 2(1), 59–70. 10.2478/njms-2020-0006

Foucault, M. (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. University of Chicago Press.

Gillespie, T. (2018). *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions that Shape Social Media*. Yale University Press.

Gillespie, T. (2020). Platforms throw content moderation at every problem. En M. Zimdars & K. McLeod (Eds.), *Fake News: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age* (pp. 329–340). The MIT Press.

Graves, L., y Amazeen, M. A. (2019). Fact-checking as idea and practice in journalism. En *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. doi:10.1093/acrefore/9780190228613.013.808

Haider, J. y Sundin, O. (2013). The networked life of professional encyclopaedias: Quantification, tradition, and trustworthiness. *First*

Monday, 18, (6). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/4383/3686> [24-08-2021] doi: 10.5210/fm.v18i6.4383

Haider, J., y Sundin, O. (2019). *Invisible Search and Online Search Engines: The Ubiquity of Search in Everyday Life*. Routledge.

Haider, J., y Sundin, O. (2020). Information literacy challenges in digital culture: Conflicting engagements of trust and doubt. *Information, Communication & Society*. doi:10.1080/1369118X.2020.185138

Haider, J. y Sundin, O. (2022). Information literacy as a site for anticipation: temporal tactics for infrastructural meaning-making and algo-rhythm awareness. *Journal of Documentation*, 78(1) 129–143. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2020-0204>

Hamill, J. (16-6-2016). Instagram is about to become a lot like Facebook and everyone's FURIOUS about the changes. *The Mirror*. <https://www.mirror.co.uk/tech/instagram-become-lot-like-facebook-7565030> [16-6-2016]

Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E., y Thomas, K. Y. (2010). Trust online: Young adults' evaluation of web content. *International Journal of Communication*, 4, 468–494.

Juhila, K., y Raitakari, S. (2016). Responsibilisation in governmentality literature. En K. Juhila, S. Raitakari, y C. Hall (Eds.), *Responsibilisation at the Margins of Welfare Services* (pp. 11–34). Routledge. doi:10.4324/9781315681757

Lewandowski, D., Kerkmann, F., Rümmele, S., y Sünkler, S. (2018). An empirical investigation on search engine ad disclosure. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 69(3), 420–437. doi:10.1002/asi.23963

Lomborg, S., y Kapsch, P. H. (2020). Decoding algorithms. *Media, Culture & Society*, 42(5), 745–761. doi:10.1177/0163443719855301.

Luciano, L. y Segers, G. (21-7-2021). Biden accuses social media platforms of “killing people” with spread of COVID misinformation. CBC. <https://www.cbsnews.com/news/biden-facebook-social-media-covid-19-killing-people/> [24-8-2021]

MacDonald, C. (3-6-2016). Instagram under fire as it rolls out controversial new algorithmic feed – and says it will be permanent. *Daily Mail*. <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3624611/Instagram-fire-rolls-controversial-new-algorithmic-feed-says-permanent.html> [6-10-2021]

Marres, N. (2018). Why we can't have our facts back. *Engaging Science, Technology, and Society*, 4, 423–443. doi:10.17351/ests2018.188

Miller, P., y Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Polity.

Onukwue, A. (22-10-2020). How Facebook and Twitter act-check information in Africa. Techabal. <https://techcabal.com/2020/10/22/the-backend-facebook-twitter-factcheck-africa/> [24-8-2021]

Pawley, C. (2003). Information literacy: A contradictory coupling. *The Library Quarterly*, 73(4), 422–452.

Poynter (21-2-2021). Fact-checkers Express Initial Skepticism About Twitter’s ‘Birdwatch’. <https://www.poynter.org/fact-checking/2021/fact-checkers-express-initial-skepticism-about-twitters-bird-watch/> [30-7-2021]

Poynter (n.d.). Verified Signatories of the IFCN Code of Principles. <https://www.ifcncodeofprinciples.poynter.org/signatories> [20-7-2021]

Pröllochs, N. (2021). Community-Based Fact-Checking on Twitter’s Birdwatch Platform: Version 2. <https://arxiv.org/abs/2104.07175v2>

Roberts, S. T. (2018). Digital detritus: ‘Error’ and the logic of opacity in social media content moderation. *First Monday*, 23(3). doi:10.5210/fm.v23i3.8283

Robertsson, A. (11-12-2018). Sundar Pichai had to explain to Congress why Googling ‘idiot’ turns up pictures of Trump. *The Verge*. <https://www.theverge.com/2018/12/11/18136114/trump-idiot-image-search-result-sundar-pichai-google-congress-testimony> [24-08-2021]

Rogers, R. (2021). Marginalizing the mainstream: How social media privileges political information. *Frontiers in Big Data*, 4, 53. doi:10.3389/fdata.2021.68903

Rose, K., Isaac, M., y Frenkel, S. (24-11-2020). Facebook struggles to balance civility and growth. *New York Times*. Updated January 7, 2021. <https://www.nytimes.com/2020/11/24/technology/facebook-election-misinformation.html> [10-9-2021]

Rose, K., & Dance, G. (24-3-2020). The coronavirus revives Facebook as a news powerhouse. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/03/23/technology/coronavirus-facebook-news.html> [10-9-2021]

Roth, Y., y Pickles, N. (11-5-2020). Updating our Approach to Misleading Information. https://blog.twitter.com/en_us/topics/product/2020/updates-our-approach-to-misleading-information [24-8-2021]

Søe, S. O. (2018). Algorithmic detection of misinformation and disinformation: Gricean per-perspectives. *Journal of Documentation*, 74(2), 309–332. doi:10.1108/JD-05-2017-0075

Starbird, K., Arif, A., y Wilson, T. (2019). Disinformation as collaborative work: Surfacing the participatory nature of strategic information operations. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(127), 1–26. doi:10.1145/3359229

Sundin, O., y Carlsson, H. (2016). Outsourcing trust to the information infrastructure in schools: How search engines order knowledge in education practices. *Journal of Documentation*, 72(6), 990–1007. doi:10.1108/JD-12-2015-0148

Sundin, O., y Haider, J. (2013). Professional Digital Encyclopaedias as Socio-Technical Systems. Paper presented at International Conference on Conceptions of Library and information Science, 2013-Royal School of Library and Information Science, Copenhagen University, Copenhagen, Denmark. <https://portal.research.lu.se/portal/files/6353825/4002744.pdf> [24-8-2021]

Sundin, O., Lewandowski, D., y Haider, J. (2021). Whose relevance? Web search engines as multisided relevance machines. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. doi: 10.1002/asi.24570

SVT (17-3-2016). Lilla aktuellt [The Children's News]. The Swedish public service television.

Tallerås, K., y Sköld, O. (2020). What they talk about when they talk about the need for critical evaluation of information sources: An analysis of Norwegian and Swedish news articles mentioning 'source criticism'. En A. Sundqvist, G. Berget, J. Nolin y K. I. Skjerdingsstad (Eds.), *Sustainable Digital Communities: 15th International Conference, iConference 2020 Borås, Sweden, March 23–26, 2020*, Proceedings (pp. 380–388). Springer. doi:10.1007/978-3-030-43687-2_30

Theocharis, Y., Cardenal, A., Jin, S., Aalberg, T., Hopmann, D. N., Strömbäck, J., Castro, L., Esser, F., Van Aelst, P., de Vreese, C., Corbu, N., Koc-Michalska, K., Matthes, J., Schemer, C., Sheafer, T., Splendore, S., Stanyer, J., Stepińska, A., y Štětka, V. (2021). Does the platform matter? Social media and COVID-19 conspiracy theory beliefs in 17 countries. *New Media & Society*. doi:10.1177/14614448211045666

Van Dijck, J. (2021). Governing trust in European platform societies: Introduction to the special issue. *European Journal of Communication*, 36(4), 323–333. doi:10.1177/02673231211028378

Velkova, J., y Kaun, A. (2021). Algorithmic resistance: Media practices and the politics of repair. *Information, Communication & Society*, 24(4), 523–540. doi:10.1080/1369118X.2019.1657162

Verified (n.d.). Our Mission. <https://shareverified.com/about/> [24-8-2021]

Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaking. Council of Europe report DGI(2017)09. Council of Europe.

YouTube (20-5-2020). COVID-19 Medical Misinformation Policy. <https://support.google.com/youtube/answer/9891785?hl=en>

Capítulo 3



3

SITUAR LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Una de las autoras recuerda vagamente un evento que tuvo lugar en una ciudad universitaria sueca a principios de la década de 1990. El evento sucede dentro de una actividad académica, donde la mayor atracción radicaba en que una de las académicas había comentado que se había memorizado *La Ilíada* en su totalidad (o quizá *La Odisea*) en griego antiguo. Frente a una pequeña audiencia, en un escenario, las habilidades de memoria de la académica fueron puestas a prueba. La anfitriona de la velada le pidió que recitara de memoria un canto y un verso en particular, y comenzó a recitar según lo solicitado. Fue notable. La audiencia aplaudió. Al mismo tiempo, la situación parecía sumamente anticuada y extraña. ¿Por qué memorizar un libro entero en una lengua que ya nadie utiliza, salvo unas pocas personas académicas? ¿Por qué hacer de ello un espectáculo? En una cultura oral, o cuando el material impreso era inasequible o inexistente, la capacidad de memorizar grandes extensiones de texto resulta comprensible; de hecho, puede considerarse central para la alfabetización mediática e informacional. Las antiguas sagas escandinavas se memorizaban y transmitían en una cultura predominantemente oral. Pero a fines del siglo XX este ya no era el caso, y ciertamente no con la *Ilíada*. Varias décadas después, al rememorar este evento, la situación parece aún más fuera de lugar. Se asemeja, incluso, a concursos televisivos. Más aún, uno podría incluso argumentar que exhibir a la académica de esa manera fue grosero (es decir, solicitarle que demostrara su supuesto talento ante una audiencia). Sin embargo, nos recuerda que las alfabetizaciones son tan fluidas como el medio al que están ligadas y la sociedad de la que forman parte.

Otro ejemplo más reciente y menos peculiar subraya un punto similar. En un grupo focal sobre el uso de motores de búsqueda, una joven participante compartió una historia sobre cómo fue abordada por una turista que le pidió direcciones. La turista tenía un mapa en papel y quería que le señalara el camino. Sin embargo, la participante de nuestra investigación descubrió que, en realidad, no sabía leerlo. Se había acostumbrado tanto a Google Maps, dijo, que un mapa impreso le resultaba *griego*. En el ejemplo anterior, la capacidad de memorizar poemas épicos de la antigua Grecia era considerada una habilidad admirable en una pequeña comunidad académica. En el segundo caso, el griego queda reducido, idiomáticamente, a una metáfora para describir algo incomprensible y arcaico.

Si aceptamos que estas son historias sobre alfabetización mediática e informacional, ¿qué podemos aprender de ellas? Ambas indican que las normas sobre lo que constituye la alfabetización mediática e informacional no son fijas. Por el contrario, es evidente que estas normas son situacionales, dependen del contexto, cambian con el tiempo y, lo que es más importante, también en relación con las materialidades. La académica que recitaba *La Ilíada* de memoria en la década de 1990 encarnaba la alfabetización mediática e informacional de manera flagrantemente anticuada. De hecho, apenas puede considerarse una encarnación de la alfabetización mediática e informacional en un entorno contemporáneo, salvo como una demostración de cómo habría sido en la antigüedad o en la Europa medieval. Aun así, el anacronismo de la situación ayuda a subrayar cuán central es la materialidad y hasta qué punto las expectativas y normas sociales forman parte intrínseca de la relación entre la materialidad y las prácticas de alfabetización mediática e informacional que son o se consideran razonables. La incapacidad de la joven para usar un mapa en papel, algo que apenas unos años antes de su experiencia era lo normal, enfatiza aún más este punto. Ella no puede ayudar a la turista porque no encuentra en el mapa en papel el punto móvil que, en un mapa de smartphone, conecta lo simbólico con el espacio físico. El cambio que conlleva el paso del papel a la interfaz de un teléfono inteligente es sustancial. Transforma la composición de las prácticas implicadas en el encuentro entre ella y la turista que le pide direcciones. Ambos mapas son más o menos iguales en cuanto a contenido epistémico, pero las propiedades materiales, las tecnologías y las funcionalidades son radicalmente distintas. De hecho, difieren hasta tal punto que la persona no puede aplicar su pericia en el uso del mapa

digital para leer el mapa en papel, al menos no de manera apropiada para la situación.

Nociones teóricas sobre alfabetización mediática e informacional

Existen distintos enfoques disciplinarios y teóricos concomitantes con la alfabetización mediática e informacional. Esto, si uno piensa en la MIL como objeto de estudio, plantea varios dilemas sobre cómo estos distintos enfoques se articulan en torno a ella. Basadas en diferentes tradiciones teóricas y posiciones epistemológicas, investigadoras de diversas disciplinas trabajan a la par más que en conjunto. La alfabetización mediática e informacional es un objeto de estudio, pero cada vez más también constituye un paraguas conceptual que une investigaciones por lo demás dispares. Conductismo, cognitivism, constructivismo, distintas vertientes de enfoques socioculturales, análisis del discurso, teoría de la práctica, estudios de medios, bibliotecología y estudios de la información, educación, psicología, sociología y muchos otros enfoques y disciplinas convergen en torno al tema. Existen numerosos intentos de mapear el campo teórico, o al menos segmentos de él (v.g. Sundin, 2008; Limberg et al., 2012; Erstad y Amdam, 2013; Johansson y Limberg, 2017). Dichos intentos revelan enfoques teóricos conflictivos, casi contradictorios, con aproximaciones cognitivas coexistiendo junto a aproximaciones críticas. No es nuestra intención presentar una clasificación exhaustiva ni un mapeo del campo. Más bien intentamos delinear a grandes rasgos el contexto de investigación multifacético, destacando varias tensiones en el camino.

En parte, las raíces de la diversidad teórica y epistemológica de la investigación contemporánea sobre alfabetización mediática e informacional pueden remontarse a sus orígenes en la investigación sobre alfabetización en general. Un tipo de investigación sobre alfabetización parte de los *efectos cognitivos* (Barton y Hamilton, 1999) e indaga cómo la alfabetización en la sociedad se asocia con “‘progreso’, ‘civilización’, ‘libertad individual’ y ‘movilidad social’” (Street, 1984, p. 2). Este punto de partida pone en primer plano los procesos mentales implicados en aprender a leer y escribir, incluyendo los desafíos que condiciones específicas, como la dislexia o los trastornos de la atención, pueden plantear en el desarrollo de dichas alfabetizaciones. La alfabetización se refiere aquí a una habilidad que se manifiesta en diversas destrezas cogniti-

vas necesarias para la lectura, la escritura y el cálculo. Estas destrezas pueden medirse. Por ejemplo, el Literacy Assessment and Monitoring Programme o LAMP de la UNESCO mide “lectura de textos continuos (prosa), lectura de textos no continuos (documento) y habilidades numéricas” (UNESCO, 2017). Esta noción de alfabetización como atributo individual medible también tiene una fuerte, aunque en gran medida implícita, presencia en la investigación sobre alfabetización mediática e informacional, y es fácil de ver por qué. Después de todo, los procesos cognitivos deben estar implicados cuando leemos, escribimos o nos comunicamos a través de otros sistemas simbólicos. Más, esto claramente tiene implicancias sobre cómo los seres humanos existen en el mundo.

El interés en las habilidades cognitivas suele partir de un objeto de investigación delimitado, definido como un tipo particular de alfabetización, para luego estudiar cómo se desarrolla. En contraste, un marco sociocultural parte de diversas prácticas culturales y procesos de construcción de sentido, y luego conceptualiza algunas de ellas como alfabetizaciones en el contexto y la situación específicos en que ocurren y que también contribuyen a crear. Este tipo de investigación sobre alfabetización a menudo adopta un enfoque etnográfico, estudiando prácticas de alfabetización en diversas culturas, tanto actuales como históricas (v.g., Scribner y Cole, 1981; Street, 1984). Mientras que el primer tipo de investigación sobre alfabetización es normativo, definiendo lo que la alfabetización debe implicar en un nivel universal, los enfoques socioculturales consideran esta posibilidad de maneras más complejas. Como se señaló en el Capítulo 1, el investigador en alfabetización Brian Street (1984) distinguió dos tipos de tradiciones de investigación en alfabetización: el modelo autónomo y el modelo ideológico. El modelo autónomo concibe la alfabetización como habilidades cognitivas individuales, independientes de las circunstancias sociales. El modelo ideológico, en cambio, considera la alfabetización como ligada a la cultura material en la que se practica. Ciertamente, dividir el campo tan complejo y multifacético que es la alfabetización mediática e informacional en dos grandes bloques de direcciones teóricas no alcanza a ofrecer un cuadro completo, y al magnificar los rasgos distintivos más básicos se pierden matices. Sin embargo, hay una razón para hacerlo: ayuda a subrayar cuán profundamente arraigadas están las diferencias entre los dos bloques dominantes de la investigación en alfabetización mediática e informacional. Una fuente primaria de tensiones respecto a cómo se percibe la alfabetización mediática e informacional, especialmente en

y a través de debates públicos vinculados a la formulación de políticas, podría residir no tanto en la existencia de estas diferencias, sino en cómo suelen pasarse por alto.

Con esta distinción en mente, podemos ver cómo la promoción de la alfabetización por parte de organismos internacionales, como condición universal para la democracia y el progreso, se deriva de un modelo autónomo de alfabetización. De hecho, como sostiene la investigadora en alfabetización Mary Hamilton (2016, p. 6), aunque el modelo ideológico de la alfabetización es hoy el dominante en la investigación, “la visión autónoma ha retenido su poder dentro de gran parte de la política pública y la evaluación”. Sostenemos que este también es el caso de la alfabetización mediática e informacional. En 2019, por ejemplo, la UNESCO publicó una antología (a la que también contribuimos con un capítulo) bajo el título *Understanding Media and Information Literacy (MIL): A Question of Democracy* (Carlsson, 2019). Si la población no es suficientemente competente en alfabetización mediática e informacional, suele decirse que los cimientos mismos del progreso y la democracia son inestables. Guy Berger, director y escritor del reporte UNESCO *Libertad de Expresión y Desarrollo de Medios*, introduce su capítulo afirmando: “La alfabetización mediática e informacional es un paso entre muchos que la humanidad debe dar si esperamos acercar al mundo al desarrollo sostenible” (Berger, 2019, p. 25). De manera similar, en el prólogo del informe de la UNESCO *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens* (2021), Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, enfatiza el papel progresista de la alfabetización mediática e informacional (Grizzle et al., 2021, p. v):

El futuro de las sociedades democráticas y nuestra respuesta a todo tipo de desafíos globales dependerán en parte de garantizar que todos los ciudadanos puedan ‘pensar críticamente y hacer clic sabiamente’. El futuro dependerá de garantizar la alfabetización mediática e informacional para todas.

Subyace a este entendimiento de la alfabetización mediática e informacional la suposición de que fortalecer la alfabetización mediática e informacional de la población llevará indiscutiblemente a algún tipo de desarrollo y a la democracia (véase Pilerot y Lindberg, 2011). Se asume que el vínculo entre la alfabetización mediática e informacional como entidad predefinida, el progreso social (definido como la búsqueda de la democracia) y el desarrollo económico es causal y recíproco. En muchos

sentidos, este razonamiento es estratégico, pues justifica invertir recursos en educación adicional, lo cual, por supuesto, es un objetivo legítimo. Por ello también se encuentra en la retórica de muchas organizaciones bibliotecarias nacionales y en publicaciones del ámbito profesional de la bibliotecología. En este sentido, existe una brecha entre, por un lado, la producción de políticas de organismos nacionales e internacionales y la literatura profesional, y, por otro, el campo académico interesado en los aspectos socioculturales de la alfabetización mediática e informacional.

Dentro de una narrativa informada por un modelo ideológico, como sugieren el lingüista David Barton y la investigadora en educación de adultos Mary Hamilton (1999, p. 809), “no parece haber una relación necesaria entre la alfabetización y la participación política democrática”. En efecto, la suposición de que democracia y el progreso económico fluyen necesariamente de una población alfabetizada no se sostiene. Para ilustrar este punto, Barton y Hamilton citan un ejemplo histórico relevante: el caso de Suecia durante el siglo XVII (véase Johansson, 1977). Ya en la mitad del siglo XVII, la población sueca se caracterizaba por una amplia capacidad de lectura, algo sumamente inusual fuera de las élites sociales de la época. Sin embargo, Suecia era uno de los países más pobres de Europa. Más aún, a pesar de su historia de alfabetización inusualmente larga, Suecia no introdujo el sufragio universal para mujeres y hombres sino hasta 1919, y las primeras elecciones se celebraron en 1921. Esto ocurrió más tarde que en otros países comparables, cuya población alcanzó niveles similares de alfabetización más tarde. El historiador sueco Egil Johansson (1977) muestra como, en el caso sueco, la alfabetización se identificaba con la capacidad de leer, mientras que una alfabetización general que también incluyera la escritura llegó siglos después. Y no se trataba de leer cualquier tipo de texto, sino de textos religiosos. Johansson (1977) relaciona el desarrollo de esta alfabetización funcional con la religión, por supuesto, en relación con la disponibilidad de textos impresos asequibles, más que con otros factores, incluyendo el desarrollo de un sistema escolar nacional y público para todas y todos. El deseo del protestantismo de que las personas comunes leyeran la Biblia y otros textos sagrados por sí mismas, y en su lengua vernácula, creó un fuerte imperativo para enseñar a leer a toda la población. En consecuencia, la alfabetización, definida estrechamente como la capacidad de leer un número limitado de textos religiosos, fue durante mucho tiempo mucho más alta en Suecia que en países mayoritariamente católicos y ortodoxos.

Estipulado lo anterior, el resto de este capítulo se centra principalmente en la alfabetización informacional, considerando de manera tangencial la alfabetización mediática. La investigación en alfabetización informacional a menudo ha tenido un enfoque basado en habilidades, centrado en el aprendizaje de ciertas tecnologías, en particular para buscar información, en lugar de estar fundamentada en la teoría. Muchas investigadoras han planteado reiteradamente esta crítica, estableciendo una división entre los aspectos técnicos y los teóricos. Esta crítica no es fácil de disipar y, en muchos casos, ha sido indudablemente válida. Pero ¿qué pasa si hay una buena razón teórica para interesarse por los aspectos técnicos? El capítulo se centra en las tensiones que surgen de diferentes supuestos, no siempre explícitos y, a veces, normativos, sobre los objetivos de la alfabetización informacional y sus marcos conceptuales. Enmarcamos nuestra discusión de las contradicciones resultantes en una exploración de los aspectos materiales de la alfabetización mediática e informacional, orientando el debate hacia las siguientes preguntas: ¿Cómo se manifiestan las tensiones entre los diferentes objetivos de la alfabetización informacional? Y: ¿Cómo pueden estos objetivos en conflicto llegar a conciliarse entre sí?

Objetivos de la alfabetización mediática e informacional

Una diferencia importante en la forma de abordar la alfabetización informacional, fácilmente rastreable a la distinción que introdujimos anteriormente entre un marco ideológico y uno autónomo, tiene que ver con si la alfabetización informacional se toma como punto de partida o como resultado de una investigación. Las investigadoras en bibliotecología y estudios de la información Anna Lundh, Louise Limberg y Annemaree Lloyd (2013) concluyen, a partir de un análisis de artículos de investigación sobre alfabetización informacional, que: “Por un lado, en los artículos donde el concepto está predefinido, la alfabetización informacional se considera un conjunto de habilidades y destrezas”. En consecuencia, no son solo los documentos de política pública ni la literatura profesional los que tienen contenido normativo. La normatividad también está presente en la literatura académica sobre el tema. Las autoras continúan: “Por otro lado, en los estudios donde la alfabetización informacional está post-definida, o no claramente definida, el concepto de alfabetización informacional se aborda como un constructo teórico” (Lundh et al., 2013). Se parte de un conjunto de destrezas y capacida-

des ya definidas y se investiga si las personas, o un grupo, poseen esas destrezas y comprensiones; o bien se exploran las maneras en que la información se pone en acto en un contexto, práctica o similar, y, a partir de ello, se describe y analiza la alfabetización informacional. El primer enfoque, identificado por Lundh y sus colegas (2013) como evaluativo, suele incluir un elemento fuertemente normativo, en el sentido de que el punto de partida también es el ideal a alcanzar. El segundo, el enfoque exploratorio, no suele promover una meta normativa explícita. Sin embargo, como retomaremos más abajo, también puede incluir ambiciones normativas.

Un posicionamiento normativo

Amplias franjas del campo, por lo demás heterogéneo, de la alfabetización informacional están impregnadas de normas implícitas y explícitas a partir de las cuales se puede categorizar y describir a las personas como más o menos alfabetizadas. El posicionamiento normativo, derivado del modelo autónomo de alfabetización, ha sido duramente criticado por “crear una enorme división opresiva entre los que se consideran alfabetizados y los que no lo son” (Hamilton, 2016, p. 5). Un enfoque explícitamente normativo suele implicar una lista de criterios con base en la cual una persona puede ser evaluada como alfabetizada informacionalmente o no. Una organización importante para identificar estándares claros es la Association for College and Research Libraries (ACRL, por sus siglas en inglés). Las versiones anteriores de los estándares de ACRL han sido objeto de mucha crítica. En su versión del 2016, la ACRL abandonó deliberadamente el concepto de *estándar* y, en su lugar, propuso un marco basado en “un grupo de conceptos básicos interconectados, con opciones flexibles para su aplicación, en lugar de basarse en un conjunto de normas o resultados de aprendizaje, o en una enumeración prescriptiva de competencias” (ACRL, 2016). La versión vigente contiene seis *marcos*, presentados en orden alfabético: (1) La autoridad es construida y contextual; (2) La creación de información como proceso; (3) La información tiene valor; (4) La investigación como exploración; (5) La erudición como conversación; (6) La búsqueda como exploración estratégica. Cada marco se centra en un concepto nuclear, asociado a dos tipos de metas de aprendizaje, conceptualizadas como conjuntos de disposiciones y de prácticas de conocimiento. El marco presenta un enfoque dinámico y muy matizado de las complejidades,

las estructuras de poder y los supuestos en los que se inserta la alfabetización informacional. La definición que ofrece refleja esta apertura a la ambigüedad. Citando al ACRL (2016, p. 8):

La alfabetización informacional es el conjunto de habilidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce y se valora la información, y el uso de la información para crear nuevos conocimientos y participar éticamente en comunidades de aprendizaje.

Es importante señalar que esto no es en absoluto un manual para estudiantes, sino para quienes enseñan alfabetización informacional o diseñan recursos educativos. Más aún, para quienes lo hacen en el ámbito académico. Muchos de los temas que planteamos en este libro, como las paradojas, parecen subyacer al marco, pues está fuertemente caracterizado por intentos de equilibrar distintas necesidades, agendas, intereses, condiciones, posiciones éticas o formas de afirmar la experticia.

Otro tipo de objetivo normativo puede identificarse en los planes de estudio escolares, como analizamos con más detalle en el Capítulo 5. Al fin y al cabo, los objetivos de aprendizaje vinculados a la alfabetización informacional son aquello a lo que las estudiantes, así como las investigadoras, deben atenerse. A menudo se presentan como destrezas transferibles. Por lo general, están incrustados en otras asignaturas (v.g., historia, formación cívica o lengua nacional) más que como una materia autónoma. Los estándares y resultados de aprendizaje establecidos en los currículos son herramientas para el trabajo profesional de docentes y bibliotecarias. Existen y cobran sentido principalmente en relación con esa experticia profesional específica. La evaluación de estudiantes u otros grupos de la sociedad respecto de si cumplen los estándares puede ser emprendida, con mayor o menor formalidad, por docentes, bibliotecarias e investigadoras. Una comprensión normativa en el ámbito escolar, por tanto, no solo no sorprende: es condición para que la alfabetización informacional ingrese en las estructuras burocráticas que rigen el sector.

Los estándares y las listas de alfabetización informacional suelen incluir pasos que una persona debe seguir para considerarse alfabetizada. Esto es particularmente cierto cuando el foco está en la evaluación de la información y de su credibilidad. Un modelo influyente en EE. UU., pero también en otros lugares del mundo, es el modelo CRAAP (Currency, Relevancy, Accuracy, Authority, Purpose [Actualidad, Relevancia, Precisión, Autoridad, Propósito]). Se adhiere a una forma de

lista de verificación, a menudo criticada por pasar por alto la necesidad de una comprensión contextual (v.g., Meola, 2004). Otro modelo más reciente, llamado SIFT (Stop, Investigate, Find, Trace [Detente, Investiga, Encuentra, Rastrea]), se desarrolló precisamente en respuesta a esa crítica. Es considerablemente más matizado y, como sugieren la investigadora Alaina C. Bull y sus colegas (2021), está diseñado para “ayudar a las personas a recontextualizar la información colocando un trabajo en particular y sus afirmaciones dentro del ámbito más amplio del contenido sobre un tema” (Bull et al., 2021). El modelo SIFT valora la información como una cualidad relacional entre documentos, más que como una cualidad interna de cada documento. Así, se afirma que está mejor adaptado a las condiciones de la cultura digital. También existen modelos, o generalizaciones comparables, derivados del estudio de cómo la gente realmente busca información en entornos o situaciones educativas (v.g., Kuhlthau, 1991; Limberg, 1999). Estos modelos surgieron de investigaciones empíricas y, en sentido estricto, están más cercanos a un enfoque exploratorio de la alfabetización informacional. A la vez, sirven de base para gran parte de la enseñanza de la alfabetización informacional, cuyo propósito es preparar a las estudiantes para sus búsquedas de información.

Si queremos proponer la alfabetización mediática e informacional como parte de la respuesta a la crisis de la información, deben estar involucrados elementos normativos. La cuestión crucial, entonces, es cómo evitar un enfoque simplista de lista de verificación y, al mismo tiempo, no quedarnos únicamente en el análisis de las prácticas tal como ocurren. Esto es particularmente importante cuando hablamos de alfabetización informacional fuera del sector educativo, en los diversos ámbitos y situaciones que conforman el desorden y la política de la vida cotidiana. Otra preocupación tiene que ver con cómo adoptar y respaldar posicionamientos normativos, al tiempo que se reconocen y desechan las miradas coloniales y racistas, sobre qué se cuenta como información y qué constituyen formas deseables de alfabetización informacional, que, a su vez, han informado muchos intentos previos (Hudson, 2012; Pilerot y Lindberg, 2011; Hamilton, 2016). La volatilidad de la información que caracteriza gran parte de la sociedad contemporánea, así como nuestras relaciones entre nosotras y con instituciones, profesionales, expertas y autoridades, han hecho evidente la necesidad de alfabetizaciones que se ocupen específicamente de la infraestructura corporativa y en red de los medios y la información. Pero ¿cómo sabemos qué deberíamos saber

para calificarnos como alfabetizadas mediática e informacionalmente en la vida cotidiana? Y ¿quién decide eso? Retomaremos esta pregunta más adelante, en particular en los capítulos 5 y 6.

Situacionalidad

La investigación sociocultural en alfabetización mediática e informacional entiende estas alfabetizaciones como situadas y entrelazadas con las rutinas de prácticas sociales específicas. En su obra seminal, Sylvia Scribner y Michael Cole (1981, p. 236) discuten cómo “abordar la alfabetización como un conjunto de prácticas socialmente organizadas que hacen uso de un sistema de símbolos y una tecnología para producirla y difundirla”. En este entendimiento, la alfabetización es parte integrada de una práctica socio-material, y diferentes prácticas implican alfabetizaciones distintas. La cita también apunta a una comprensión más amplia de la alfabetización que el mero dominio de un sistema de escritura. Desde esta posición situada, no existe algo como *una* alfabetización informacional descontextualizada y general. Desde alrededor de 2005 se ha desarrollado una visión orientada a la práctica de las alfabetizaciones informacionales, es decir, alfabetizaciones en plural. Esta visión es consistente con un conjunto de teorías relevantes para la educación y el aprendizaje, como la teoría de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) y otras perspectivas de teoría de la práctica que han explorado distintas expresiones de alfabetización (v.g., Scribner y Cole, 1981; Street, 1984; Lankshear y Knobel, 2008). Aprender alfabetización informacional, en esta tradición, es aprender las normas, los haceres y los valores de la alfabetización informacional dentro de una práctica o contexto particular (v.g., Lloyd, 2005; Tuominen et al., 2005; Elmborg, 2006; Veinot, 2007; Pilerot, 2014; Schreiber, 2014). Por un lado, el ideal ilustrado sobre el que se construyen las bibliotecas y gran parte del trabajo de alfabetización informacional supone que un mejor acceso a la información conduce a una mejor sociedad. Pero no se trata de cualquier información, sino de la producida por una élite cultural y académica.

Desde una perspectiva normativa, esto suele darse por sentado. En contraste, investigar las alfabetizaciones informacionales atendiendo a cómo están situadas obliga, necesariamente, a hablar en plural. Obliga a tomar como punto de partida las prácticas locales de grupos definidos de diversas maneras; grupos como estudiantes, bomberas, personas mi-

grantes, inspectoras de bóvedas o madres. Habla de una pluralidad de alfabetizaciones.

La investigadora Christine Pawley (2003) formula lo que puede verse como un credo, no para todas, sino para muchas, de las investigaciones situadas: un interés explícito por los grupos excluidos de lo que se considera la élite. Escribe que la alfabetización informacional “necesita ir más allá del modelo de la Ilustración, de arriba hacia abajo, en el que los libros y revistas eran necesariamente producidos por unos pocos educados” (Pawley, 2003, p. 448). Hace dos décadas, describía el papel de la alfabetización informacional para ayudar a usuarias de otros grupos a dar sentido a lo que los sistemas y prácticas de clasificación, indización y catalogación han traducido y abstraído. Estas prácticas bibliotecarias tradicionales de organización necesariamente extraen la información de su contexto original. En la era de los buscadores y las redes sociales, hemos visto un tipo completamente nuevo de organización automatizada del conocimiento. Con todo, el principio subyacente (i.e., separar el contenido de la información que lo describe) es similar. Donde una entrada de catálogo apunta a un libro en un estante de biblioteca, los resultados de búsqueda, tras consultar el índice, apuntan a sitios web específicos. Pawley (2003, p. 448) añade: “Necesitamos ser explícitos sobre el compromiso moral y político de *aplanar* en lugar de reforzar las jerarquías actuales de información y alfabetización”. Es difícil disentir. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando el elitismo es desafiado por el populismo? ¿En qué puede resultar el *aplanamiento* de jerarquías cuando la oposición más ruidosa a las supuestas élites proviene de grupos que sostienen y difunden conspiraciones que promueven ideales extremistas, a menudo de extrema derecha, y redefinen, de manera sistemática y estratégica, quién cuenta como élite?

Cuando la promueven colectivos profesionales (v.g., asociaciones bibliotecarias) u organismos internacionales (v.g., UNESCO u OCDE), la alfabetización mediática e informacional se considera una condición para la democracia; y la democracia, a menudo y, sin duda, intencionalmente, dejada sin definir, se presenta de forma vaga, como resultado de un aumento de la alfabetización. Sin embargo, poder actuar de manera alfabetizada, mediática e informacional y aprovechar con éxito la infraestructura informacional para promover intereses particulares no es patrimonio exclusivo de fuerzas democráticas. Lo vimos antes en el caso histórico de Suecia del siglo XVII y lo vemos hoy. En muchos casos, las voces antidemocráticas actuales exhiben un alto nivel de alfabetización

mediática e informacional y de creación de sentido infraestructural. Por ejemplo, un rasgo de los grupos de extrema derecha en sociedades contemporáneas del llamado mundo occidental, a menudo denominados *alt-right* (lo más similar a la extrema derecha), es su conciencia de cómo funcionan los sistemas algorítmicos, los buscadores y las redes, algo que utilizan de forma estratégica y, a menudo, impactante (Maly, 2019). Lo mismo vale para grupos que plantan desinformación de manera intencional y estratégica (Nazar y Pieters, 2021) o para terroristas del Estado Islámico cuando reclutaban jóvenes (Liang, 2015). Evidentemente, existen muchos otros ejemplos. Compartir conspiraciones en redes o juzgar confiable un sitio extremista tiene pleno sentido dentro de su comunidad de origen. Lo que constituye una fuente confiable varía, al igual que lo que se considera *medios hostiles* (Perloff, 2015). Una comunidad de extrema derecha tendrá una posición distinta de la de una de izquierda radical o neoliberal, como también la tendrán fundamentalistas religiosos o grupos seculares. En consecuencia, aplican valores distintos en sus prácticas de alfabetización mediática e informacional y llegan a conclusiones diferentes, incluso si coinciden o no en la exactitud de un enunciado factual particular.

En suma, la relación entre alfabetización y progreso, alfabetización y democracia, o alfabetización y mayor equidad o justicia social, no se materializa por sí sola. Puede parecer obvio, pero no es trivial. El vínculo debe establecerse como meta normativa. Esto implica que cualquier valor moral y político dentro de la alfabetización mediática e informacional debe hacerse visible como lo que es: ideales por los que esforzarse, y no, como a menudo ocurre, un mero corolario.

¿Dónde nos deja esto? Si la noción de alfabetización, ya sea informacional, mediática o ambas, no apunta a algo compartido, corre el riesgo de quedar desprovista de significado. Un punto ligeramente polémico: si las alfabetizaciones se conceptualizan como tan profundamente entrelazadas con prácticas y situaciones que se disuelven en ellas, ¿para qué necesitamos el concepto de alfabetización? No es una observación nueva; el comentario remite a debates sobre las demarcaciones de la alfabetización ya planteados en discusiones sobre nuevas alfabetizaciones, alfabetizaciones multimodales y enfoques socioculturales en general (para una visión panorámica, véase Mills, 2016). Como subraya el sociólogo de la educación Basil Bernstein (2000, p. 178), qué incluir o excluir de lo que califica como alfabetización se relaciona con cuestiones de poder y, de forma muy concreta, con el estatus y los recursos dentro del

sistema educativo. Dicho esto, las raíces de la alfabetización mediática y de la alfabetización informacional se encuentran, respectivamente, en los estudios de medios y en la bibliotecología, más que en las ciencias de la educación. Por consiguiente, aunque parte del debate sobre la educación se derrama sobre cómo se ha estudiado e incluso promovido la alfabetización mediática e informacional, también existen tradiciones diferentes, con tensiones propias, que han conformado sus fundamentos teóricos y pragmáticos. Nos relacionamos con el concepto amplio de alfabetización mediática e informacional, pero reconocemos las superposiciones entre distintas tradiciones que trae consigo el concepto.

Un posicionamiento crítico

Nuestro libro se inclina por el modelo ideológico de alfabetización al buscar relacionar cuidadosamente la alfabetización mediática e informacional con sus manifestaciones culturales y materiales en distintas prácticas y situaciones. Al mismo tiempo, queremos evitar lo que consideramos que se puede entender como una trampa del modelo ideológico. Afirmar que la alfabetización mediática e informacional a menudo difiere entre ámbitos no equivale a decir que todos los tipos de alfabetización valen lo mismo ni que la meta de toda investigación sea solo exploratoria. En este sentido, tenemos una agenda normativa. No nos basta con mostrar cómo se manifiesta de manera diferente en distintos escenarios; queremos proporcionar herramientas críticas para que unas alfabetizaciones mediáticas e informacionales prevalezcan sobre otras. Tal ambición choca, en efecto, con parte de la investigación formulada dentro de una tradición sociocultural laxa. Además, como argumentaremos en particular en el Capítulo 7, tal agenda normativa implica una postura crítica frente a la neutralidad como leitmotiv autoevidente tanto para la alfabetización mediática e informacional como para instituciones públicas como la televisión pública o las bibliotecas públicas.

Una línea de trabajo dentro de la investigación en alfabetización informacional ha colocado la palabra *crítica* junto al término de alfabetización informacional. Estos escritos a menudo toman como referente la pedagogía crítica de Paulo Freire, que relaciona la educación y la alfabetización con el poder, la justicia social y la equidad (Luke, 2014). La alfabetización informacional crítica suele centrarse en la educación superior y en las funciones educativas de las bibliotecarias. En su artículo de

revisión, Eamon Tewell describe la alfabetización informacional crítica como comprometida con “las estructuras de poder que sustentan la producción y difusión de la información” (Tewell, 2015, p. 24). Es implícito que un sistema económico neoliberal genere las estructuras de poder en juego. Esta línea de trabajo comparte gran parte de la crítica que un entendimiento situado ha formulado contra un enfoque de destrezas, pero enfatiza claramente su papel crítico (Nicholson, 2016). James Elmborg (2006, p. 193) describe la meta de la alfabetización informacional crítica como “un intento de desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes”. Un concepto clave aquí es la *transformación*. El interés no es explicitar las diferencias de alfabetización en diversas prácticas sociales, sino aportar recursos para empoderar a las personas mediante la alfabetización, a fin de contribuir a la transformación y al cambio social (v.g., Kapitzke, 2003). El poder transformador de la alfabetización informacional y los recursos para propiciar el cambio, quedan así vinculados a la meta normativa de promover la justicia social y la equidad, y no solo la transformación en abstracto. Veronica Johansson y Louise Limberg (2017) muestran cómo pueden combinarse las tradiciones de la alfabetización crítica y la alfabetización informacional. Enfatizan particularmente la agencia de las usuarias en lo que denominan “encarnación situada de la literacidad crítica”.

Las mismas preocupaciones que expresamos antes respecto al trabajo fundacional de Christine Pawley (2003) se hacen patentes aquí. Cuando Pawley y Elmborg articularon sus análisis, la mayoría probablemente daba por sentado que la crítica social era una crítica al capitalismo y al neoliberalismo en nombre de la justicia social y la equidad. Hoy, algunas de las voces más ruidosas de la crítica social provienen de la extrema derecha; sus metas contrastan radicalmente con aquellas orientadas a la justicia social, implícitas en la alfabetización informacional crítica. La intención de ser crítica con las “estructuras de poder que están a la base de la producción y diseminación de información”, como expresa Pawley, es compartida por comunidades con orientaciones políticas muy dispares y cuyos valores son, en gran medida, incompatibles entre sí. No es una observación espectacular, pero poner en primer plano la existencia de este conflicto puede ayudar a entender algunas asociaciones poco probables que han surgido o se están creando intencionalmente para reorientar recursos de la alfabetización informacional crítica hacia la difusión de desinformación y la erosión continua de la confianza en el conocimiento público. Volveremos a esto y lo ejemplificaremos muchas

veces a lo largo del libro, pero en particular en el Capítulo 6, donde exploramos el caso sueco.

Materialidades de la alfabetización informacional

La historia de la lectura y la escritura también es la historia de la tecnología. Las materialidades han cambiado, al igual que las tecnologías de la información. Basta con pensar en la organización y la recuperación de la información para que aparezca un abanico de herramientas, métodos e instituciones construidos sobre la materialidad de la imprenta. Entre ellas están las bibliografías, los sistemas de clasificación, la catalogación, las técnicas de indización y, por supuesto, los archivos y las bibliotecas. Más recientemente, al tono de la transformación digital, se han vuelto omnipresentes las bases de datos en red, los metadatos, los algoritmos de recuperación de información, y así sucesivamente. La alfabetización informacional no remite solo a la usaria de estas herramientas o a la calidad de una fuente en particular, sino también a la infraestructura de información y, por lo tanto, a sus condiciones y todo lo que facilitan y permiten. Pensemos, por ejemplo, en las plataformas de redes sociales, los foros de discusión o los motores de búsqueda. La investigación en alfabetización informacional ha incorporado la materialidad como parte de su agenda. En particular, el trabajo de la investigadora Annemaree Lloyd en estudios de la información ha contribuido a profundizar nuestra comprensión de cómo los cuerpos y las experiencias con ellos constituyen una parte crucial de nuestros paisajes informacionales (Lloyd, 2005, 2010, 2014; véase también Hicks y Lloyd, 2016). Este enfoque de la alfabetización informacional, orientado por la teoría de la práctica, ofrece una oportunidad para analizar explícitamente la materialidad del medio y de la infraestructura informacional. Pero antes de elaborar teóricamente el concepto de *infraestructura de la información* y explorar cómo puede entenderse desde una perspectiva sociomaterial, necesitamos reflexionar sobre la distinción entre contenido y fuente.

¿Contenido del mensaje o fuente de información?

Si recordamos a la participante de la entrevista citada en el Capítulo 2, una joven adulta de unos 18 años, que describe la lógica detrás del razonamiento según el cual nada puede darse por sentado.

Argumentando desde una posición que asume que todo debe ser cuestionado, explica:

Siempre soy crítica con todo porque nunca he estado en el espacio y he visto que la Tierra es redonda. Así que podría parecer que ahora creo en esa teoría, pero no lo creo. Pero aún pienso que hay un pequeño riesgo de que sea así. Nunca se puede saber con certeza.

Volvemos a este tipo específico de escepticismo a lo largo del libro, abordándolo mediante distintas preguntas. Aquí, la cita ayuda a ilustrar la diferencia entre evaluar un contenido determinado y evaluar la fuente de ese contenido. La joven sostiene que nunca ha estado en una posición de confirmar con sus propios ojos que la Tierra es, en efecto, un globo. Por lo tanto, no puede estar segura de ello. La posición sobre la evaluación de la información se centra en evaluar el contenido, sin importar dónde se publique (es decir, la fuente). Ese es un tipo de escepticismo que nos deja en la duda sobre la mayoría de los temas de la vida. Cada día dependemos de un número considerable de fuentes de información en las que confiamos para navegar por la vida. Necesitamos confiar en, por ejemplo, las aplicaciones móviles que nos informan sobre los horarios del transporte público, necesitamos confiar en la cajera de la tienda local, necesitamos confiar en el termómetro cuando estamos enfermas, necesitamos confiar en las noticias que vemos y necesitamos confiar en que Google nos ofrezca resultados adecuados cuando buscamos información. El último ejemplo, en particular, también deja claro que, según la situación y la fuente, no confiamos a ciegas, pero sí tenemos al menos cierta confianza en las fuentes de información. Si nuestro noticiero o periódico de referencia informa de una guerra en algún lugar, probablemente sea cierto, aunque podamos cuestionar sus análisis del conflicto o por qué elige informar sobre una guerra en esa región específica y no sobre otra en otra parte del mundo. La mayoría de la gente no suele cuestionar la existencia de la guerra como tal solo porque no ha estado en el lugar del conflicto ni lo ha experimentado personalmente. Del mismo modo, si la agencia de salud pública declara que una vacuna contra una enfermedad es segura y eficaz, la mayoría confía en ello y nos vacunaremos si así se recomienda.

La científica cognitiva Gloria Origgi escribe: “Confiar en los demás es una de las prácticas epistémicas más comunes para dar sentido al mundo que nos rodea” (Origgi, 2008, p. 35). No siempre confiamos

en todas estas fuentes, y nuestra confianza varía según muchas circunstancias, pero si nunca confiamos, nos resultará difícil desenvolvernos. El investigador en computación social Dario Taraborelli (2008, p. 195) alude a la noción de deferencia epistémica, que se refiere a “la capacidad de confiar en fuentes externas de información para formar nuevas creencias”. Aboga por centrarse más en *el juicio predictivo* que en *el juicio evaluativo*. Un juicio evaluativo sobre la credibilidad de la información concierne al contenido. En cambio, un juicio predictivo se refiere a juicios basados en información que describe una fuente. La información que describe una fuente puede denominarse metadatos o, simplemente, información sobre la información, que puede incluir reseñas, calificaciones, recomendaciones y así sucesivamente. Si bien la distinción entre evaluar contenido y evaluar una fuente no siempre es tajante, sí es importante. A veces es posible comprobar directamente el contenido de un mensaje. Por ejemplo, si alguien dice que afuera hace mucho frío, a menudo podemos verificarlo consultando el termómetro o simplemente asomando la nariz por la puerta. Sin embargo, si leemos en algún lugar que esa misma temperatura gélida es prueba de que la crisis climática no está ocurriendo, las condiciones para evaluar la información son fundamentalmente distintas. En ausencia de formación investigativa pertinente y del acceso a los datos y recursos para montar un estudio científico que indague el vínculo entre ese episodio concreto de clima y el cambio climático, debemos apoyarnos en otras fuentes. Tenemos que preguntarnos: ¿qué tan creíble es la fuente en comparación con otras del dominio, como publicaciones, científicas, ambientales o de autoridades públicas? La base empírica, en otras palabras, debe ser la ciencia misma y la observación, basada en una experiencia compartida, de que la ciencia es demostrablemente eficaz como institución productora de conocimiento. Esto incluye la conciencia de que el conocimiento científico no se constituye en aseveraciones objetivas y estables de verdad, sino que emerge del consenso entre grupos de expertas, y de que la diversidad dentro de estos grupos hace que el consenso sea más confiable y estable (Oreskes, 2019).

Sin embargo, en la discusión más amplia, a menudo se difumina esta diferencia. El fallecido estudioso de la información, Patrick Wilson, se refiere a las fuentes de información como conocimiento de segunda mano: “Todo lo que sé del mundo más allá del estrecho rango de mi propia experiencia es lo que otros me han dicho. Todo son rumores” (Wilson, 1983, p. 13). Y continúa: “pero no cuento todos los rumores

como igualmente confiables. Algunas personas saben de lo que hablan, otras no. Aquellos que saben son mis *autoridades cognitivas*” (Wilson, 1983, p. 13.) Al hablar de autoridades cognitivas, Wilson subraya que a menudo es la fuente de información, y no tanto el contenido en sí, lo que evaluamos. Propone tres pruebas que suelen aplicarse a una fuente: lo que sabemos sobre la creadora del contenido, la historia de publicación de la fuente y la plausibilidad intrínseca (Wilson, 1983, p. 24–25). La creadora puede ser, por ejemplo, una autora, una organización o un instituto. La historia de publicación puede basarse en experiencias previas con una revista, plataforma o enciclopedia, o en la forma y el género de publicación de que se trate. Por plausibilidad intrínseca se entiende la tendencia de las personas a confiar en información alineada con lo que ya saben sobre un tema. Las tres pruebas que propone Wilson ponen de relieve varios desafíos recurrentes en la evaluación de fuentes y evidencian cómo se agudizan respecto de lo que discutimos en términos de crisis de información. El razonamiento de Wilson, por supuesto, proviene de una era predigital, y existe una rica tradición de estudio de las heurísticas cognitivas de las que la gente se vale al evaluar información en línea, donde el número extremo de fuentes potenciales sobre un tema puede resultar abrumador. Por ejemplo, en una investigación, Metzger et al, (2010) identifican “cinco heurísticas comúnmente utilizadas por los participantes al evaluar la credibilidad: reputación, respaldo, consistencia, violación de expectativas e intención persuasiva” (p. 45). Para más detalles también se puede consultar el texto de Metzger y Flanagin (2013). Estas heurísticas muestran la importancia constante de las fuentes en la evaluación de las personas y algunas de ellas ganan relevancia. La heurística de la consistencia, por ejemplo, depende de herramientas digitales para la validación entre y a través de fuentes (Metzger et al., 2010). Por dar otro ejemplo, los conceptos de *plausibilidad intrínseca* y *violación de expectativas* pueden relacionarse con lo que, en estudios de medios, suele llamarse efecto de medios hostiles (Perloff, 2015). Es decir, la inclinación de las personas a ser más o menos positivas respecto de una fuente depende en gran medida de su identidad de grupo.

Dicho todo lo anterior, ya podemos subrayar que la creciente fragmentación, individualización y emocionalización de la información plantea un desafío a los intentos de apalancar las alfabetizaciones mediáticas e informacionales de las personas para abordar problemas derivados de la circulación de información (veraz, sesgada, mal intencionada y demás). La autoridad cognitiva es un concepto útil para muchos fines

analíticos, pero, como concepto normativo, es en sí misma cada vez más inestable y fragmentada, y además potencialmente fragmentadora. Por poner un ejemplo: entre sus seguidoras, muchas *influencers* y productoras de contenido en redes sociales han adquirido todos los rasgos de autoridad cognitiva o trabajan para conseguirlos (véase Multas y Hirvonen, 2021). Las tres pruebas, abiertas a una aplicación partidista, tal como lo permite la lógica de las redes sociales, podrían incluso ponerse en juego. Los escritos de Wilson sobre la autoridad cognitiva datan de principios de los años ochenta. Carecen de un interés explícito por la materialidad y por cómo las fuentes de información siempre están entrelazadas y forman parte de las infraestructuras informacionales de su tiempo. En la siguiente sección profundizamos en las materialidades de la alfabetización informacional y en el concepto de *creación de sentido infraestructural* (infraestructural meaning-making, en inglés).

Creación de sentido infraestructural

La materialidad implicada en la comunicación de información codificada tiene consecuencias para lo que, en primer lugar, se considera la alfabetización. Mantenido el foco en la alfabetización informacional: no se trata únicamente del texto, la imagen, el video o la grabación de sonido en sí, sino de los muchos tipos de tecnologías destinadas a organizar y recuperar esos y otros documentos, así como de sus diversos usos y significados en la sociedad. Aquí proponemos que esta amalgama de tecnologías y su uso constituyen nuestra infraestructura informacional. Lo que miramos, leemos y escuchamos depende en gran medida de los supuestos de funcionamiento de dicha infraestructura. Los principales desafíos para la alfabetización mediática e informacional surgen de la creciente digitalización de la infraestructura de información, más que de las fuentes o de los contenidos de manera aislada. Sin una comprensión de la infraestructura informacional contemporánea, la alfabetización mediática e informacional permanece en la superficie. Esto no remite a habilidades técnicas, como destrezas en software o el conocimiento de cómo manejar plataformas y servicios digitales específicos, sino a un entendimiento general de la composición de la infraestructura. Infraestructura que, además, siempre está en flujo, a la vez local y monolítica, personalizada e inductora de conformidad.

Debemos concebir lo social y lo técnico como profundamente integrados entre sí al conceptualizar la alfabetización informacional.

Con algunas excepciones (v.g. Bruce, 1997; Tuominen et al., 2005; Pilerot, 2016; Andersson, 2017; Cooke, 2017; Haider y Sundin, 2019), esta perspectiva no ha sido adoptada comúnmente en la investigación sobre alfabetización informacional. No obstante, relacionar la tecnología de la comunicación con los cambios sociales tiene una larga tradición en la investigación sobre alfabetización en un sentido más amplio (v.g. Eisenstein, 1979), aunque en ocasiones reciba críticas por avanzar una visión tecno-determinista de la alfabetización. Las prácticas de alfabetización no son simplemente causadas por la tecnología, sino también co-constituidas a través de ella, y la tecnología existe mediante la alfabetización. Aprender a leer y escribir, evaluar la calidad, localizar libros o la importancia de, por ejemplo, memorizar, como lo subrayaba el ejemplo con el que inició este capítulo, difería en épocas en las que las publicaciones eran escasas, inasequibles e inaccesibles para la mayoría. Cuando se alude a la tecnología en la investigación sobre alfabetización mediática e informacional, a menudo se la asocia con aplicaciones prácticas, pero rara vez se teoriza sobre su papel. Sin embargo, bases de datos, redes sociales, motores de búsqueda y otros sistemas informativos son corresponsables de configurar la información y su crisis actual; por ello, una comprensión de las condiciones infraestructurales de la información debe incluirse explícitamente en las concepciones de la alfabetización mediática e informacional. La creación de sentido infraestructural habilita una comprensión material-discursiva y sensible al poder sobre cómo personas, fuentes y contenidos convergen y se moldean en prácticas que forman parte de arreglos infraestructurales. Estos arreglos incluyen, cada vez más, sistemas algorítmicos de información cuyo diseño se orienta por una lógica corporativa con intereses sociopolíticos y económicos específicos.

Inspirándose en los estudios de infraestructura desarrollados por investigadoras de ciencia y tecnología como Susan Leigh Star junto con Geoffrey Bowker y Karen Ruhleder (v.g. Star y Ruhleder, 1996; Bowker y Star, 1999; Star, 1999), la creación de sentido infraestructural es un concepto y un enfoque que intenta contrarrestar la actual fragmentación e individualización de la información. El concepto de infraestructura destaca cómo las tecnologías que parecen permanecer en un trasfondo de la vida cotidiana, a menudo sin que pensemos en ellas, se comprenden mejor como entrelazadas en formas constitutivas y performativas. También subraya que las tecnologías distan de ser pasivas, sino que, más bien, “emergen para las personas en la práctica” (Star y Ruhleder

[2015] 1996, p. 379). La noción de creación de sentido infraestructural respalda el análisis de las infraestructuras informacionales que entran en juego en diversas prácticas sociales y de cómo estas co-constituyen las prácticas en cuestión (Haider y Sundin, 2019, p. 102). Lo anterior es muestra de que la agencia no se limita a los humanos, sino que se extiende a los sistemas informativos, sus datos, algoritmos y principios de diseño (véase Head et al., 2020). Asimismo, combina el interés por cómo las personas encuentran información con cómo la información encuentra a las personas a través de algoritmos de redes sociales, motores de búsqueda y otras plataformas semejantes y emergentes (véase Bull et al., 2021).

Tanto la usuaria como la fuente de información localizada mediante un motor de búsqueda o una red social son producidas en prácticas específicas, al igual que los propios sistemas informativos. Este enfoque, inspirado en el realismo agencial de Karen Barad (2003; 2007), concibe a las personas y la materia como entrelazadas constitutivamente a través de prácticas material-discursivas o sociomateriales. Como señalan Wanda Orlikowski y Susan Scott (2015, p. 700): “Este enfoque material-discursivo nos permite preguntarnos cómo las materializaciones específicas marcan la diferencia en la representación de la realidad en la práctica”. Los fenómenos que constituyen las infraestructuras no pueden comprenderse por fuera de su uso; más bien, citando a Barad: “Es a través de intra-acciones agenciales específicas que los límites y propiedades de los *componentes* de los fenómenos se vuelven determinados y que los conceptos corporales particulares se vuelven significativos” (Barad, 2003, p. 815). Los algoritmos, los distintos tipos de datos y las huellas digitales moldean constantemente y, a la vez, son moldeados, conformando la infraestructura informacional de la sociedad. Al igual que los instrumentos científicos que Barad (2003; 2007) subraya en sus análisis, los algoritmos configuran la información de maneras profundas, al mismo tiempo que son rehechos y reorganizados cuando se utilizan. La infraestructura informacional digital impregna casi todos los aspectos de la vida cotidiana, al tiempo que se vuelve cada vez más invisible. Visualizar y concientizar a las personas sobre cómo nuestras prácticas forman parte de esta infraestructura, al mismo tiempo que esta contribuye a configurar nuestra comprensión y nuestro hacer en el mundo, constituye un aspecto esencial de la alfabetización mediática e informacional que rara vez se discute.

Volvamos a la verificación de hechos (al fact-checking), mencionada en el Capítulo 2. A veces se concibe la verificación de hechos como

responsabilidad del público en general, representado como consumidoras o ciudadanas responsables. Entonces, los desafíos de la verificación de hechos son semejantes a los que afronta la alfabetización mediática e informacional. El libre acceso a, digamos, la Enciclopedia Británica no es, en modo alguno, la respuesta para alguien que desconfía de las vacunas, de los resultados electorales o del papel de la contaminación antropogénica en la crisis climática; tampoco lo es el establecimiento de un portal que rastree y corrija la desinformación sobre cualquiera de esos temas. Esto no significa que refutar información falsa recurriendo a información correcta sobre la cual existe consenso carezca de función, ni que promover información fidedigna sobre, por ejemplo, las vacunas contra la COVID-19 inevitablemente produzca un efecto contrario, como se ha sugerido (Swire-Thompson et al., 2020). Noortje Marres (2018, p. 430) describe cómo la verificación de hechos se basa en el principio de *demarcacionismo*, que “no aborda directamente el papel que desempeña la propia tecnología de los medios digitales en el debilitamiento del respeto por el conocimiento en el discurso público”. La demarcación aquí alude a la separación nítida entre lo verdadero y lo falso, entre lo alfabetizado y lo analfabeto. Como argumenta Marres (2018, p. 431), tal entendimiento desvía “la atención crítica lejos de las tecnologías de selección de fuentes que regulan la circulación de contenido en línea”. Dicho de otro modo, pasa por alto la razón misma por la que, en primer lugar, la verificación de hechos se ha vuelto tan popular (y necesaria). Entonces, para considerar cómo la creación y el uso de datos son contingentes histórica, política y socialmente, es preciso rechazar la noción de que los datos son hechos que simplemente muestran cómo son realmente las cosas (Gray et al., 2018). De modo semejante, sin una comprensión situada de la infraestructura informacional que tome en cuenta las condiciones de su constitución socioeconómica y cultural, es imposible desarrollar una alfabetización mediática e informacional que tenga potencial para abordar, o siquiera entender, la crisis actual de la información.

Conclusión: la paradoja de la normatividad

En este capítulo hemos atendido a algunas de las tensiones entre distintos objetivos de la alfabetización informacional y nos hemos preguntado cómo podrían reconciliarse estos fines en conflicto. Más precisamente, el capítulo se ha centrado en la tradición de la alfabeti-

zación informacional, sus puntos de partida teóricos, sus metas y la importancia de la materialidad. Sin embargo, dado que desafíos similares también se observan en la investigación sobre alfabetización mediática, digital y muchas otras alfabetizaciones, los puntos generales que aquí planteamos también se aplican a la alfabetización mediática e informacional en un sentido amplio. De hecho, las diferencias dentro de cada tradición, en un sentido estricto, a veces son mucho más significativas que las diferencias entre tradiciones (v.g., Erstad & Amdam, 2013). Es claro que distintas investigaciones orientan la alfabetización informacional hacia distintos aspectos: el contenido epistémico de un mensaje, su fuente, la infraestructura técnica implicada en su creación y circulación, la situación o práctica social específica de la que forma parte o sus posibles efectos. Podemos apreciar que estos aspectos no son estables, ni en sí mismos ni en su entrelazamiento. Por el contrario, están sujetos a cambios, negociaciones y son co-constitutivos entre sí.

Aun así, por razones diversas y a menudo justificadas, tanto en la investigación como en la educación y en la formulación de políticas, ciertos aspectos suelen ser priorizados. El lugar en el que se sitúe la necesidad de alfabetización informacional tiene consecuencias sobre lo que se considera que logra y sobre dónde se fijan sus límites. Un motivo recurrente de la alfabetización informacional es el impulso tanto al desarrollo humano como a la democracia; fines normativos, sin duda. El problema de la normatividad ha atravesado, como hilo conductor, las distintas partes del capítulo. Sobre todo, un discurso normativo de alfabetización informacional, producido y reproducido por organizaciones nacionales e internacionales y por profesionales, formula lo que las personas deben saber para que de allí se siga la democracia y, a partir de esta, el crecimiento y el desarrollo. En los contextos educativos, a su vez, los objetivos de aprendizaje se presentan de manera relativamente clara y definida. Sin embargo, establecer y prescribir normas para los distintos ámbitos de la vida cotidiana es extremadamente complejo y, por supuesto, potencialmente problemático.

La relación causal entre alfabetización mediática e informacional y democracia funciona como un recurso retórico cuyos efectos material-discursivos legitiman a las instituciones que la promueven. Sostenemos que esto tiene sentido político en la medida en que los efectos de dicha política no solo amplían el poder definicional, sino que también fijan agendas con implicaciones materiales. En la investigación sobre alfabetización mediática e informacional, o incluso sobre la alfabetiza-

ción misma, tal relación causal no se sostiene ni en el modelo ideológico ni en el modelo autónomo. El propósito, con frecuencia normativo, de promover la participación democrática parece contradecir nociones situadas de una pluralidad de alfabetizaciones informacionales, en las que el significado de la alfabetización se construye contextualmente. Al mismo tiempo, si consideramos la crisis de la información como un verdadero desafío para la sociedad, capaz de amenazar la capacidad humana de responder a crisis como la climática, las pandemias o el autoritarismo, se vuelve necesario ir más allá de problematizar la normatividad. Pawley (2003) concibe la alfabetización informacional como un ensamblaje contradictorio que reúne ideales en conflicto respecto al fin de la práctica. El investigador y la investigadora en bibliotecología y estudios de la información, Ola Pilerot y Jenny Lindberg (2011, p. 357) identifican la divergencia entre “la vertiente investigadora y la vertiente de formulación de políticas dentro de la narrativa de la alfabetización informacional” como un problema fundamental con consecuencias profundas. No en menor medida, lo contextual y situado de lo mediático e informacional contrasta marcadamente con la noción de alfabetización a la que se adscribe. Esta, en su pretensión de contribuir a la cohesión social, necesariamente debe estar sostenida por una corriente normativa respecto de la transformación que se considera que la alfabetización promueve. A esto proponemos llamarlo una paradoja de la normatividad. Surge de la paradoja de la democracia misma (Mouffe, 2000), a saber, que ciertas suposiciones normativas deben presuponerse para que sea posible una pluralidad de posiciones, voces y opiniones. Estas incluyen supuestos sobre la legitimidad de la pluralidad misma y, por supuesto, sobre sus límites. Como enfatiza la investigadora en bibliotecología y estudios de la información Johanna Rivano Eckerdal (2017, p. 1026): “La alfabetización informacional es siempre una forma de describir ciertos aspectos de esa práctica. Es normativo ya que la descripción se plantea en relación con un conjunto específico de normas. Alguien hace la descripción”.

La comprensión normativa vinculada a un modelo teórico autónomo domina la manera en que la UNESCO, la IFLA, organizaciones bibliotecarias nacionales y actores profesionales promueven con frecuencia la alfabetización informacional, así como la academia. Al mismo tiempo, la investigación más relevante se lleva a cabo actualmente en el marco de una comprensión situada de la alfabetización informacional, que suele considerar cualquier enfoque evaluativo un error. Lo

que está en juego, entonces, es cómo integrar, o entrelazar enfoques normativos y situados de maneras que aprovechen las contradicciones. Una vez más, debemos volver a la cuestión de la confianza. Confiar o no en una fuente específica de información es, en muchos casos, una cuestión de identidad más que de un déficit informacional. A menudo, esto se refuerza por el llamado efecto hostil de los medios, es decir, la percepción partidista de sesgo en la cobertura mediática y su apelación a la identidad grupal (Perloff, 2015), así como por las formas en que los motores de búsqueda, en particular, pueden usarse para reforzar el sesgo de confirmación y la afiliación grupal basada en la información (Tripodi, 2018). En este sentido, los numerosos estudios críticos tienen razón, informados no en menor medida por la teoría de la práctica o la teoría sociocultural, sino también por la teoría del discurso. Identificar cómo la información está profundamente arraigada en la identidad de una comunidad y en sus prácticas, más que ser algo externo cuya ausencia pueda medirse y remediarse fácilmente, constituye una contribución fundamental de esta línea de investigación.

En este punto, para que la alfabetización mediática e informacional logre comprometerse con la volatilidad de la información, también debe prestarse atención a comprender dónde existen aperturas para el cruce significativo entre comunidades en dominios de relevancia social y dónde pueden hallarse acuerdos colectivos y soluciones a nivel estructural. Sugerimos que comprender la situación precaria en la que la confianza se encuentra como moneda de cambio en las redes corporativas de información de la sociedad constituye una vía para que la investigación en alfabetización mediática e informacional contribuya a este objetivo. Esto puede implicar replantear la normatividad, no meramente como una posición a identificar, describir y problematizar, sino también como un medio productivo para promover puntos de vista compartidos que habiliten la construcción colectiva de sentido.

Referencias

ACRL (2016). Framework for Information Literacy for Higher Education. Association of College and Research Libraries. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> [12-9-2021].

Andersson, C. (2017). “Google is not fun”: An investigation of how Swedish teenagers frame online searching. *Journal of Documentation*, 73(6), 1244–1260. doi:10.1108/JD-03-2017-0048

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physic and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barton, D. y Hamilton, M. (1999). Social and cognitive factors in the historical elaboration of writing. En A. Lock y C. Charles (Eds.), *Handbook of Human Symbolic Evolution* (pp. 793–858). Blackwell Publishing.

Berger, G. (2019). Whither MIL: Thoughts for the road ahead. En U. Carlsson (Ed.), *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy* (pp. 25–35). Department of Journalism, Media and Communication (JMG), University of Gothenburg.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers.

Bowker, G., y Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*. The MIT Press.

Bruce, B. C. (1997). Literacy technologies: What stance should we take? *Journal of Literacy Research*, 29(2), 289–309. doi:10.1080/10862969709547959

Bull, A., MacMillan, M., y Head, A. (21-7-2021). Dismantling the Evaluation Framework. In the Library with the Lead Pipe. <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2021/dismantling-evaluation/> [12-9-2021]

Carlsson, U. (Ed.) (2019). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy*. Department of Journalism Media and Communication (JMG), University of Gothenburg.

Cooke, N. A. (2017). Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, 87(3), 211–221.

Eisenstein, E. 1979. *The Printing Press as an Agent of Change*. Cam-

bridge University Press.

Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192–199. doi:10.1016/j.acalib.2005.12.004

Erstad, O., y Amdam, S. (2013). From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Javnost – The Public*, 20(2), 83–98. doi:10.1080/13183222.2013.11009115

Gray, J., Gerlitz, C., y Bounegru, L. (2018). Data infrastructure literacy. *Big Data & Society*, 5(2). doi:10.1177/2053951718786316

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., y Gulston, C. (2021). Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens. 2nd ed. of the UNESCO Model Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. UNESCO.

Haider, J., y Sundin, O. (2019). *Invisible Search and Online Search Engines: The Ubiquity of Search in Everyday Life*. Routledge.

Hamilton, M. (2016). Imagining literacy: A sociomaterial approach. En K. Yasukawa & S. Black (Eds.), *Beyond Economic Interests* (pp. 1–17). SensePublishers.

Head, A. J., Fister, B., y MacMillan, M. (2020). Information Literacy in the Age of Algorithms: Student Experiences with News and Information, and the Need for Change. Project Information Literacy. https://projectinfolit.org/pubs/algorithm-study/pil_algorithm-study_2020-01-15.pdf [12-7-2012]

Hicks, A., y Lloyd, A. (2016). It takes a community to build a framework: Information literacy within intercultural settings. *Journal of Information Science*, 42(3), 334–343. doi:10.1177/0165551516630219

Hudson, D. (2012). Unpacking “Information Inequality”: Toward a critical discourse of global Justice in library and information science/ Pour exposer la question de «l’inégalité de l’information»: Vers un discours critique de la justice mondiale en sciences de l’information et bibliothéconomie. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 36(3), 69–87.

Johansson, E. (1977). The History of Literacy in Sweden: In Comparison with some other Countries. Dissertation. Umeå University.

Johansson, V., y Limberg, L. (2017). Seeking critical literacies in information practices: Reconceptualising critical literacy as situated and tool-mediated enactments of meaning. *Information Research*, 22(1). <http://>

InformationR.net/ir/22-1/colis/colis1611.html

Kapitzke, C. (2003). Information literacy: A positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational Theory*, 53(1), 37–53. doi:10.1111/j.1741-5446.2003.00037.x

Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361–371.

Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies – concepts, policies and practices. En C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 1–16). Peter Lang.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Liang, C. S. (2015). Cyber Jihad: Understanding and countering Islamic State propaganda. GSCP Policy Paper, (2). https://www.giovanimedia.ch/fileadmin/user_upload/3_Medienkompetenz/Gegennarrative/Cyber_Jihad_-_Understanding_and_Countering_Islamic_State_Propaganda.pdf [28-9-2021]

Limberg, L. (1999). Three conceptions of information seeking and use. En T. D. Wilson & D.K. Allen (Eds.), *Exploring the contexts of information behaviour. Proceedings of the Second international conference on research in Information Needs, seeking and use in different contexts*. 13/15 August 1999. Sheffield, UK (pp. 116–135). Taylor Graham.

Limberg, L., Sundin, O., y Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2). <https://humanit.hb.se/article/view/69/51> [12-9-2021]

Lloyd, A. (2005). Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37(2), 82–88. doi:10.1177/0961000605055355

Lloyd, A. (2010). Framing information literacy as information practice: Site ontology and practice theory. *Journal of Documentation*, 66(2), 245–258. doi:10.1108/00220411011023643

Lloyd, A. (2014). Building information resilience: How do resettling refugees connect with health information in regional landscapes – implications for health literacy. *Australian Academic & Research Libraries*, 45(1), 48–66. doi:10.1080/00048623.2014.884916

Luke, A. (2014). Defining critical literacy. En J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis across Contexts* (pp. 19–31). Routledge.

Lundh, A. H., Limberg, L. y Lloyd, A. (2013). Swapping settings: Researching information literacy in workplace and in educational contexts. *Information Research*, 18(3) paperC05. <http://InformationR.net/ir/18-3/colis/paperC05.html> [12-9-2021]

Maly, I. (2019). New right metapolitics and the algorithmic activism of Schild & Vrienden. *Social Media + Society*, 5(2), 1–15. doi:10.1177/2056305119856700

Marres, N. (2018). Why we can't have our facts back. *Engaging Science, Technology, and Society*, 4, 423–443. doi:10.17351/ests2018.188

Meola, M. (2004). Chucking the checklist: A contextual approach to teaching undergraduates Website evaluation. *Portal: Libraries and the Academy*, 4(3), 33–344. doi: 10.1353/pla.2004.0055

Metzger, M. J., y Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics*, 59, 210–220. doi:10.1016/j.pragma.2013.07.012

Metzger, M. J., Flanagin, A. J., y Medders, R. B. (2010). Social and heuristic approaches to credibility evaluation online. *Journal of Communication*, 60(3), 413–439. doi: 10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x

Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.

Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. Verso.

Multas, A. M., y Hirvonen, N. (2021). “Let’s keep this video as real as possible”: Young video bloggers constructing cognitive authority through a health-related information creation process. *Journal of Documentation*. doi:10.1108/JD-02-2021-0027

Nazar, S., y Pieters, T. (2021). Plandemic revisited: A product of planned disinformation amplifying the COVID-19 “infodemic”. *Frontiers in Public Health*, 9, 649930. doi: 10.3389/fpubh.2021.649930

Nicholson, K. P. (2016). “Taking back” information literacy: Time and the one-shot in the neoliberal university. En N. Pagowsky & K. McElroy (Eds.), *Critical Library Pedagogy Handbook* (vol. 1) (pp. 25–39). ACRL.

Oreskes, N. (2019). *Why Trust Science?* Princeton University Press.

Origi, G. (2008). Trust, authority and epistemic responsibility. *Theoria. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de La Ciencia*, 23(1), 35–44.

Orlikowski, W. J., y Scott, S. V. (2015). Exploring material-discursive practices. *Journal of Management Studies*, 52(5), 697–705. doi:10.1111/joms.12114

Pawley, C. (2003). Information literacy: A contradictory coupling. *The Library Quarterly*, 73(4), 422–452.

Perloff, R. M. (2015). A three-decade retrospective on the hostile media effect. *Mass Communication and Society*, 18(6), 701–729. doi:10.1080/15205436.2015.1051234

Pilerot, O. (2014). Making design researchers' information sharing visible through material objects. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(10), 200–216. doi:10.1002/asi.23108

Pilerot, O. (2016). A practice-based exploration of the enactment of information literacy among PhD students in an interdisciplinary research field. *Journal of Documentation*, 72(3), 414–434. doi:10.1108/JD-05-2015-0056

Pilerot, O., y Lindberg, J. (2011). The concept of information literacy in policy-making texts: An imperialistic project? *Library Trends*, 60(2), 338–360. doi:10.1353/lib.2011.0040

Rivano Eckerdal, J. (2017). Libraries, democracy, information literacy, and citizenship: An agonistic reading of central library and information studies' concepts. *Journal of Documentation*, 73(5), 1010–1033. doi:10.1108/JD-12-2016-0152

Schreiber, T. (2014). Conceptualizing students' written assignments in the context of information literacy and Schatzki's practice theory. *Journal of Documentation*, 70(3), 346–363. doi:10.1108/JD-01-2013-0002

Scribner, M., y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.

Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377–391. doi:10.1177/00027649921955326

Star, S. L., y Ruhleder, K. (1996). Steps toward an ecology of infrastructure: Design and access for large information spaces. *Information Systems Research*, 7(1), 111–134. doi:10.1287/isre.7.1.111

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Sundin, O. (2008). Negotiations on information-seeking expertise: A study of web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation*, 64(1), 24–44. doi:10.1108/00220410810844141

Swire-Thompson, B., DeGutis, J., y Lazer, D. (2020). Searching for the backfire effect: Measurement and design considerations. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(3), 286–299. doi:10.1016/j.jarmac.2020.06.006

Taraborelli, D. (2008). How the web is changing the way we trust. En K. Waelbers, A. Briggie, & P. Breg (Eds.), *Current Issues in Computing and Philosophy* (pp. 194–204). IOS Press.

Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24–43. doi: 10.15760/comminfolit.2015.9.1.174

Tripodi, F. (2018). Searching for alternative facts: Analyzing scriptural inference in conservative news practices. *Data and Society*. <https://datasociety.net/library/searching-for-alternative-facts/> [24-8-2021]

Tuominen, K., Savolainen, R., y Talja, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *The Library Quarterly*, 75(3), 329–345. doi:10.1086/497311

UNESCO (2017). Implementation in Diverse Settings of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Lessons for Sustainable Development Goal 4 (SDG 4). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/implementation-diverse-settings-lamp-2017-en.pdf> [30-7-2021]

Veinot, T. C. (2007). The eyes of the power company: Workplace information practices of a vault inspector. *The Library Quarterly*, 77(2), 157–179. doi:10.1086/517842

Wilson, P. (1983). *Second-Hand Knowledge: An Inquiry into Cognitive Authority*. Greenwood Press.

Capítulo 4



4

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL COMO UN SITIO DE ANTICIPACIÓN

“He manipulado mi Instagram bastante. Empecé a dar ‘me gusta’ a cosas que eran buenas para mí”, relata una participante durante una de nuestras entrevistas. Continúa explicando que: “Estaba intentando recuperarme un poco de un trastorno alimenticio, así que empecé a dar ‘me gusta’ a cosas que era bueno que yo viera, como animales”. Esta forma de razonar y actuar es, según nuestra investigación, sorprendentemente común. Muchas personas parecen ser bastante conscientes de su propio rol en la navegación de redes sociales y de la manera en que sus acciones (v.g., elecciones, uso de *likes*, y uso de comentarios) están implicadas en la información que encontrarán y en la que no encontrarán. Si consideramos esta manera de relacionarse y actuar dentro de la infraestructura informacional como una expresión de la alfabetización mediática e informacional, entonces: ¿cómo podemos entenderla? El relato describe una orientación temporal pronunciada, donde las formas de actuar tienen un impacto en el futuro. Más aún, estas formas de actuar tienen implicancias potencialmente serias para la salud y la vida diaria de la persona. La manera de actuar descrita está orientada a prever distintos futuros algorítmicos: futuros que involucran información que evitar, crear, soportar o ignorar. Más precisamente, el futuro que se anticipa que Instagram entregará, se considera poco deseable. Por ejemplo, la joven prevé que lo que Instagram podría entregarle será emocional y físicamente dañino y, por ello, pone en marcha una serie

de estrategias para diseñar un futuro informacional distinto y *bueno*. La intervención descrita se mantiene dentro de los límites del servicio de la plataforma, en este caso, Instagram. No lo subvierte, sino que se adhiere a sus reglas. Sin embargo, en lugar de abdicar, la persona narra estrategias sobre cómo actuar para que Instagram muestre imágenes de animales, en vez de cualquier cosa que pudiera detonar pensamientos o comportamientos perjudiciales para el proceso de rehabilitación. Aunque esto pudiera parecer trivial, está lejos de serlo; pues involucra diversas temporalidades y regímenes de tiempo entrelazados, los cuales, en conjunto, articulan “imaginarios algorítmicos” (Bucher, 2017) y a los que se puede enfrentar con estrategias predictivas y anticipatorias.

La anticipación ofrece una manera conceptual de coordinar distintas estrategias para producir y ordenar futuros divergentes. Estos, a su vez, están vinculados a las esperanzas y la especulación (Clarke, 2015). Así, y retomando las ideas de Vincanne Adams, Michelle Murphy y Adele Clarke (2009, p. 247): “la anticipación es el efecto palpable del futuro especulativo en el presente”. Y continúan: “[c]omo estado afectivo, la anticipación no es meramente una reacción, sino una forma de orientarse activamente en lo temporal. La anticipación es un régimen de estar en el tiempo en el cual una habita el tiempo como futuro”. La anticipación ha sido descrita como un rasgo fundamental de la *cronopolítica* de la sociedad moderna, así como de la modernidad tardía (Adams et al., 2009; Müller, 2014). Sin embargo, también es un elemento fundamental de la analítica predictiva, que constituye la base del funcionamiento de muchos sistemas algorítmicos de información.

Prestar atención a la forma específica de orientación hacia el futuro a la que se refiere la noción de anticipación, como nos hemos propuesto hacer, tiene otra ventaja. Este enfoque aclara hasta qué punto la alfabetización mediática e informacional está, de hecho, conformada por una orientación anticipatoria y hasta qué punto dichas orientaciones hacia el futuro están imbricadas con paradigmas de crecimiento, aceleración y desarrollo. Destacan dos manifestaciones específicas de esta orientación hacia el futuro. Estas son, primero, la manera en que la alfabetización mediática e informacional, en virtud de su relación íntima con el desarrollo tecnológico, está siempre ya obsoleta, o al menos así lo parece, y debe ser constantemente reinventada; y, segundo, la manera en que las diferencias generacionales se articulan con ese futuro imaginario y, por ello, ponen en acción ciertas prácticas. Ambas son inherentemente auto-contradictorias en la medida en que promueven

narrativas orientadas a metas que siempre posponen su propio cumplimiento.

La pregunta que guía el resto de este capítulo gira en torno a estas contradicciones, formas de razonar y actuar basadas en lo temporal. Las preguntas que guían este capítulo son: ¿Cómo está conformada la alfabetización mediática e informacional por el régimen temporal de la toma de decisiones predictiva y de la intervención anticipatoria? ¿De qué manera las escalas de tiempo en conflicto (i.e., del desarrollo tecnológico, de las relaciones generacionales y de los paradigmas de la aceleración) influyen en dicha conformación? ¿Y cómo se relacionan estos elementos en las prácticas y comprensiones actuales de la alfabetización mediática e informacional? Estas preguntas intentan unir dos intereses, ambos relacionados con las implicancias discursivo-materiales de la orientación futura inherente a la alfabetización mediática e informacional. Estos son, los modos específicos en que ocurre la *producción de sentido* (en inglés, *meaning-making*) y la orientación futura expresada de diversas maneras en las comprensiones de la alfabetización mediática e informacional.

Creación de sentido a través de la intervención anticipatoria

Lo que la persona describe hacer al inicio del capítulo es más que prever su propio interés por cierto contenido o información. Más bien, predice (o intenta anticiparse a) la predicción del sistema (i.e., lo que piensa que el sistema le propondrá). Posteriormente, pone en práctica medidas para intervenir y que así el sistema prediga de manera diferente en el futuro. A pesar de lo ordinario, algunas personas, incluso podrían decir banal, que este breve relato transmite, involucra estrategias creativas y un interés por una participación productiva en la infraestructura informacional. Actúa dentro de la infraestructura, no solo observa. Y, como se sugirió antes, esta forma de razonar no era infrecuente en nuestras conversaciones. Para ilustrar, otra participante en nuestras entrevistas relata actuar de la siguiente manera:

Hubo un periodo en que recién había recibido mi salario, por ejemplo, y entonces una suele tender a mirar ropa más cara, porque tienes dinero para gastar, pero también mis anuncios en Instagram eran de ropa más cara. Así que, cuando ya no tenía dinero, sentía que no quería ver más ropa cara, porque entonces iba a querer esa ropa aún más. Así que tuve que empezar a

buscar de nuevo y cambiar, cambié un poco lo que buscaba. [...] Y ahora veo más, como, cosas deportivas, algunos anuncios y cosas así.

Este relato se asemeja en muchos sentidos al que se encuentra al inicio del capítulo. Sin embargo, aquí no está en juego la salud de la persona, sino sus finanzas. Esta persona también anticipa estratégicamente el algoritmo para entregar contenido que prevé resulte inadecuado. Por lo tanto, le proporciona datos que prevé que harán que el sistema cambie sus predicciones. El resultado, que describe a la persona, es que Instagram le muestra diferentes anuncios que no le tentarán. Así, la dimensión afectiva del régimen de anticipación se moldea aún más al entrelazarse con el régimen temporal de la vida laboral, estructurado cíclicamente por repeticiones y rutinas, aquí en referencia a los días de pago. En ambos casos, el control anticipatorio de la información es una forma de autocontrol. Para ello, actuar de manera anticipatoria, específica y apropiada al sistema se convierte en una intervención necesaria para evitar que aparezca cierto contenido. La opción de no información no existe. En los dos casos aquí descritos, las intervenciones llevan a que el contenido dañino en los *feeds* sea reemplazado por contenido inofensivo. En otras palabras, se trata de una estrategia de *evitación* de información. Como se comentó, esa forma de actuar es bastante común. Una razón de esto puede ser que los sistemas algorítmicos de información son, por un lado, cada vez más opacos y, por otro lado, tienen cada vez más implicancias profundas y visibles en nuestras vidas. Por ello, es notorio cuando existen disonancias (v.g., ver contenido que una en realidad no quiere ver porque no es *bueno*). Pero esta no tiene por qué ser la única manera de actuar. Estrategias anticipatorias similares también se utilizan de forma afirmativa, centrándose no en la *evitación* sino en moldear conscientemente *el feed* para mostrar lo que resulta de interés. El siguiente es un ejemplo de esto:

Por ejemplo, a veces en YouTube solo aparecen las mismas cosas recomendadas, y eso es bastante aburrido. Entonces, suelo ir a ver, ya sea un video nuevo o uno antiguo, pero de un género completamente diferente. Si entonces veo dos, tres de estos seguidos, normalmente cambia lo que se recomienda.

Aquí, una joven relata una intervención en la que ella le proporciona datos personales a una plataforma (YouTube) (v.g., de preferencias al volver a ver videos o buscar nuevos) con el objetivo explícito de mol-

dear las recomendaciones futuras de video. Esta intervención directa y deliberada permite entonces que YouTube prediga qué contenido diferente resulta relevante. La misma persona concluye su relato explicando: “Así que esa es una manera en la que intento cambiar ese algoritmo”. En un sentido estricto, esto no es lo que hace. Ella no cambia el algoritmo. Por el contrario, lo afirma, juega según sus reglas. Incluso podría estar contribuyendo a mejorarlo (sea lo que sea que eso signifique). Sin embargo, es una declaración interesante porque ofrece un vistazo a la conciencia algorítmica de la gente (Gran et al., 2021) y, más precisamente, a cómo imaginan que operan los algoritmos. Ya nos encontramos con algunos de estos imaginarios algorítmicos en el Capítulo 2. Estos son, en palabras de la investigadora de medios Taina Bucher, “la forma en que las personas imaginan, perciben y experimentan los algoritmos y lo que estas imaginaciones hacen posible” (Bucher, 2017, p. 31). La manera en que las personas conceptualizan algoritmos invisibles y sistemas algorítmicos, cómo interpretan sus efectos y cómo se consideran a sí mismas y a sus acciones en relación con ellos, no puede tratarse en términos de correcto o incorrecto. Más bien, las diferentes maneras de imaginar algoritmos y sistemas algorítmicos tienen implicancias para cómo son usados, interpretados y comprendidos.

De hecho, las participantes en nuestras entrevistas describen la puesta en acto de imaginarios algorítmicos en sus representaciones de cómo se relacionan con los sistemas algorítmicos en cuestión, con las plataformas de redes sociales dominantes y con su toma de decisiones predictiva. Inevitablemente, el sentido atribuido al contenido encontrado y al contenido que se evita implica estas conceptualizaciones. Podría decirse que la creación de sentido infraestructural ocurre mediante imaginarios algorítmicos que cada vez más involucran estrategias anticipatorias en diversas capas. Considérese el siguiente relato transmitido por otra participante en una de nuestras entrevistas. Esta vez el sistema de información en cuestión es la búsqueda en Google:

Por ejemplo, si voy a tener una discusión con un amigo sobre algo, entonces googleo lo que quiero googlear, por ejemplo, ‘el café causa cáncer’. Entonces googleo ‘café causa cáncer’ y obtengo un montón de artículos. Luego él googlea ‘el café es bueno para la salud’ y entonces también obtiene un montón de artículos.

Esta persona no solo reflexiona sobre el uso que hace del motor de búsqueda como herramienta para el sesgo de confirmación y sobre

la importancia de elegir palabras clave, sino que también habla de cómo actúa, basándose en una comprensión de cómo funcionan los algoritmos del motor de búsqueda. Describe cómo crea sentido tanto a partir de las condiciones infraestructurales de las que su acción forma parte, como de la situación social específica a la que pertenece la búsqueda. Esto involucra varias capas intrincadamente vinculadas entre sí de anticipación y conciencia. Estas van más allá de la conciencia de qué son los algoritmos o qué podrían hacer para incluir una comprensión de la relación co-constitutiva de las prácticas sociales y las infraestructuras, reconociendo la distribución de la agencia a través de estos arreglos socio-materiales. Además, y de esto trata este capítulo, tal postura implica una dimensión anticipatoria que da forma a la manera en que se encuentran los medios y la información y los sitúa en relación tanto con la sociedad como con las personas. Como señala John Urry (2016, p. 12): “El futuro no está completamente determinado, ni tampoco vacío o abierto”. El futuro, en nuestro caso, está articulado precisamente en el lugar que la anticipación ocupa en la intersección entre los regímenes temporales personales y colectivos y el potencial afectivo que esta posición genera.

En nuestras entrevistas, nos encontramos con numerosos ejemplos en los que nuestras participantes describen cómo hacen visibles sus actualizaciones en redes sociales. Tienen ciertas ideas sobre qué atrae la atención y cómo lograr la interacción. Esto incluye la comprensión de que el *cuándo* es tan importante como el *qué*. Una participante explica: “Las personas que usan ropa reveladora suelen obtener muchos likes. Los rostros de las personas también suelen obtener muchos, pero la naturaleza usualmente no obtiene tantos likes”. Otra entrevistada, muy activa en Instagram, describe como borra una publicación con pocos likes y la vuelve a publicar en otro momento del día. Ella explica: “Una de mis amigas me dijo, ‘Vi que publicaste la misma foto tres veces hoy’. Es muy embarazoso. Pero es cierto”. La suposición es que personas y algoritmos trabajan de la mano, como parte del mismo mecanismo que crea tanto visibilidad como invisibilidad. La conciencia algorítmica aquí también significa *conciencia del algo-ritmo*, parafraseando tanto el título de una canción de Childish Gambino como el de un cortometraje de la artista Manu Luksch (véase también Haider & Sundin, 2022). El *timing* (es decir, sintonizar con el ritmo del servicio y de sus algoritmos) es una parte esencial de su uso y de dar sentido tanto al propio rol como al de otras personas en él. Esto se manifiesta en diversas tácticas temporales. En el ejemplo anterior, se trata de encontrar el mejor momento para

publicar y de que el algoritmo lo potencie en los feeds de las seguidoras. Pero también podría referirse a qué periodos evitar o cuándo publicar para esconder contenido, cómo interpretar las marcas de tiempo que se muestran, cuándo revisar actualizaciones, cuándo interactuar, y así sucesivamente. Esto es posible gracias a teorías experienciales sobre cómo opera el régimen temporal que sostienen los algoritmos del servicio y qué condiciones de acción puede generar dicho régimen. La ritmicidad de las prácticas informacionales se estructura en torno a los regímenes temporales que los sistemas algorítmicos de información permiten y restringen (véanse también Tana et al., 2019; Bucher, 2020). La conciencia algorítmica implica una comprensión de estas dinámicas y regímenes temporales y, por tanto, está implicada en la creación de sentido infraestructural.

Indiscutiblemente, todo esto está muy alejado de los enfoques basados en listas de verificación que discutimos antes. Sin embargo, también es muy distinto de lo que diversos organismos oficiales y organizaciones promueven como alfabetización mediática e informacional, de cómo los medios llaman la atención sobre ella, o de cómo se enseña o se describe en el currículo, como ampliaremos en el Capítulo 5. ¿Pueden siquiera discutirse estas complejas y múltiples estrategias de anticipación y de conciencia infraestructural bajo el paraguas de la alfabetización mediática e informacional? En este libro sostenemos, y esperamos demostrarlo, que no solo pueden considerarse en esta categoría, sino que además deben estarlo. Debe ser así, si la alfabetización mediática e informacional ha de seguir siendo una categoría significativa que deba incluirse en la enseñanza, en la elaboración de políticas o en otros intentos por abordar lo que denominamos *la crisis de la información*. Hoy, la alfabetización mediática e informacional implica la creación de sentido a partir de contenidos moldeados en el contexto de y por sistemas algorítmicos que implementan la toma de decisiones predictiva. Así, involucra cada vez más maneras de anticipar la forma de la predicción en relación con formas particulares de gobernanza, y esto normalmente incluye la gobernanza algorítmica específica de plataformas de actores corporativos, como redes sociales, motores de búsqueda o sistemas de recomendación.

La siguiente sección aborda un tipo diferente de relación temporal que constituye la alfabetización mediática e informacional y la manera en que se la imagina. A saber, las ideas sobre características generacionales y cómo están implicadas en las narrativas dominantes sobre

la relación de las personas con los medios y la información, y en cómo se piensa que interactúan con ella. También aquí puede discernirse una orientación hacia el futuro, aunque operando de manera diferente.

Relaciones generacionales: entre los tiempos

En entrevistas con profesoras, que discutimos con más detalle en el Capítulo 5, nos encontramos con la siguiente afirmación: “se siente como si siempre estuvieras un paso detrás de ellas” (véase también Carlsson & Sundin, 2018). Otra profesora utiliza la misma imagen al describir a sus alumnas como “siempre [...] un paso adelante” y a las docentes como “demasiado mayores”. Este modo de pensar no es poco común y se expresa de la mejor manera en la célebre metáfora de la nativa digital (Prensky, 2001). La noción de nativas digitales y sus variantes han sido criticadas y su validez desmontada en numerosas ocasiones, pero persisten obstinadamente. Muchas profesoras la insinúan, como ilustra este ejemplo. A los medios les gusta y a las políticas les atrae por su simpleza. Más aún, nuestra propia experiencia al relacionarnos con jóvenes adultas en la universidad indica que la metáfora resulta atractiva incluso para la generación que busca describir; nota, a estas alturas, probablemente debiera hablarse en plural: intenta describir a generaciones. Una de las autoras recuerda haber asignado el libro *Search Engine Society*, del investigador Alexander Halavais (2017), a una clase de estudiantes de primer o segundo año del programa de licenciatura en humanidades de una universidad sueca. La mayoría de las estudiantes se relacionó con el libro de la manera prevista y lo discutieron junto con otras lecturas y reflexiones sobre sus experiencias en el seminario. Sin embargo, parecía que algunas estudiantes consideraron innecesaria la lectura. Sostenían que era demasiado básica para ellas y que, además, estaba desactualizada. Una estudiante en particular recurrió a la noción de nativa digital, no como concepto teórico, sino como identidad. La estudiante parecía aplicarla literalmente, como una representación precisa de sí misma y de sus contemporáneas en la sala del seminario, distinguiéndolas tanto de la profesora como del autor del libro. Requerirles que leyeran ese libro era, según explicó, una pérdida de tiempo. Para explicitar la posición desde la cual hablaba, ofreció una analogía: “para nosotras, esto es como enseñarnos a comer una manzana”.

Evidentemente, la intención al asignar el libro nunca fue enseñar a las estudiantes a usar un motor de búsqueda, sino posibilitar la com-

preensión de diversas dinámicas históricas y sociales que Halavais (2017) aborda en su discusión sobre los motores de búsqueda. Eventualmente, abordamos este malentendido e incluso pudimos usarlo como base para la discusión. El objetivo de relatar este incidente no es comprometernos específicamente con la investigación sobre el concepto de nativa digital como tal, ni discutir si está justificado o no; más bien, aquí sirve para destacar cuán profundamente arraigadas están ciertas relaciones temporales que promueven ideas normativas de lo que significa pertenecer a un grupo etario específico, y lo importante que resulta ver cómo estas pueden predicarse a partir de las relaciones supuestas de las personas con los sistemas de información digital, sobre todo los motores de búsqueda y las redes sociales, aunque evidentemente existen muchos otros (véase también Taipale et al., [Eds.], 2017). Estas dos posiciones autoasignadas (i.e., la de la profesora, que siempre está detrás, y la de la joven universitaria, que siempre está adelante) pueden entenderse como los extremos de la narrativa del *nativo digital*. Sin embargo, si queremos comprender una expresión más matizada de las relaciones entre integrantes de distintas generaciones y sus razonamientos sobre la alfabetización mediática e informacional en entornos digitales, debemos mirar en otra dirección.

En una serie de entrevistas realizadas como parte de un proyecto de investigación dirigido por una de las autoras y centrado en las nociones de algoritmo a lo largo de las generaciones (véase Olsson Dahlquist & Sundin, 2020), la situación se presenta como considerablemente más matizada. Consideremos el siguiente intercambio entre una madre de 39 años y su hija de 13 años. La conversación versaba sobre cómo Google ordena los resultados de búsqueda y si este proceso de orden había sido un tema de discusión en la escuela:

Hija: *¿Lo hemos discutido? No, pero creo que lo que se muestra, se muestra por lo que buscaste antes. Lo que ellas [Google] ven que has visitado antes y usado, y así.*

Investigadora: *Claro...*

Hija: *No porque yo tenga algún conocimiento previo sobre esto, es más como que estoy adivinando que es así. Ellas [Google] observan lo que has visitado previamente. Lo que se piensa sería una buena coincidencia con tus gustos, así lo forman, según yo, sobre lo que has visitado.*

Madre: *Me haces sentir orgullosa (risas). Me avergüenza que no hayamos hablado de esto.*

La joven de 13 años explica la manera en que el motor de búsqueda determina la relevancia basándose en una comprensión aproximada, presumiblemente adquirida por experiencia, de la toma de decisiones predictiva y en la idea de un vago *ellas*, que observan, juzgan y entregan contenido a partir de estas observaciones de sus usuarias. La personalización aparece como la característica más importante. Esto es interesante en sí mismo. La personalización de los resultados en Google, no de los anuncios, es mucho menos marcada de lo que su relato sugiere. Sin embargo, la personalización es una narrativa persuasiva que tiende a mantenerse y, en el ejemplo anterior, se presenta como una parte profundamente arraigada en la producción de sentido infraestructural. La relación entre la madre y la hija no se asemeja en nada a la dicotomía estereotipada entre nativa digital e inmigrante digital. Más bien, la madre se complace con la explicación de la hija y desea entablar una conversación sobre el tema, insinuando que, de hecho, es competente para mantenerla. En efecto, muchas madres en las entrevistas familiares parecían tener una mejor comprensión que sus hijas acerca de los mecanismos algorítmicos que rigen la circulación de la información en línea. Principalmente porque tienen más experiencia buscando o tratando información en línea y a menudo en situaciones importantes. Además, las madres suelen apoyarse en su experiencia y su educación general para evaluar la credibilidad de la información y de los medios en línea. “Viene con la edad”, declara una mujer de 49 años, mientras que otra persona de sus cuarenta lo describe como un deber cívico ser crítica, pero un deber que requiere estar bien informada. Para esta madre, es necesario ser letrada y ser conocedora para cumplir el deber cívico de evaluar críticamente la información, lo cual, se sugiere, depende de la edad, la educación y la experiencia de vida.

Un argumento similar es planteado por otra madre de 50 años. Pero lo presenta de manera condescendiente hacia las jóvenes, a quienes acusa de carecer de educación general. La otra madre, que también participó en esta entrevista, invierte los roles. Ella enmarca el ser capaz de usar herramientas digitales comunes, en este caso, la conversación se centraba en Google Maps, como una cuestión de educación general. Más específicamente, como una versión contemporánea de la educación general que poseen las jóvenes y de la que carecen las mayores. Esto reintroduce la dicotomía entre jóvenes y mayores y la convierte en una lucha por lo que se considera conocimiento valioso y por estar educada, en primer lugar. Ahora bien, si extendemos este posicionamiento a la

propia infraestructura de información, surge la pregunta de quién es capaz de percibirla y relacionarse con ella en primer lugar. Una madre en sus cincuenta años comenta:

Estoy pensando en la generación de [nombre de su hija] y en quienes son los más jóvenes y crecen por completo en esta sociedad digital. Que, al ser tan directo, quizá no te preocupas tanto por lo que hay detrás de todo y lo que realmente es lo que gobierna. Así que, precisamente por esto, resulta aún más importante adquirir conocimiento al respecto.

Aunque el término *nativo digital* no se menciona explícitamente, sí está implícito. Las jóvenes carecen de distancia, parece decir la madre, lo que dificulta, por no decir imposibilita, percibir la infraestructura y percibirse a sí mismas en ella. Podríamos argumentar que la producción de sentido infraestructural se vuelve difícil sin fricciones o perturbaciones que hagan perceptible la infraestructura en primer lugar. Ser nativa de la infraestructura podría reducir las oportunidades de fricción y, por lo tanto, obstaculizar, en lugar de facilitar, la producción de sentido, o al menos parte de ella.

Regresemos a la estudiante, para quien usar un motor de búsqueda es tan sencillo como comer una manzana. Confiada en sí misma, al identificarse como nativa digital, la estudiante navega hábilmente por la universidad y la vida cotidiana con herramientas digitales, de maneras que la marcan como diferente de quienes nacieron en un mundo no digital o menos digital. Estas personas mayores son percibidas como rezagadas, lo cual es el mismo sentimiento expresado por la profesora citada al inicio de la sección. A primera vista, esto parece ser una inversión de la representación típica de cómo los seres humanos se desarrollan y maduran, de niñas a jóvenes a adultas, una comprensión que a menudo informa representaciones metafóricas del progreso. Cada vez más, talleres y programas de formación buscan específicamente educar a las personas mayores y permitirles desenvolverse en una sociedad digital en constante transformación. La alfabetización mediática e informacional, o alfabetización digital, son etiquetas comunes bajo las cuales se organizan tales iniciativas. Estas pretenden permitir que las personas mayores participen en la sociedad, tanto como ciudadanas como consumidoras. Además, buscan facilitar, por un lado, su independencia y, por otro, su sentido de pertenencia. Y, sin duda, esto también es lo que muchas participantes en las entrevistas familiares relatan haber experimentado. Es

un resultado válido e importante que, sin duda, aumenta la calidad de vida de muchas participantes. Sin embargo, si retomamos el concepto y la idea de la *responsabilización*, que discutimos en el Capítulo 2, se agrega una dimensión adicional. Ver el entramado desde la responsabilización nos obliga a contextualizar estas iniciativas en un desarrollo social. Pueden entenderse, entonces, como intervenciones sociales que buscan que las personas puedan auto-gobernarse (auto-disciplinarse) y, además, proponemos que buscan acelerar e intensificar dicha auto-gobernación.

Así, lo que a primera vista parece ser una inversión de una imagen establecida del progreso como maduración (es decir, donde las jóvenes son más avanzadas, más hábiles y conocedoras que las mayores) se entiende mejor, a nivel colectivo, como una reafirmación de una comprensión convencional del progreso. El discurso específico del progreso, descrito como formativo en la medida en que las culturas modernas anticipan el futuro, concibe el progreso como un proceso lineal, continuo y de mejora incesante, avance y expansión (Urry, 2016). La idea de desarrollo económico y la división del mundo en países y poblaciones más o menos desarrolladas, esencialmente a lo largo de líneas coloniales y racistas, están profundamente ligadas a esta idea de progreso, muy criticada pero extremadamente poderosa.

En el texto titulado *Evaluación de la labor de la UNESCO en el Ámbito Temático de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)* el propósito se formula de la siguiente manera: “impulsar la posible contribución de la Organización a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible mediante su labor en materia de AMI [MIL, como se ha abreviado en este libro] y prestar un mayor apoyo a los Estados Miembros en este ámbito” (UNESCO, 2020, p. 1). Esto se complementa con la respuesta de la dirección (UNESCO, 2020, Anexo I, p. 1):

Este aumento en la demanda de MIL no solo se debe a la creciente ‘desinfodemia’, parcialmente originada por la pandemia de COVID-19, sino también al reconocimiento de que las sociedades alfabetizadas mediática e informativamente permiten el logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

Sin duda, ninguna de estas declaraciones contiene sorpresas, como ya argumentamos en el Capítulo 3. No obstante, la conexión incontestable que se plantea entre alfabetización mediática e informativa y desarrollo (aquí desarrollo sostenible) es interesante porque recuerda la profunda interconexión entre ciertas comprensiones de la

alfabetización mediática e informacional (y a veces también de la alfabetización digital) y el discurso del progreso, constitutivo del desarrollo internacional (véanse también Haider & Bawden, 2006; Pilerot & Lindberg, 2011), pero también del horizonte temporal neoliberal de la economía global del conocimiento (Drabinski, 2014; Nicholson, 2019). El paradigma temporal en el que se inserta la alfabetización mediática e informacional en el marco de organizaciones como la UNESCO, donde se le asigna un rol en el proyecto de desarrollo sostenible, es de estricta linealidad. El afán por alcanzar metas de desarrollo rige el avance de la alfabetización mediática e informacional. En correspondencia, la alfabetización mediática e informacional, dado que es instrumental para este objetivo, debe contar con el mismo impulso y la misma dirección, a saber, la de un futuro mejor. La pregunta, entonces, es: para que este futuro mejor llegue, ¿a quiénes y qué sociedades necesitan intervención y apoyo?

En particular, la respuesta ofrecida a una de las recomendaciones en la *Evaluación de la labor de la UNESCO en el Ámbito Temático de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)* resulta notable en el contexto de nuestro interés por las relaciones generacionales y otras relaciones temporales y su anclaje en esta noción lineal de progreso. El informe recomienda: “Ampliar el trabajo de MIL con un enfoque de igualdad de género e inclusión de los grupos más vulnerables” (UNESCO, 2020, Anexo, p. 3). La respuesta, que acepta la recomendación, incluye lo siguiente:

Las acciones de MIL dirigidas a empoderar a la juventud, grupo vulnerable, se mantendrán. Se explorarán asociaciones en torno a MIL para apoyar a otros grupos desfavorecidos, como las personas mayores, los migrantes y las personas con discapacidades. Se explorarán alianzas en torno a MIL en apoyo de la igualdad de género y el empoderamiento de grupos desfavorecidos o marginados será un tema central en el primer foro global sobre ‘Movilizar Alianzas y Recursos para la Alfabetización Mediática e Informacional’ mencionado anteriormente (UNESCO, 2020, Anexo, p. 3).

Tanto las jóvenes como las mayores son identificadas como desfavorecidas, junto a migrantes, personas con discapacidad y mujeres, aunque la redacción se refiera a la igualdad de género. Una vez más, hay buenas razones para identificar a estos grupos específicos e intentar dotar a sus integrantes de educación, conocimientos y recursos para que

actúen de manera independiente en un mundo desigual, impregnado por las plataformas digitales. Sin embargo, puede hacerse una interpretación adicional que ilumina cómo se diagnostica la deficiencia en contraste con un ideal normativo de alfabetización mediática e informacional, cuyo lugar queda vacío en la declaración. Dado que los grupos señalados en este párrafo fácilmente constituyen la mayoría de la población global, al menos podemos concluir que sus integrantes están predispuestas de maneras que constituyen un obstáculo para asumir esta posición y que el ideal al que se aspira está personificado por un grupo que falta en la lista.

En 1983, el antropólogo Johannes Fabian (2014[1983]) publicó su análisis sobre cómo *la antropología crea sus objetos de estudio*. Es decir, no hay un objeto de estudio, sino que este se crea por la propia investigación que busca estudiar *aquello otro*. Esta observación, la de que el objeto de estudio es más bien creado por el mismo estudio, incluso dio el nombre completo a una de sus obras: *El Tiempo y el Otro. Cómo Construye su Objeto la Antropología* (Fabian (2014[1983])). Fabian muestra de manera convincente cómo diversas formas de distanciamiento temporal son fundamentales para la construcción de *las otras* como objetos de estudio. Para conceptualizar esto, es decir, la creación *de la otra*, Fabian acuña la noción de *alocronismo* (Fabian (2014[1983]), p. 32). Esta capta, en palabras de Fabian, la *negación de la coetaneidad*, tal como se manifiesta al situar a las sociedades estudiadas en un marco temporal diferente, representándolas como rezagadas, inmaduras, salvajes, tribales, infantiles, nativas o con cualquier otra metáfora, a menudo racista y sexista, que se emplee. Los diversos programas de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO, o de organizaciones similares, y su identificación de grupos específicos desfavorecidos en la década de los 2020s, no funcionan según los mismos mecanismos exactos que Fabian describió en su análisis de la antropología de los siglos XIX y XX. Sin embargo, los dispositivos empleados producen un efecto comparable. El desarrollo, incluido el desarrollo sostenible, es, por supuesto, teleológico. En otras palabras, tiene dirección, un camino hacia un futuro anticipado. Necesita uno discernible, medible y gobernable. La alfabetización mediática e informacional es solo uno de los mecanismos reclutados para discernir, medir y gobernar a las poblaciones de este régimen de progreso, que suelen ser grupos históricamente oprimidos y desfavorecidos. A menudo son los mismos grupos los que se mencionan: mujeres, pobres, inmigrantes, jóvenes y mayores. Se insinúa que estas necesitan llevarse al futuro, o,

más exactamente, quizá necesitan ser transformadas para que el futuro pueda ocurrir. En esta narrativa, la alfabetización mediática e informacional, por su íntima conexión con la tecnología digital, aparece como condición previa para que esta forma de progreso sea posible.

¿Cómo se encaja el mito cultural del *nativo digital* en esto? La noción de *nativo* es uno de los dispositivos de distanciamiento temporal que se han utilizado en la antropología como medio para crear *la otra*, precisamente en la forma criticada por Fabian. Es una etiqueta que, al menos retóricamente, suspende a un grupo en el tiempo. Una no puede elegir convertirse en nativa: se es nativa de una cultura, de una lengua, de una sociedad, etcétera. Simplemente, se es o no nativa. Esto significa que *lo nativo* tampoco puede serle arrebatado. Leer a través del lente que proporciona el análisis de Fabian (2014[1983]) sobre cómo la invocación de ciertas temporalidades crea distancia entre grupos permite visibilizar la temporalidad implícita de la noción del nativo digital. Esta existe en relación con otras que están excluidas de la categoría por la distancia temporal. La distancia es fija y la temporalidad resultante es de estasis. Sin embargo, como mito cultural, el *nativo digital* está lejos de ser estático. Por el contrario, se caracteriza por el cambio constante y la renovación interminable, a menudo intensificada por la obsolescencia programada. La investigadora en estudios de bibliotecología Christine Pawley (2003), como discutimos en el Capítulo 3, habla de la alfabetización informacional como un acoplamiento contradictorio en el que se juntan dos metas en conflicto: la mercantilización y la democracia y la participación. La noción *nativo digital* es una expresión aún más clara de este acoplamiento contradictorio. Su principal tensión surge de sus dos partes (i.e., nativa y digital) que encarnan regímenes temporales opuestos, a saber, estasis y aceleración. El sociólogo Hartmut Rosa (2015, p. 13) utiliza la noción de *quietud frenética* para describir esto:

la estructura paradójica básica del tiempo en la modernidad (y, con mayor razón, en la modernidad tardía), a saber, que las experiencias de aceleración pueden voltearse repetidamente hacia sus opuestos diametrales, lo cual puede observarse no solo a nivel del tiempo histórico, sino también en los niveles de la vida individual y del tiempo cotidiano.

Hablar de una generación de nativas digitales y de la autoidentificación en esos términos aparece como una manifestación coagulada de la misma estructura paradójica del tiempo a la que Rosa se refiere. La

nativa está congelada en el tiempo y atada a la tradición, mientras que lo digital corre cada vez más rápido hacia un futuro que nunca llega.

¿La alfabetización mediática e informacional como blanco móvil?

¿Dónde nos deja esto? Hasta ahora, hemos discutido diferentes tipos de futuros y estrategias anticipatorias implicadas en la manera en que se constituye la alfabetización mediática e informacional. La anticipación de la toma de decisiones algorítmica ha surgido como una posible estrategia de producción de sentido infraestructural, en tanto que habilita un control preventivo y personalizado de la información. También pudimos observar cómo las diferencias de edad y las identificaciones generacionales están implicadas en los futuros que ciertas narrativas de alfabetización mediática e informacional presuponen, aunque de formas considerablemente más complejas de lo que parece a primera vista. La noción de quietud frenética de Rosa (2015) ayuda a discernir un aspecto particular de la complejidad que subyace a estas relaciones, al situar ciertas comprensiones de la alfabetización mediática e informacional en una narrativa de progreso lineal. La aceleración, específicamente la aceleración social, es una faceta importante y ampliamente teorizada de la forma de progreso anticipado colectivo, característica de la modernidad y de la modernidad tardía, así como de la sociedad capitalista. También está implicada en cómo la alfabetización mediática e informacional, al estar estrechamente vinculada con la sociedad digital, requiere una actualización constante. Rosa (2015, p. 301) habla de una “historia de la aceleración de la modernidad” y distingue entre tres dimensiones de la aceleración social: la aceleración técnica, la aceleración del cambio social y la aceleración del ritmo de vida. Para Rosa, la aceleración técnica “representa esencialmente una historia de la progresiva aceleración del transporte, la comunicación y la producción” (Rosa, 2015, p. 301). La aceleración del cambio social se refiere a un “aumento de la tasa de cambio social en lo relativo a estructuras asociativas, conocimiento (teórico, práctico y moral), prácticas sociales y orientaciones para la acción” (Rosa, 2015, p. 301). Finalmente, “la *aceleración del ritmo de vida* representa una reacción a la escasez de recursos temporales (no comprometidos)” (Rosa, 2015, p. 301) (cursiva en el original). Rosa, además, detalla que:

[...] la aceleración técnica y la aceleración del ritmo de vida guardan entre sí una peculiar relación paradójica: la primera libera recursos temporales al acortar la duración de los procesos de producción y, por ende, por sí misma debería conducir a una disminución del ritmo de vida; prima facie, hace más tiempo libre disponible (Rosa, 2015, p. 301).

No obstante, debido a la relación específica y típicamente moderna entre crecimiento y aceleración, en lugar de desacelerarse, el ritmo de vida se intensifica en respuesta.

La alfabetización mediática e informacional existe entre y a través de estas tres formas de aceleración: la aceleración técnica, la aceleración del cambio social y la aceleración del ritmo de vida. Sus diferentes expresiones (como práctica, como idea, como narrativa, como objeto de política y de educación) adquieren su sentido no tanto de cualquiera de estas formas de aceleración social por separado, sino más bien de cómo convergen la aceleración técnica, la del cambio social y la del ritmo de vida. En particular, la relación paradójica que Rosa identifica entre el cambio tecnológico y la aceleración del ritmo de vida contribuye a un rasgo distintivo de la alfabetización mediática e informacional y de su papel en la sociedad: su constante transformación. Como muchas han señalado, la alfabetización mediática e informacional es un blanco móvil, o, más precisamente, apunta a un blanco móvil (véase también Livingstone et al., 2008; Little, 2018; Livingstone, 2018). La estrecha conexión con la tecnología digital, en permanente cambio, es la razón obvia de esta característica, la cual requiere revisión constante. Los diversos cursos para personas mayores, ofrecidos con frecuencia, no en menor medida por las bibliotecas, son indicativos de ello. En tales cursos, el foco suele estar en habilidades y en el uso de herramientas y dispositivos específicos, ya sea para utilizar servicios públicos, mantener relaciones familiares y sociales, o bien realizar actividades como la banca en línea o las compras.

Pero no son únicamente las personas en edad de jubilación quienes experimentan la necesidad de mantenerse al día como un requisito constante, sino también otras. En la investigación, aún persiste, a menudo, un enfoque en las personas mayores como rezagadas respecto de la generación más joven (p. ej., Karaoglu et al., 2021), lo cual se percibe como un problema por superar. En una de nuestras entrevistas con profesoras, una participante señaló: “Realmente tenemos que estar abiertas a mantenernos al día. A mantener el ritmo. Nosotras, las profesoras,

necesitamos trabajar muy duro para mantenernos al día en su mundo.” Sin embargo, la diferencia entre integrantes de distintos grupos etarios puede no deberse a una falta de capacidad, sino más bien a una falta de tiempo y a una fatiga ante el cambio constante y cada vez más acelerado. En las entrevistas familiares hubo una clara sensación entre las adultas de que pasaban demasiado tiempo en línea y algunas estaban cansadas de tener que aprender constantemente nuevas habilidades para nuevos servicios. En palabras de una mujer de 29 años: “Me he vuelto cada vez más tecnofóbica. Me resulta difícil con nuevos foros y cosas nuevas por aprender. De algún modo, es cómodo con lo que ya conoces.” Era común restringir el uso de ciertas aplicaciones o limitarse a unas pocas que desempeñaran una función específica en sus vidas cotidianas y sociales, cuya sustitución resultaba difícil. Esto era especialmente cierto en relación con Facebook, como lo describió una madre de treinta y tantos años: “difícil de dejar porque tienes una red social allí”. Tanto la compulsión por adaptarse como el miedo a quedarse fuera, articulados aquí, pueden interpretarse como expresiones subjetivas de la aceleración del ritmo de vida (Rosa, 2015, p. 307). Otra madre, una persona de poco más de cincuenta años, expresó un sentimiento similar al afirmar que:

Sí, también me gustaría evitar Facebook, pero no puedo porque [...] en el computador están conectados el Messenger, el calendario, los eventos y esas cosas. Esto es lo que te atrae y te mantiene allí y se siente muy bien tenerlo.

En general, las niñas y jóvenes que participaron en las entrevistas no compartían el mismo sentimiento de que estaban desperdiciando el tiempo o perdiendo el control sobre él. No obstante, las madres sentían que las jóvenes desperdiciaban su tiempo y sus vidas mirando pantallas. De hecho, cómo regular el tiempo que ellas y sus hijas pasaban frente a las pantallas (habitualmente un eufemismo de tiempo en línea) era un tema recurrente en la mayoría de las familias. Como era de esperar, las jóvenes expresaban oposición al concepto y a sus reglas. Las investigadoras en medios y comunicación, Alicia Blum-Ross y Sonia Livingstone (2018) destacan el dilema asociado con las expectativas de la crianza contemporánea. Por un lado, se espera que las madres aseguren que sus hijas desarrollen habilidades relevantes para una sociedad impregnada de medios y tecnologías digitales, no en menor medida en forma de alfabetización mediática e informacional. Por otro lado, se espera que proporcionen a sus hijas una infancia similar a la suya (o una versión

idealizada de esta) en un mundo menos saturado de medios.

Estas expectativas en conflicto, sugerimos, están vinculadas a la paradoja temporal en la que queda atrapada la alfabetización mediática e informacional. Podría sostenerse que las discusiones familiares sobre el tiempo frente a las pantallas transmiten la experiencia de una pérdida de tiempo y de control sobre el tiempo, de una generación a otra, y que esto representa un intento de desacelerar el tiempo, o más específicamente, de desacelerar el ritmo de vida. Esto resalta dos cuestiones relevantes para comprender la alfabetización mediática e informacional que matizan su concepción como un blanco móvil. En primer lugar, la cuestión que se puede entender como un cómo evitar la información; y, en segundo lugar, su complicada asociación no solo con la aceleración técnica, sino también con la aceleración del cambio social y con la aceleración del ritmo de vida. Para comenzar, la lucha por el tiempo de pantalla puede interpretarse como una lucha por el control del tiempo. Además, como proponemos, está implicada en intentos de desaceleración. En una sociedad caracterizada por una infraestructura informacional corporativa, en red y omnipresente, que constantemente demanda la producción de datos de las usuarias y proporciona acceso casi constante a medios e información, los esfuerzos de desaceleración necesariamente involucran a esta infraestructura. Se articulan aquí como intentos de retirarse de la infraestructura de información o, al menos, de limitar la participación en ella. La alfabetización mediática e informacional no solo surge en relación con los medios y la información con los que efectivamente se interactúa, sino que también comprende competencias para evitar involucrarse desde el inicio. El control de la información toma forma a través del control del tiempo y viceversa. En una infraestructura informacional omnipresente, la alfabetización mediática e informacional incluye recursos para controlar tanto el tiempo de inactividad como el de actividad. Sin embargo, las redes sociales, los sistemas de recomendación y plataformas similares obstruyen esta posibilidad, por su propio diseño, retirándola constantemente y convirtiéndola en una meta (o blanco) casi inalcanzable. Como explica la madre citada arriba, “te atrae y te mantiene allí”. Esto puede experimentarse como una negación del control, especialmente del control sobre el tiempo y la aceleración del ritmo de vida. La proliferación de aplicaciones de software para ayudar a controlar el tiempo frente a las pantallas debe entenderse a la luz de esta estrecha conexión entre el control de la información y el control del tiempo.

En segundo lugar, la imagen de la alfabetización mediática e informacional como constantemente rezagada respecto del desarrollo cada vez más rápido de las herramientas digitales, aunque intuitivamente plausible, también esconde u opaca otros aspectos importantes. En particular, esconde la visión de la integración fundamental de la alfabetización mediática e informacional en las estructuras y prácticas sociales, así como su transformación cada vez más rápida, lo que Rosa (2015) denomina la aceleración del cambio social. Esto incluye el cambio cada vez más veloz de normas, valores, conocimientos y también de “estilos de vida, estructuras familiares, vínculos políticos y religiosos” (Rosa, 2015, p. 301). Sin duda, la alfabetización mediática e informacional está atrapada en la aceleración de la producción y circulación del conocimiento, en el cambio de valores y de estructuras sociales a través de los cuales se actúa y se reflexiona sobre lo que significa ser alfabetizada mediática e informacionalmente. Sin embargo, también hay un elemento profundamente material que rara vez se considera. El ejemplo de la negociación del tiempo frente a las pantallas que discutimos antes sirve como caso ilustrativo. Regular cuándo y de qué forma estar en línea, y cuándo desconectarse, forma parte de cómo comportarse, cómo mantener una conversación, cómo tener una cena familiar, cómo ser estudiante, amiga, madre, empleada, etcétera. Ha surgido una etiqueta en constante cambio que regula el uso de herramientas de información, sean pantallas, asistentes inteligentes para el hogar o dispositivos de sonido, y que se cruza con diversas normas y valores, incluidas las estructuras familiares y otras relaciones sociales que se modifican en el proceso. Desde una perspectiva más amplia, como hemos intentado desarrollar, la alfabetización mediática e informacional atraviesa las diferentes formas de aceleración social: la aceleración técnica, la aceleración del cambio social y la aceleración del ritmo de vida. Así, en lugar de imaginar la alfabetización mediática e informacional como apuntando a un blanco móvil, podemos modificar la metáfora para imaginar que esta está involucrada en mover y remodelar el propio blanco.

La aceleración social va mucho más allá del progreso tecnológico e implica también la aceleración del ritmo de vida y del cambio social (Rosa, 2015). Como hemos intentado aclarar, diversos mecanismos anticipatorios están implicados en la manera en que se lleva a cabo, se imagina y se promueve la alfabetización mediática e informacional. La relación entre la alfabetización mediática e informacional y las expresiones materiales-discursivas de las diferentes formas de aceleración social

es de co-constitución. Es decir, la alfabetización mediática e informacional (tanto como práctica, como idea, como narrativa, como objeto de política, educación e investigación) no es un resultado de la aceleración social, sino que está implicada en su producción, la cual a su vez está implicada en la formación de la alfabetización mediática e informacional.

En el Capítulo 2, presentamos el proyecto *Verified*, apoyado por las Naciones Unidas. Su objetivo era proporcionar información confiable y verificada sobre la COVID-19, adaptada explícitamente para su difusión en redes sociales. Lo anterior, con el fin de frenar la ola de contenido problemático sobre el tema. *Verified* incluyó la llamada *#pledgeto-pause* [*#pacto_de_tomar_pausa*], introducida mediante un breve video que instaba a las personas a no difundir contenido escandaloso, desinformación o información errónea en redes sociales, ya que esto podría tener consecuencias no deseadas (*Verified*, n.d.). Dejando de lado la ironía de alentar a las personas a compartir un video en redes sociales que, a su vez, las alienta a no compartir contenido en redes sociales, esto resulta interesante por otra razón. Se relaciona con una serie de campañas similares que comparten el mismo mensaje, que puede resumirse, grosso modo, de la siguiente manera: detente antes de compartir, considera las consecuencias de tus acciones y asume la responsabilidad.

Este llamado a la auto-restricción se enlaza con una discusión general que complica aún más las contradicciones en torno a las cuales evoluciona la responsabilidad. A saber, el papel y el sentido del no compromiso, la negativa a compartir, el significado de no buscar, y así sucesivamente. La importancia de la *ignorancia estratégica* ha sido destacada por el especialista en educación y psicología Sam Wineburg y la investigadora en alfabetización digital Sarah McGrew (2019) en su discusión sobre la lectura lateral para el razonamiento cívico en línea. Por medio de esta, muestran de manera convincente que la experiencia depende tanto de la capacidad de ignorar como de la de asimilar contenidos. Volveremos a la lectura lateral con más detalle en el Capítulo 5. Por ahora, queremos señalar que la ignorancia estratégica, que requiere —o incluso surge de— la necesidad de gestionar y conservar la atención (Breakstone et al., 2021), está relacionada con la aceleración social. Para evaluar grandes cantidades de material y ponderar diferentes afirmaciones y fuentes, como a menudo se requiere para determinar la credibilidad y la confiabilidad de la información, es necesario dirigir la atención a ciertos temas, mientras que otros serán desestimados. En un entorno saturado de medios, con producción rápida de contenidos y abundancia de infor-

mación sobre casi cualquier tema, es esencial ignorar grandes porciones de información, pero hacerlo de manera estratégica que contribuya a la producción de sentido. En este sentido, la alfabetización mediática e informacional en culturas digitales ya depende en gran medida de la ignorancia estratégica. Sin embargo, sugerimos, hay más que eso. En parte, iniciativas como #pledgetopause pueden entenderse como una extensión de esta noción de ignorancia estratégica para incluir lo que podría denominarse restricción estratégica de infraestructura. El punto es que el control de la información concierne, por supuesto, a la selección y verificación de información, pero también al retiro, a la ignorancia estratégica y a la restricción, tanto para posibilitar la comprensión y la producción de sentido bajo presión temporal como para resistir la atracción de los deseos infraestructurales.

Conclusión: la paradoja temporal

Existe una desconexión entre entender la alfabetización mediática e informacional como la respuesta a fuentes de información existentes con el fin de evaluarlas y el razonamiento de las personas sobre la alfabetización mediática e informacional como algo que está implicado en prácticas sociales que involucran intermediarias digitales y que tienen implicancias para sus futuros encuentros con la información y las de otras. Sugerimos que la alfabetización mediática e informacional necesita ser tanto orientada al futuro como consciente de la historia. Sin embargo, este último aspecto suele tener mayor relevancia, lo que se refleja en el enfoque en materiales de enseñanza o en guías. Conceptualizar la alfabetización mediática e informacional en términos de su orientación hacia el futuro nos ayuda a aclarar que también implica anticipar flujos de información futuros e incluye formas de comprender cómo los compromisos presentes y pasados configuran la información futura. Dado que las reglas invisibles que gobiernan a las intermediarias de información contemporáneas son adaptativas, mutables y dinámicas, la anticipación necesariamente implica negociar múltiples niveles de incertidumbre.

Además, prestar atención a los regímenes de anticipación ayuda a identificar con mayor precisión cómo la alfabetización mediática e informacional se incorpora en la narrativa dominante de progreso y desarrollo. Existe, sin embargo, una dinámica negativa que surge del hecho de que la educación y las políticas de alfabetización mediática e

informativa hoy se enfocan con frecuencia en el dominio de habilidades digitales que suelen quedar desfasadas respecto de la tecnología disponible poco tiempo después. La lectora quizá recuerde la cita: “se siente como si siempre estuvieras un paso detrás de ellas”. Esta dinámica también se refleja en la manera en que diferentes generaciones son yuxtapuestas de diversas formas debido a déficits en habilidades, educación general o acceso, expresados más notoriamente en la noción de la nativa digital, aunque también hay otras formas. La intervención anticipatoria y el establecimiento de metas normativas orientadas al progreso, si bien difieren en muchos aspectos, enfatizan el papel central de la *evitación de la información*. Esto ya sea por medio de: a) anticipar la predicción de la toma de decisiones predictiva por parte de las plataformas mismas; b) regular el tiempo pasado observando una pantalla, y con ello intentar controlar el tiempo y modificar el ritmo de vida; o, bien, por medio de c) identificar y evitar la *des y/o mal-información*.

Esto ilumina una dimensión adicional sobre cómo se conectan la anticipación y la alfabetización mediática e informativa, a saber, en lo que respecta a lo que significa ser una ciudadana responsable. Adams et al. (2009, p. 254) escriben:

La anticipación exige anunciar lo emergente como un estado de ser moralizado. Estar lista para estar preparada y a la espera de lo que se predice como inevitable mantiene a una en un estado moralizado perpetuo de saber imperfecto, que siempre debe ser atendido, modificado y actualizado. La obligación de ‘mantenerse informada’ sobre futuros posibles se ha vuelto un requisito para la buena ciudadanía y la moralidad, generando la alerta y la vigilancia como estados afectivos normativos.

Si consideramos la alfabetización mediática e informativa a través del lente que ofrece este razonamiento, y a la luz de la aceleración social, podemos ver cómo el surgimiento incesantemente retrasado de la ciudadana alfabetizada mediática e informativa descansa en controlar la relación con la información y en evitar dicho encuentro. El control de la información se cruza con el control del tiempo en el nivel de la anticipación. El conocimiento y la ignorancia no son opuestos, sino que obedecen a las mismas reglas como parte del mismo compromiso y la misma obligación (McGoey, 2012; Greyson, 2019). Del mismo modo, evitar y comprometerse con los medios y la información están vinculados a la misma responsabilidad, aunque, dado que lo primero

suele hacerse invisible, emerge una relación desequilibrada. La postura anticipatoria está incrustada en una compleja paradoja temporal: una desconexión que hace necesaria la alfabetización mediática e informacional, pero que también la vuelve siempre insuficiente; que demanda una inmersión plena y a la vez auto-restricción; y que está implicada tanto en la constante aceleración de la sociedad y el progreso técnico como en los intentos de desacelerar el ritmo de vida.

Referencias

Adams, V., Murphy, M., & Clarke, A. E. (2009). Anticipation: Technoscience, life, affect, temporality. *Subjectivity*, 28(1), 246–265. doi:10.1057/sub.2009.18

Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2018). The trouble with “screen time” rules. En G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age* (p. 179–1879). Nordicom.

Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students’ civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, May. doi:10.3102/0013189X211017495

Bucher, T. (2017). The algorithmic imaginary: Exploring the ordinary effects of Facebook algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 30–44. doi:10.1080/1369118X.2016.1154086

Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.

Bucher, T. (2020). The right-time web: Theorizing the kairologic of algorithmic media. *New Media & Society*, 22(9), 1699–1714. doi:10.1177/1461444820913560

Carlsson, H., & Sundin, O. (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport*. Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University.

Clarke, A. E. (2015). Anticipation work: Abduction, simplification, hope. In G. Bowker, S. Timmermans, A. E. Clarke, & E. Balka (Eds.), *Boundary Objects and Beyond. Working with Leigh Star* (pp. 85–119). MIT Press.

Dahlquist, O. & Sundin, O. (2020). *Algoritmedvetenhet i mötet mellan generationer: En forskningsrapport inom ramen för Digitalt först med användaren i focus*. Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University.

Drabinski, E. (2014). Toward a kairos of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 480–485. doi:10.1016/j.aca-lib.2014.06.002

Fabian (2014[1983]). *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. Columbia University Press. doi:10.7312/fabi16926

Gran, A. B., Booth, P., & Bucher, T. (2021). To be or not to be algorithm aware: A question of a new digital divide?. *Information, Communication & Society*, 24(12), 1779–1796.

Greyson, D. (2019). The social informatics of ignorance. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 70(4), 412–415. <https://doi.org/10.1002/asi.24143>

Haider, J., & Bawden, D. (2006). Pairing information with poverty: Traces of development discourse in LIS. *New Library World*, 107(9/10), 371–385. doi:10.1108/03074800610702570

Haider, J. & Sundin, O. (2022). Information literacy as a site for anticipation: temporal tactics for infrastructural meaning-making and algo-rhythm awareness. *Journal of Documentation*, 78(1) 129–143. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2020-0204>

Halavais, A. (2017). *Search Engine Society*. John Wiley & Sons.

Karaoglu, G., Hargittai, E., Hunsaker, A., & Nguyen, M. H. (2021). Changing technologies, changing lives: Older adults' perspectives on the benefits of using new technologies. *International Journal of Communication*, 15, 3887–3907.

Little, H. B. (2018). Media literacy: A moving target. *Knowledge Quest*, 47(1), 16–23.

Livingstone, S. (27-7-2018). Media Literacy – Everyone's Favourite Solution to the Problems of Regulation. <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2018/07/27/media-literacy-problems-of-regulation/> [24-8-2021]

Livingstone, S., van Couvering, E., & Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103–132). Lawrence Erlbaum Associates.

McGoey, L. (2012). Strategic unknowns: Towards a sociology of ignorance. *Economy and Society*, 41(1), 1–16. doi:10.1080/03085147.2011.637330

Müller, R. (2014). Racing for what? Anticipation and acceleration in the work and career practices of academic life science postdocs. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), Art. 15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1403150>

Nicholson, K. P. (2019). On the space/time of information literacy, higher education, and the global knowledge economy. *Journal of Critical Library and Information Studies*, 2(1). doi:10.24242/jclis.v2i1.86

Pawley, C. (2003). Information literacy: A contradictory coupling. *The Library Quarterly*, 73(4), 422–452.

Pilerot, O., & Lindberg, J. (2011). The concept of information literacy in policy-making texts: An imperialistic project?. *Library Trends*,

60(2), 338–360. doi:10.1353/lib.2011.0040

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/10748120110424816

Rosa, H. (2015). *Social Acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.

Taipale, S., Wilska, T. A., & Gilleard, C. (Eds.). (2017). *Digital Technologies and Generational Identity: ICT Usage Across the Life Course*. Routledge.

Tana, J., Eirola, E., & Eriksson-Backa, K. (2019). Rhythmicity of health information behaviour: Utilizing the infodemiology approach to study temporal patterns and variations. *Aslib Journal of Information Management*, 71(6), 773–788. doi:10.1108/AJIM-01-2019-0029

UNESCO (2020). Evaluation of UNESCO's work in the thematic area of Media and Information Literacy (MIL). UNESCO.

Urry, J. (2016). *What is the Future?*. John Wiley & Sons.

Verified (n.d.). About. <https://shareverified.com/about/> [24-8-2021]

Wineburg, S. & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1–40.

Capítulo 5



5

EDUCAR PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

“No deberías confiar en lo que ves o escuchas”. Esta fue la respuesta de una profesora en una entrevista de investigación cuando se le preguntó cómo explicar qué es una evaluación crítica de fuentes. Esta respuesta expresa uno de los mayores desafíos que a menudo enfrenta la promoción de la alfabetización mediática e informacional en el contexto educativo: ¿cómo es posible fomentar un enfoque crítico hacia la información y sus fuentes y, al mismo tiempo, mantener una posición de autoridad en la evaluación crítica de la propia información? Más que cualquier otra institución, la escuela es la que se supone que debe enseñar y apoyar la alfabetización mediática e informacional. En muchos países, se ha sugerido que es necesario migrar del denominado *modelo de enseñanza tradicional*, entendido como uno centrado en el docente como expositor y en los estudiantes como receptores pasivos del contenido que este expone. En inglés, este modelo también se conoce como *chalk-and-talk* [tiza-y-discurso]. Más aún, se ha sugerido la necesidad de adoptar un modelo que se enfoque más en las investigaciones realizadas por las propias alumnas. Este giro ha ido de la mano de una mayor presencia de teorías constructivistas y socioculturales del aprendizaje. Estas teorías enfatizan la necesidad de desarrollar el conocimiento individual por parte de las alumnas (teorías constructivistas) o de aprender junto a otras en entornos naturales (teorías socioculturales). El foco en la propia indagación de las alumnas y en el aprendizaje autodirigido convierte a la profesora en más bien una mentora o supervisora, mientras que la enseñanza

frontal tradicional le asigna el rol de narradora autorizada de la verdad. En algunos lugares (v.g., Inglaterra) el péndulo ha oscilado de regreso en favor de una visión más tradicional de la educación, con énfasis en la transmisión y memorización de conocimiento factual (Buckingham, 2017; Cannon et al., 2020). En realidad, rara vez nos encontramos con alguno de estos extremos, que a menudo se usan como espantapájaros por el lado opuesto en el debate público en curso sobre *qué y cómo* debe aprender la siguiente generación. Las alumnas han tenido, al menos durante mucho tiempo, tareas escolares que requerían que ellas mismas adquirieran información, por ejemplo, visitando la biblioteca o consultando una enciclopedia. A la inversa, incluso las profesoras más progresistas muy probablemente han ayudado a sus alumnas a evaluar ciertas fuentes de información y sus afirmaciones de conocimiento en términos de calidad y confiabilidad, y, por supuesto, también de exactitud factual.

A partir de la década de 1990, nuevas tecnologías digitales de aprendizaje llegaron a las escuelas. Las enciclopedias en CD-ROM, instaladas en computadores independientes, y otras bases de datos con control de calidad fueron pronto reemplazadas por versiones en línea accesibles a través de redes. Desde fines de los años noventa, los motores de búsqueda de propósito general y, más tarde, Wikipedia hicieron que buscar información fuera mucho más fácil, al mismo tiempo que la responsabilidad del control de calidad se transfirió, en cierta medida, de editoras y profesoras a las alumnas. El creciente interés investigativo de las alumnas por la búsqueda independiente de información ha coincidido con la aparición de tecnologías de aprendizaje que respaldan dichas actividades. En línea con este desarrollo, las investigadoras se han mostrado cada vez más interesadas en cómo las alumnas evalúan las fuentes de información (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg et al., 2008; Sundin & Francke, 2009). Las bases de datos de enciclopedias o artículos, cuidadosamente producidas, curadas y controladas, tienen dificultades para competir con un motor de búsqueda gratuito que con frecuencia lleva a las alumnas a Wikipedia.

Sin embargo, para algunas investigadoras en alfabetización informacional, así como para algunas bibliotecólogas, la búsqueda de información no es un fenómeno nuevo. Por ejemplo, Carol Kuhlthau (2004, pp. 29–52) desarrolló su conocido modelo de proceso de búsqueda de información en una serie de proyectos en los Estados Unidos a principios de la década de 1980. En su investigación exploraba cómo las alumnas buscaban información mientras trabajaban en tareas escolares.

El trabajo de Kuhlthau fue pionero. Ella demuestra la complejidad y la dinámica de la búsqueda de información en tareas de aprendizaje más extensas, involucrando no solo procesos y acciones cognitivas, sino también cómo cambiaban las emociones de las alumnas a lo largo de la tarea y en relación con el éxito de su búsqueda. Sin embargo, aun cuando se mencionan las herramientas de recuperación de información (v.g., como catálogos de fichas, tablas de contenido, bibliotecas y bases de datos), su enfoque principalmente cognitivo trata a la infraestructura de información y a las fuentes de información sin considerar su materialidad ni agencia.

En muchos países, las instituciones educativas exhiben precisamente la complejidad que describimos en el Capítulo 2; es decir, promover simultáneamente la confianza y la desconfianza, y distinguir esta última de la desafección. La profesora citada en la introducción del capítulo aparentemente favorece una sobre la otra: la desconfianza frente a la confianza, lo cual corre el riesgo de alimentar la desafección como forma dominante de interrogación. Tal enfoque podría, en ciertas situaciones, funcionar bien con fuentes de información más tradicionales, emitidas por editoras u organizaciones establecidas. Sin embargo, dentro del ecosistema contemporáneo de la información (es decir, impulsado por datos y algoritmos, con un enfoque comercial), en paralelo con la situación política más amplia, es improbable que esto se desarrolle de manera que favorezca el equilibrio entre la confianza y la desconfianza. Los entornos educativos también ponen en fuerte relieve las dificultades involucradas en el desarrollo de una comprensión sociomaterial de la alfabetización mediática e informacional. El resto de este capítulo está orientado a la siguiente pregunta: ¿cómo puede enseñarse la alfabetización informacional mientras se mantiene el equilibrio necesario entre escepticismo y confianza? Esta pregunta es aún más relevante ahora que los fundamentos sociales de dicho equilibrio están a la deriva.

En diferentes países

Si bien diversas actrices y organizaciones de distintos sectores abogan por la alfabetización mediática e informacional de diversas maneras, una institución en particular destaca: la escuela. Las escuelas tienen un rol especial que desempeñar, no en menor medida porque la asistencia escolar es obligatoria en la mayoría de los países. El sistema educativo de cada país contribuye a establecer normas y valores, así

como a crear estándares comunes. Durante la educación, se espera que las alumnas adquieran los conocimientos considerados necesarios para participar en la sociedad. En las democracias, la escuela suele ser vista no solo como un lugar de aprendizaje, sino también como un espacio para fomentar la democracia. Entonces, ¿cuál es el papel de la alfabetización mediática e informacional en relación con este doble objetivo (i.e., fomentar el aprendizaje y la democracia)? Resulta que no siempre es tan significativo. La actual crisis de información y las constantes advertencias de expertas y actores de las políticas públicas sobre cómo las redes sociales, los motores de búsqueda y los sistemas de recomendación amplifican el extremismo político y religioso y el acceso a material ilegal no siempre han llevado a un cambio en cómo las escuelas abordan la alfabetización mediática e informacional. El investigador en alfabetización mediática David Buckingham afirma:

Las y los políticos están felices de sumarse a las ansiedades sobre la pornografía en línea y los pedófilos, o sobre jóvenes viendo videos de reclutamiento del Isis, o sobre las 'fake news', pero de algún modo son incapaces de soportar la idea de que podamos enseñar a las y los jóvenes a ser críticas del medio. Se muestran ansiosos por derramar mucha tecnología mediática en las escuelas, pero resisten la idea de que podamos usarlas como algo más que una herramienta instrumental (Buckingham, 2017, p. 4).

En la competencia, a veces feroz, por el espacio entre asignaturas dentro del currículum, la alfabetización mediática e informacional (y los diversos conceptos que describen contenidos de enseñanza y aprendizaje similares) a menudo tiene dificultades para encontrar un lugar en la mesa curricular, ya sea como asignatura independiente o como contenido específico dentro de otra asignatura.

El desarrollo de una actitud crítica suele ser algo que se busca promover. Sin embargo, el llamado currículo basado en el conocimiento puede verse como un desafío a dicho enfoque crítico (Buckingham, 2017). Volveremos a este punto en breve. Solo recientemente (si acaso alguna vez) ese enfoque crítico se ha extendido a la propia infraestructura de información. Una cosa es hacer una búsqueda rápida en Google, pero otra es comprender el papel de Google y cómo tanto la *mundaneification* (i.e., volver mundano o común hacer búsquedas) como la *search-ification* (i.e., convertir toda la vida cotidiana en asunto de una búsqueda en Google) reorganizan de manera perpetua los órdenes del conocimiento

en la sociedad contemporánea (Sundin, 2015). Una cosa es saber cómo evaluar un artículo noticioso desde una perspectiva crítica, pero otra muy distinta es comprender el ecosistema noticioso en el que las plataformas de redes sociales actúan como editoras de facto. El paso de los medios impresos a los digitales ha puesto de relieve hasta qué punto las infraestructuras para conocer e informarse forman parte de y están moldeadas por algoritmos, estructuras de poder, política e intereses comerciales. Por supuesto, esto también fue el caso de infraestructuras de información anteriores, y existe una rica historia de investigación sobre este tema. Pero para el público en general, incluidas las escuelas, esto ha permanecido, en gran medida, opaco en la sociedad actual. Un desafío para la alfabetización mediática e informacional, si dejamos que hable como un actor por derecho propio, es ahora extender un enfoque crítico hacia las propias infraestructuras de información, al mismo tiempo que se actúa desde dentro de ellas para apoyar y facilitar ese mismo enfoque crítico. Para ubicar este desafío y abordar cómo se enfrenta de manera distinta, presentamos brevemente cómo se expresa en los currículos de Suecia e Inglaterra, así como en los *Common Core Standards* (CCSS) de Estados Unidos. Estados Unidos no tiene un currículo unificado para todos sus Estados, los CCSS fueron una propuesta para dicho currículo.

Estados Unidos

En Estados Unidos, los currículos y los objetivos de aprendizaje se formulan a nivel estatal. A nivel nacional, por lo tanto, el sistema educativo es menos homogéneo en comparación con algunos otros países occidentales. No obstante, en 2009 se lanzó la iniciativa *Common Core State Standards* (CCSS) para definir lo que debería contar como conocimiento básico desde la educación para párvulos y hasta el 12o grado (K–12, por sus siglas en inglés). Es importante notar que un estándar no es un currículo y que “[l]os Estándares deben, por lo tanto, complementarse con un currículo bien desarrollado, rico en contenido y consistente con las expectativas planteadas en este documento” (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, 2010, p. 6). A la fecha, solo nueve estados de Estados Unidos no utilizan, en alguna medida, los CCSS. Los CCSS incluyen lengua inglesa, artes y alfabetización en historia/estudios sociales, ciencias y materias técnicas, así como matemáticas. Corresponde a cada estado proveer orientación sobre cómo implementar los estándares en la prác-

tica docente. Sin embargo, los estándares nos proporcionan una idea de lo que se considera conocimiento escolar básico en Estados Unidos, desde kindergarten (4–5 años) hasta el grado 12 (17–18 años). La alfabetización mediática e informacional, o al menos facetas de ella, parece estar incluida en todas las materias:

[L]as estudiantes necesitan la capacidad de recopilar, comprender, evaluar, sintetizar y justificar información e ideas, así como de realizar investigación original [...] la necesidad de realizar investigación y de producir y consumir medios está incrustada en cada aspecto del currículo actual

(National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, 2010, p. 4).

Al examinar más de cerca los CCSS, encontramos ejemplos específicos de evaluación de fuentes de información en los estándares de lectura para textos informativos. En el Nivel 4 de los CCSS, por ejemplo, se supone que las alumnas deberían ser capaces de: “Integrar información de dos textos sobre el mismo tema para poder escribir o hablar sobre el tema con conocimiento” (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, p. 14). Esta comparación de fuentes se vuelve cada vez más avanzada a lo largo de los grados. Por ejemplo, en los grados 9º, 8º y 10º las alumnas deben ser capaces de: “analizar varios relatos de un tema narrados por diferentes medios [...] y delimitar y evaluar el argumento y las afirmaciones específicas en un texto, evaluando si el razonamiento es válido y la evidencia es relevante y suficiente; identificar declaraciones falsas y razonamientos falaces” (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers., p. 40). Es evidente que la comparación y evaluación descritas aquí se refieren al contenido de la información más que a las fuentes de información.

En los estándares de escritura también se aborda la búsqueda de información. Ya en la educación preescolar (K), las alumnas deben poder: “con la orientación y apoyo de adultas, recordar información de experiencias o recopilar información de fuentes provistas para responder una pregunta” (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, p. 19). Se supone que esta habilidad se vuelve más avanzada en los grados superiores. Así, por ejemplo, en los grados 11º y 12º las estudiantes deben:

Recopilar información relevante de múltiples fuentes impresas y digitales, utilizando búsquedas avanzadas de manera eficaz; evaluar las fortalezas y limitaciones de cada fuente en función de la tarea, el propósito y la audiencia; integrar la información en el texto de manera selectiva para mantener el flujo de ideas, evitando el plagio y la sobre-dependencia de una sola fuente y siguiendo un formato estándar de citación
(National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers., p. 46).

Formulaciones similares sobre la búsqueda (o recolección) se repiten en la descripción de otras asignaturas. Sin embargo, encontrar fuentes de información (o buscar) no se conecta con evaluar fuentes. La búsqueda se describe como un método práctico e instrumental, lo cual se refleja en el uso de la palabra *eficazmente* en lugar de *críticamente*. Como resultado, las tecnologías de búsqueda aparecen como herramientas técnicas neutras más que como la compleja fusión de tecnología, información y organización del conocimiento que prioriza gran parte de lo que hoy se considera *posible de conocer*.

El investigador en educación y psicología Sam Wineburg critica los CCSS por centrarse demasiado en la lectura minuciosa de fuentes individuales en lugar de proporcionar una comprensión de cómo utilizar Internet para evaluar fuentes (Wineburg, 2021). Según Wineburg, la lectura minuciosa es adecuada cuando hay *escasez de fuentes*. Pero hoy, para la mayoría de los temas, la gente experimenta una sobreabundancia de fuentes (Wineburg, 2021); como ya mencionamos en el Capítulo 4 en relación con las limitaciones de tiempo y la necesidad de ignorar estratégicamente. Por ello, él y sus colegas han llamado repetidamente a enfocarse más en la lectura lateral que en la llamada lectura vertical (e.g. Wineburg & McGrew, 2017), términos a los que volveremos más adelante en este capítulo. Wineburg también explica que la evidencia, un concepto recurrente en los CCSS, debe estar siempre vinculada a una fuente (Wineburg, 2021; véase también McGrew et al., 2018). Este argumento se alinea bien con nuestro propio planteamiento desarrollado en el Capítulo 3 bajo el título “¿Contenido del mensaje o fuente de información?”.

La iniciativa CCSS en Estados Unidos puede combinarse con otros estándares o iniciativas relacionadas. En California, por ejemplo, se adoptaron los *Model School Library Standards for California Public Schools* (2011). Este es un estándar ambicioso que, al menos según palabras del

Departamento de Educación de California (Ong, 2011), “[...] establece una visión pionera para programas sólidos de bibliotecas escolares en California, incluida la identificación de las habilidades y conocimientos esenciales para que las alumnas sean alfabetizadas en información”. Estos estándares se refieren explícitamente a la alfabetización informacional y se extienden desde la educación de párvulos hasta el 12º grado. Identifican la alfabetización informacional como una asignatura que debería ser impartida por bibliotecólogas, pero no es obligatoria. Aun así, muchas de las metas de aprendizaje de estos estándares de bibliotecas escolares pueden relacionarse con los CCSS, formulados de manera más abstracta, que se enfocan en fuentes individuales más que en la complejidad de la infraestructura de información.

Inglaterra

El currículo nacional de Inglaterra, analizado en este libro, fue introducido en 2014 (National Curriculum in England, 2014). Las siguientes asignaturas son obligatorias para todas las alumnas: inglés, matemáticas, ciencias, diseño y tecnología, historia, geografía, arte y diseño, música, educación física (PE, por sus siglas en inglés), computación y lenguas extranjeras antiguas y modernas. Este currículo está concebido como un “currículo basado en el conocimiento”, algo que ha sido criticado por centrarse únicamente en la memorización de hechos en lugar de fomentar una comprensión crítica (Buckingham, 2017). La idea de un currículo basado en el conocimiento se inspira en el trabajo de E. D. Hirsh. Sus defensoras sostienen “que regresar a un currículo académico tradicional construido sobre conocimiento compartido es la mejor manera de lograr justicia social en la sociedad” (ASCL, n.d., p. 6). Sin embargo, autoras y autores como Buckingham mantienen que la idea subyacente es que “este conocimiento ‘poderoso’ está en manos de la élite, en virtud de su educación tradicional superior; pero si todas las niñas y los niños pueden ser enseñados con él, entonces de algún modo se volverán ‘poderosos’ por sí mismos” (Buckingham, 14-08-2019).

En comparación con currículos anteriores, el de 2014 en Inglaterra ha reducido la importancia de la asignatura de *estudios sobre medios*, pero aspectos de la alfabetización mediática e informacional aparecen como contenido en otras materias. En inglés, por ejemplo, se enfatiza la necesidad de evaluar el contenido de la información (más que la de las fuentes). Se espera que las alumnas de 10 a 11 años sean capaces de:

- *Distinguir entre afirmaciones basadas en hechos y aquellas de opinión*
- *Recuperar, registrar y presentar información de textos de no ficción*
(National Curriculum in England 2014, p. 45)

La guía que acompaña este requisito de aprendizaje recomienda el uso de “libros de referencia”, “índices” y “páginas de contenido” (National Curriculum in England 2014, p. 46). También afirma que estas *habilidades de recuperación de información* deberían aplicarse a otras asignaturas. Sin duda, se trata de una visión muy tradicional y centrada en los libros sobre la recuperación de información. Para alumnas mayores (14 a 16 años), el currículo establece que deben *comprender y evaluar críticamente textos* (National Curriculum in England 2014, p. 86). Cabe señalar que, a diferencia de los currículos nacionales anteriores, el término *medios* no se menciona en absoluto en el capítulo relativo a la asignatura de inglés (Cannon et al., 2020), sino que aparece en la asignatura de computación.

La asignatura de *computación* no se define de manera tan estrecha como ciencias de la computación, sino que se le asigna la tarea más amplia de asegurar que:

las alumnas se conviertan en personas alfabetizadas digitalmente; capaces de usar, expresarse y desarrollar sus ideas mediante las tecnologías de la información y la comunicación; a un nivel adecuado para el futuro lugar de trabajo y como participantes activas en un mundo digital
(National Curriculum in England 2014, p. 230).

La psicóloga social y académica de medios Sonia Livingstone (2018) duda de que la computación siquiera cubra lo necesario para una comprensión más amplia (véase también Cannon et al., 2020). Entre los cinco y siete años, las alumnas ya deberían estar aprendiendo a “comprender qué son los algoritmos” (National Curriculum in England 2014, p. 231), y entre los siete y once años, a “comprender las redes informáticas, incluyendo Internet” (National Curriculum in England 2014, p. 231). El término *crítico* no se utiliza aquí ni en ningún otro lugar del capítulo sobre computación. En cambio, se afirma que deben aprender “a emplear múltiples servicios tales como la World Wide Web y las oportunidades que ofrecen para la comunicación y la colaboración” (National Curriculum in England 2014, p. 231). Además, en ese

mismo rango etario, las alumnas deberían aprender a “usar tecnologías de búsqueda de manera eficaz, apreciar cómo se seleccionan y clasifican los resultados, y ser selectivas al evaluar contenido digital” (National Curriculum in England 2014, p. 231). De los once a los catorce años, deberían aprender a “comprender varios algoritmos clave que reflejen el *pensamiento computacional* [por ejemplo, de ordenamiento y búsqueda]; usar razonamiento lógico para comparar la utilidad de algoritmos alternativos para el mismo problema” (National Curriculum in England 2014, p. 231 p. 232). Por el contrario, la asignatura de *ciudadanía* concierne a la democracia, la política, el pensamiento crítico y los temas sociales. Sin embargo, no se relaciona con la evaluación de fuentes de información, medios o aspectos de la infraestructura de información, ni con el *pensamiento computacional*; mientras que la computación tampoco vincula el *pensamiento computacional* con el pensamiento social o político.

Lo que vemos en el currículo es una desconexión entre la comprensión crítica, la infraestructura de información y la democracia, lo que configura una situación débil para el contenido de alfabetización mediática e informacional en las escuelas inglesas. Para la computación, el currículo incluye aspectos de alfabetización mediática e informacional, pero estos se perciben como habilidades funcionales (Cannon et al., 2020). El desafío consiste en conectar los asuntos de la computación con los asuntos sociales y culturales, o más específicamente aún, en comprender la computación como un fenómeno social, de modo que temas como los algoritmos y la clasificación de los motores de búsqueda no sean tratados únicamente como cuestiones técnicas en un sentido estrecho.

Suecia

Suecia cuenta con un currículo nacional para la educación obligatoria, que abarca del Nivel 1 al 9. Entre los 14 puntos señalados en el capítulo introductorio del *Swedish Curriculum for Compulsory School* (Lgr11, 2018) sobre los conocimientos que las alumnas deberían adquirir, se menciona el siguiente objetivo: que ellas sean capaces de “usar tanto herramientas y medios digitales como de otro tipo para adquirir conocimiento, procesar información, resolver problemas, crear, comunicar y aprender” (Lgr11. p. 11). Todos los programas de estudio se presentan en el currículo con un objetivo, contenidos centrales para los distintos niveles de edad y requisitos de conocimiento para los diferentes grados.

Los temas relacionados con los medios de comunicación de noticias se abordan principalmente en la asignatura de *Civics* (traducida literalmente como “Conocimiento Social”). Sin duda, los medios de comunicación, la evaluación crítica de fuentes de información y la búsqueda están mucho más presentes que en el currículo de Inglaterra o en los estándares de Estados Unidos.

Uno de los seis objetivos de *Civics*, asignatura obligatoria, es que las alumnas sean capaces de “buscar información sobre la sociedad en los medios de comunicación, Internet y otras fuentes y evaluar su relevancia y credibilidad” (Lgr11, p. 228). Uno de los cinco objetivos de la asignatura de sueco establece: “buscar información en diferentes fuentes y evaluarlas” (Lgr11, p. 263). La evaluación crítica de fuentes está incluida en el detalle de numerosas asignaturas (Nygren et al., 2019). Por ejemplo, en biología, uno de los puntos del contenido central para los Niveles 7 a 9 dice: “Examen crítico de fuentes de información y argumentos encontrados por las alumnas en diferentes fuentes y discusiones sociales relacionadas con la biología, tanto en medios digitales como en otros medios” (Lgr11, p. 170). En otras palabras, no se trata solamente de adquirir conocimiento de la asignatura en sí, sino también de ser capaz de evaluar y examinar críticamente diferentes fuentes al respecto. La cantidad de espacio dedicada a la evaluación crítica de fuentes en los currículos suecos es bastante notable, especialmente si se compara con los de Inglaterra y Estados Unidos. Volveremos sobre esto en el Capítulo 6.

La búsqueda de información se enfatiza en particular en el programa de estudios de la asignatura de sueco. Ya en los Niveles 1 a 3 (edades de 7 a 9 años), se incluye el siguiente contenido central: “Búsqueda de información en libros, publicaciones periódicas y en sitios web para niñas y niños utilizando motores de búsqueda en Internet” (Lgr11, p. 264). Existe un contenido similar en los Niveles 4 a 6 (10 a 12 años) y 7 a 9 (13 a 15 años). Sin embargo, la búsqueda, los motores de búsqueda y otras partes materiales y técnicas de la infraestructura de información no se analizan de manera crítica. En cambio, se conciben como herramientas neutras para acceder a determinada información. La evaluación crítica se atribuye únicamente a las fuentes en sí y no a los sistemas de información que priorizan y dan acceso a esas fuentes. En el debate público en Suecia, el currículo actual también ha sido criticado por centrarse demasiado en el análisis y la evaluación crítica de fuentes en lugar de en la enseñanza de conocimientos fácticos.

Similar, pero diferente

Una comparación entre los tres países resulta difícil. Los textos aquí discutidos surgieron de contextos nacionales distintos y presentan longitudes y formatos diferentes. Como se mencionó anteriormente, en Estados Unidos no existe un currículo obligatorio como en Inglaterra y Suecia. Además, un currículo no necesariamente nos dice mucho sobre lo que realmente sucede en la sala de clases. Dicho esto, podemos hacer una observación general. Mientras que la evaluación de fuentes de información ocupa un lugar en los tres documentos, la infraestructura de la información, incluidos los distintos sistemas involucrados, es mucho menos visible. Si echamos un vistazo al modelo muy amplio y ciertamente ambicioso de la UNESCO, en la publicación *Think Critically, ¡Click Wisely! Media and Information Literate Citizens* (Grizzle et al., 2021), que corresponde a la segunda edición del *UNESCO Model Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners*, nos encontramos con una perspectiva diferente. Este marco, publicado en el año 2021, que también sugiere enfoques pedagógicos concretos para la educación en alfabetización mediática e informacional, abarca algunos aspectos de la construcción de sentido infraestructural y considera el rol de los algoritmos y sus funciones en redes sociales y motores de búsqueda.

Ampliando la perspectiva a países fuera del mundo occidental, se hace evidente cuán profundamente algunas de las suposiciones que subyacen a la alfabetización mediática e informacional presuponen la organización democrática de la sociedad y valores sociales enraizados en las culturas occidentales. Somos conscientes de que, al escribir este libro, nosotras mismas estamos contribuyendo y continuando con este tipo de enmarcamiento. La UNESCO publicó un informe titulado *Media and Information Literacy Education in Asia: Exploration of Policies and Practices in Japan, Thailand, Indonesia, Malaysia and the Philippines* (Kajimoto et al., 2020). Este ofrece una perspectiva sumamente interesante al mostrar que los desafíos son, a la vez, similares y diferentes entre países, culturas y sistemas políticos. Al igual que Suecia, Estados Unidos e Inglaterra, esta pequeña selección de países de Asia no es, por supuesto, representativa de otros países. La noción de que la alfabetización mediática e informacional, con su énfasis en la crítica y la democracia, debería formularse como un bien universal, choca claramente con la situación real, tanto en términos de normas culturales como, y no en menor medida, de sistemas

políticos existentes. En países con gobiernos autoritarios, el aspecto crítico de la alfabetización mediática e informacional simplemente se prohíbe a sí mismo. Sin embargo, incluso en sociedades donde la libertad de expresión y los valores democráticos forman parte del sistema político, cuestionar y sostener una agenda crítica en alfabetización mediática e informacional “puede considerarse una falta de respeto” (Kajimoto et al., 2020, p. 10). El informe también muestra cómo los aspectos técnicos y prácticos se priorizan en la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional, no porque las organizaciones que trabajan con ellos carezcan de comprensión de la importancia de los aspectos situados y críticos, sino simplemente porque dicho enfoque aparece como neutral. Las autoras del informe concluyen acertadamente que:

la elevada aspiración del empoderamiento ciudadano a través de la educación para mitigar la polarización, la desigualdad, la radicalización y otras preocupaciones acuciantes de nuestro tiempo se ve empañada por las condiciones políticas, normas culturales, estructuras de los sectores educativos y otros factores (Kajimoto et al., 2020, p. 12).

En el Capítulo 2 señalamos un punto similar cuando discutimos el rol de la responsabilidad y la problemática de la confusión entre el ideal de la consumidora racional y el de la ciudadana ilustrada. Como la responsabilidad está incrustada en sistemas políticos particulares, sus implicaciones son, por supuesto, muy diferentes. La conclusión del informe prosigue afirmando que

el enfoque de la educación en alfabetización mediática e informacional en los cinco países tiende a centrarse en enseñar a las personas cómo ser usuarias y comunicadoras perspicaces de los medios, con competencias digitales adecuadas, sin ser holísticas respecto a su impacto en la sociedad (Kajimoto et al., 2020, p. 12).

De nuevo, los problemas mencionados en el informe no son exclusivos de estos países, sino que constituyen un problema general, aunque el alcance y las manifestaciones exactas obviamente varían de un país a otro, o incluso dentro de un mismo país.

El contenido de los currículos y estándares nacionales es una forma de captar lo que se considera conocimiento importante en la sociedad. El contenido de pruebas internacionales de alfabetización es otra. La más conocida de estas es, sin duda, la prueba realizada por la OCDE

bajo el nombre de PISA, sigla de *Programme for International Student Assessment*. La siguiente sección trata de la prueba PISA y de sus diversos supuestos sobre la información y los medios.

Poniendo en práctica la alfabetización mediática e informacional a través de las pruebas

Las pruebas nacionales e internacionales y la medición del desempeño escolar concentran gran parte del foco en la enseñanza. En países como Suecia, donde el sistema escolar se ha transformado en un enorme mercado, los resultados de las pruebas nacionales son algo que las escuelas individuales exhiben con orgullo o minimizan. Las escuelas a menudo entrenan a sus alumnas durante semanas para que se vuelvan *alfabetizadas en pruebas*. Las pruebas nacionales sirven como un instrumento para evaluar a las alumnas y comparar diferentes áreas, ciudades y escuelas. Esto afecta directamente la forma en que se enseña una asignatura o tema específico, pero también, de manera indirecta, qué aspectos de una asignatura quedan fuera. Las pruebas nacionales se centran en el conocimiento nodal [en inglés, *core knowledge*]; por ello, los considerados temas periféricos corren el riesgo de volverse irrelevantes. En efecto, las relaciones fuertemente jerárquicas entre asignaturas o entre aspectos dentro de ellas se crean, al menos parcialmente, mediante estos *regímenes de pruebas*. Una combinación de currículos basados en el conocimiento y un enfoque en el desempeño corre el riesgo de dejar fuera la alfabetización mediática e informacional, particularmente aquellos aspectos que involucran acciones en combinación con comprensión crítica (Cannon et al., 2020).

Las pruebas internacionales se usan como instrumentos de referencia comparativa en la competencia entre países y, a menudo, sirven como arma en disputas políticas sobre los sistemas escolares. Veamos más de cerca la prueba PISA; una prueba internacional que cada tres años evalúa a una muestra de alumnas de 15 años alrededor del mundo en lectura, matemáticas y ciencias. Detrás de la prueba PISA está la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los resultados de PISA deberían servir de base para comparaciones entre países, a fin de identificar debilidades, pero también para identificar factores de éxito. En PISA 2018, el foco estuvo en la lectura, definida de manera más amplia que la simple decodificación de textos en sentido

estrecho. Según PISA, el proceso de lectura incluye “localizar información”, “comprender” y “evaluar y reflexionar” (OECD, 2021, p. 23). En particular, el significado del término “localizar información” requiere una explicación más detallada. En PISA 2018 se describieron dos tipos de localización de información:

- *Acceder y recuperar información dentro de un texto: escanear un texto único para recuperar la información objetivo que consiste en unas pocas palabras, frases o valores numéricos.*
 - *Buscar y seleccionar texto relevante: buscar información entre varios textos para seleccionar el más relevante, dadas las demandas del ítem/tarea.*
- (OECD, 2019, p. 3)

La cita ilustra cómo la localización de la información se gestiona de dos maneras muy diferentes: dentro de un texto particular o dentro de un universo mayor de textos. La diferencia entre ambas formas puede no parecer tan significativa a primera vista, pero en un entorno natural, buscar textos suele, y cada vez más, implicar el uso de un motor de búsqueda que toma decisiones basadas en algoritmos. Anteriormente hemos propuesto llamar a la primera forma de localización de información búsqueda de información *intra-textual*, y al segundo método búsqueda de información *inter-textual* (Haider & Sundin, 2019, p. 114). En las escuelas, la búsqueda *intra-textual* tiene una larga tradición, lo cual también puede verse arriba en la revisión de currículos y estándares. Se trata de enseñar a las alumnas a encontrar información, a menudo denominada “hechos”, en un texto, para que aprendan a leer de manera eficaz. En contraste, la búsqueda *inter-textual* concierne a localizar información relevante a través de diferentes textos (y otros medios o documentos). La búsqueda *inter-textual* no es nueva en la educación, pues ocurre en las escuelas. La biblioteca escolar ha proporcionado durante mucho tiempo un espacio para la búsqueda *inter-textual* de libros y artículos. Sin embargo, con los motores de búsqueda, este tipo de búsqueda se ha vuelto mucho más importante y generalizado. El desafío de una prueba como PISA, como veremos a continuación, es traducir esta actividad común y cotidiana en algo medible.

En la prueba PISA 2018, se preguntó a las alumnas lo siguiente (donde ellas podían responder con “sí” o “no”):

Si durante toda su experiencia escolar se les había enseñado a) cómo usar palabras clave al usar un motor de búsqueda como <Google®>, <Yahoo®>, y etcétera.; b) cómo decidir si confiar en información proveniente de Internet; c) cómo comparar diferentes páginas web y decidir qué información era más relevante para sus tareas escolares; d) comprender las consecuencias de hacer públicamente disponible información en línea; e) cómo usar la breve descripción bajo los enlaces en la lista de resultados de una búsqueda; f) cómo detectar si la información es subjetiva o sesgada; y g) cómo detectar correos electrónicos de phishing o spam (OECD, 2021, p. 2).

Las respuestas a la encuesta, junto con tareas performativas, constituyen la base del informe *Are 15-year-olds Prepared to Deal With Fake News and Misinformation?* (OECD, 2021). Los resultados variaron de un país a otro, pero en promedio solo un 41% de las respondientes dijeron haber sido enseñadas a reconocer correos de phishing o spam, mientras que un 74% dijo haber aprendido sobre las posibles consecuencias adversas de publicar información en Internet. Los porcentajes de las demás preguntas se situaron entre estas dos cifras. Los países a los que prestamos especial atención anteriormente en este capítulo (i.e., Estados Unidos, Inglaterra y Suecia) están todos por encima del promedio. PISA 2018 también incluyó tareas performativas para evaluar la capacidad de las alumnas para evaluar fuentes únicas y múltiples y distinguir la *opinión de hecho*. Los resultados muestran que las alumnas que indicaron haber sido enseñadas información sesgada, en general, se desempeñaron mejor en las tareas performativas que sus pares. No obstante, las tareas consistieron en buscar información en múltiples fuentes, en una medida muy limitada, aunque PISA 2018 enfatiza que existe “un mayor énfasis en textos de múltiples fuentes” (OECD, 2018, p. 127) en comparación con las pruebas PISA anteriores. Sin embargo, algunos escenarios requirieron que las estudiantes “buscaran y seleccionaran el texto relevante” (OECD, 2019, p. 32), pero había pocos textos entre los que buscar y no se utilizó ningún motor de búsqueda.

En el prólogo del último informe PISA, Andreas Schleicher, Director de Educación y Competencias en la UNESCO y responsable de PISA, argumenta a favor de lo que denomina una “nueva alfabetización digital” (OECD, 2021). En particular, defiende y justifica la necesidad de esta nueva alfabetización digital como un medio para proteger y desarrollar la democracia, trazando una comparación con la “protección al consumidor” en otras áreas:

¿Ha llegado el momento de extender la protección al consumidor a las personas como esponjas de información, que son (no lo olvidemos) votantes? Y si lo hacemos, ¿cómo restringirá esto la libertad de expresión y la creatividad en la generación de conocimiento? La transparencia en la publicidad política en las redes sociales también merecen mayor atención, dado su uso cada vez más prevalente. El grado y la sofisticación de las técnicas de segmentación que se están desplegando son asombrosos y son poco comprendidos por la mayoría de las usuarias de redes sociales (OECD, 2021, p. 3).

Según Schleicher, proteger a “la consumidora” (imaginada de manera extraña como una “esponja de información”) de la forma en que normalmente se hace compromete la propia democracia que pretende salvaguardar. En cambio, para él, la alfabetización digital es la respuesta. El informe, cuyo prólogo es el texto de Schleicher, demuestra por sí mismo algunas de las dificultades que señalamos arriba al discutir la presencia de la alfabetización mediática e informacional en los currículos y estándares de Estados Unidos, Inglaterra y Suecia: la evaluación de credibilidad y también la distinción entre opiniones y hechos son tratadas como desconectadas de la infraestructura que amplifica el problema (i.e., el funcionamiento de redes sociales, motores de búsqueda, sistemas de recomendación y otras plataformas); incluido el rol de los datos de usuarias, algoritmos, políticas de información y demás. El informe mencionado describe los peligros del llamado *clima de la posverdad*, en el que a menudo se da más peso a los sentimientos que a los hechos, del siguiente modo:

Los algoritmos que nos agrupan con individuos de ideas afines crean cámaras de eco en redes sociales que amplifican nuestras opiniones y nos aíslan de argumentos opuestos que podrían modificar nuestras creencias. Estas burbujas virtuales homogeneizan opiniones y polarizan nuestras sociedades y pueden tener un impacto significativo y adverso en los procesos democráticos (OECD, 2021, p. 138).

Se trata de una observación sombría. Sin embargo, incluso si la encuesta mencionada arriba incluyó preguntas que pedían a las alumnas que recordaran si se les había enseñado ciertos aspectos de la infraestructura de la información (v.g., el rol de las palabras clave, comprender una lista de resultados de búsqueda y la necesidad de comparar con otras fuentes), las tareas basadas en escenarios no abordaron los problemas identificados en la encuesta. ¿Cómo podrían hacerlo? Por

su propio diseño, la prueba PISA, o cualquier otra prueba similar, no puede determinar con éxito cómo actúan las alumnas dentro de la infraestructura de la información.

¿Enseñar a evaluar o a buscar?

Independientemente de si hablamos de alfabetización informacional, mediática o digital, existe una diferencia típica con respecto a una visión más restringida de la alfabetización centrada en letras y números. Desde al menos el siglo XIX, ha sido tarea de las escuelas de educación obligatoria enseñar a las niñas a usarlos. Durante mucho tiempo, la alfabetización de las masas se consideró importante para la industrialización y, posteriormente, para fomentar la democracia. En consecuencia, pasó a ser competencia de las escuelas apoyarla y, por supuesto, aún lo es. La alfabetización informacional, mediática y digital también es promovida por las escuelas, aunque solo en cierta medida. Pero como escriben Julian Sefton-Green, Helen Nixon y Ola Erstad, “las escuelas y la academia en general no controlan el acceso a la alfabetización digital” (2009, p. 109). Esto significa que aprendemos alfabetización digital (así como otras alfabetizaciones discutidas en este libro) de manera continua mientras estamos en línea, aunque ciertos aspectos se aprendan en el aula. Parece haber dos tipos de alfabetización informacional, mediática o digital que se superponen solo en parte: una que se aprende en la vida cotidiana y otra que se aprende en instituciones educativas formales. Hablar de una *generación digital* o de *nativas digitales* sugiere que el tipo de alfabetización se adquiere simplemente por el hecho de crecer en cierta cultura o en cierto tiempo.

Sin embargo, la puesta en práctica de la alfabetización mediática e informacional en el aula suele ser muy distinta de las prácticas de la vida cotidiana. Por eso, la investigación también ha destacado las limitadas habilidades de la llamada generación digital en términos de alfabetización informacional (Gross & Latham, 2012; Julien & Barker, 2009; Julien et al., 2018; Mahmood, 2016). En cierta medida, como señalamos brevemente en el Capítulo 4, parece que la persistente narrativa de una generación digital y, aún más, de nativas digitales, dificulta asignar un lugar a la alfabetización mediática, informacional y digital en las escuelas y otros espacios formales de educación. ¿Cómo justificar el uso de recursos y espacio para enseñar alfabetización informacional, mediática o digital en el aula si se considera un resultado natural de pertenecer a

una generación particular en un país con alta penetración de Internet? En lo que generalmente se considera propio del ámbito de la alfabetización mediática e informacional, existe una discrepancia considerable entre lo que se aprende y lo que se practica en la vida cotidiana fuera de estas situaciones (v.g. Andersson, 2017). Sin embargo, en gran medida se utilizan exactamente las mismas herramientas, o, más precisamente, los servicios de las plataformas. Esta situación complica aún más la enseñanza sobre, por ejemplo, la búsqueda o la evaluación de información y fuentes en línea.

No solo en los currículos nacionales, la búsqueda recibe baja prioridad o incluso se vuelve invisible. Al entrevistar a profesoras sobre su práctica de enseñanza en relación con ciertos aspectos de la alfabetización mediática e informacional, queda claro cuán difícil resulta para la profesión hacer de la búsqueda parte del contenido de la enseñanza (Carlsson & Sundin, 2018; ver también Limberg & Sundin, 2006; Sundin & Carlsson, 2016). A menudo se esperaba que las alumnas buscaran información para realizar sus tareas escolares, pero se prestaba muy poca atención a la actividad de búsqueda en sí. Una profesora sueca argumentó que priorizaba la tarea de evaluar críticamente las fuentes por encima de la búsqueda de la siguiente manera: “Sí, probablemente hay un énfasis en la crítica de fuentes, exactamente. Eso es, absolutamente así”. Si las alumnas debían buscar fuentes por sí mismas, explicó la profesora, la parte de evaluación crítica de la tarea habría sufrido en calidad:

En sí, era así cuando pienso en el hecho de que algunas estudiantes tenían cierta dificultad para encontrar fuentes reales, o solo tomaban ciertas fuentes que eran bastante similares. Entonces, la discusión sobre la crítica de las fuentes no se volvió la misma; no alcanzó la misma profundidad [...] Había un enfoque en que tenían que evaluarlas críticamente; las habían seleccionado y, sí, realmente fue así. Probablemente no hubo mucha conversación sobre la búsqueda de información como tal, en realidad.

Como se mostró antes, la búsqueda de información tiene un lugar en el currículo sueco. Sin embargo, en las entrevistas con profesoras, la búsqueda se trataba principalmente como una actividad sencilla y no problemática que conducía a una supuesta evaluación crítica más compleja de las fuentes de información. Una profesora sostuvo: “La búsqueda de información es más bien un método, donde encuentras

información y luego, cuando empiezas a juzgarla, se convierte en crítica de fuentes. Así es como pienso”. Una observación interesante, hecha por una profesora, es que la digitalización de los recursos educativos ha agravado la invisibilidad de la búsqueda: “Tuvimos un período en que nos dedicábamos a consultar enciclopedias y demás, pero tuvimos que dejarlo”. Cuando la búsqueda de información es posible en cualquier momento y lugar, se vuelve difícil para profesoras y bibliotecólogas escolares ayudar. Cuando las alumnas estaban confinadas a los computadores en sus aulas o en la biblioteca escolar, la búsqueda podía observarse y apoyarse más fácilmente por profesoras y bibliotecólogas.

Aunque el currículo sueco estipula que las habilidades de búsqueda deben evaluarse, esto no sucedía con frecuencia entre las profesoras que participaron en las entrevistas. Las habilidades de búsqueda de las alumnas solo se evaluaban indirectamente al analizar qué fuentes usaban:

Puedes buscar y compilar eso; también es lo que muestras cuando discutes de manera crítica sobre las fuentes. Discutes que has encontrado estas fuentes y que has encontrado información en ellas, así que en realidad no es posible distinguir entre ellas, por decirlo así, en la evaluación.

Otra cita ilustra cómo la búsqueda debe ceder lugar a la evaluación crítica de fuentes, tanto como contenido de enseñanza como en la evaluación:

Investigadora: *Pero, ¿sucede a menudo que les das material o tienen que buscarlo por sí mismas?*

Profesora: *No, yo evaluo la habilidad de evaluar críticamente fuentes, así que normalmente les doy el material y tengo preguntas sobre él.*

Otra profesora explica que “usualmente les recomiendo sitios web, principalmente porque quiero que comiencen y entonces les proporcione los sitios”. En las entrevistas, la búsqueda emerge predominantemente como una habilidad técnica práctica y, como el conocimiento técnico necesario para poder googlear se percibe como tan bajo, la búsqueda no se ve como algo sobre lo que se necesite aprender más. Al mismo tiempo, Google, Bing, Baidu y Yandex (los cuatro motores de búsqueda dominantes en el mundo) ejercen una influencia considerable sobre lo que se considera relevante o incluso verdadero a través de sus

índices y algoritmos, y no son imparciales ni pasivos. Buscar información siempre ocurre dentro de una estructura de poder que incluye la economía, la tecnología, las personas, el flujo de datos y las múltiples afirmaciones de conocimiento de las grandes instituciones en el centro y de numerosos actores en la periferia.

Los motores de búsqueda de propósito general, como Google, son nuevas tecnologías de aprendizaje, si es que la palabra “nueva” puede usarse para una tecnología de 30 años, mientras que la evaluación crítica es algo que la profesora considera una práctica académica tradicional. Dicho esto, resulta curioso cómo la competencia en una práctica profundamente dependiente de la tecnología, como usar un motor de búsqueda, se equipara con una habilidad natural con la que las niñas nacen, una habilidad que la mayoría de los seres humanos desarrollan al madurar, como caminar o hablar, mientras que otras tecnologías y prácticas ubicuas y mucho más antiguas (como leer y escribir) no se consideran algo que se desarrolle naturalmente del mismo modo.

El mismo fenómeno de que las alumnas busquen información en línea por sí mismas ha puesto en primer plano la necesidad de ser críticas, de no confiar en todo lo que se encuentra, de buscar las debilidades de una fuente de información. Una forma de manejar esta situación es recurrir a listas de verificación, como la prueba CRAAP que describimos en el Capítulo 3. Es fácil despreciar soluciones aparentemente simplistas para evaluar información. La evaluación mecánica de la información y la evaluación de la información sin considerar el ecosistema de información en la web han sido objeto de críticas repetidas (e.g., Meola, 2004; Wineburg & McGrew, 2017). En muchos sentidos, esta crítica es válida y bien fundamentada. Al mismo tiempo, considerando la enormidad de la tarea en cuestión, el uso de protocolos para guiar procesos de evaluación de información puede funcionar como una manera de gestionar la responsabilización y, por tanto, también puede entenderse como la introducción de un tipo de responsabilidad institucional y social, aunque sea abstracta.

Como se mencionó anteriormente, Sam Wineburg y Sarah McGrew (2017) proponen dos estrategias para evaluar fuentes en línea: la lectura vertical y la lectura lateral. La lectura vertical consiste en revisar cuidadosamente el sitio web de principio a fin. Como depende de una lectura atenta, la lectura vertical requiere tiempo. La lectura lateral, en cambio, se adapta mejor a situaciones en las que se enfrenta un gran número de fuentes de información, lo cual, después de todo, suele ser el

caso en Internet. La lectura lateral es fundamentalmente distinta de la lectura atenta y se basa en la comparación rápida de fuentes mediante motores de búsqueda y en la función de pestañas del navegador. Puede entenderse como una manera de aprovechar la naturaleza formativa de la infraestructura informacional, tal como la hemos descrito en este libro. Lo particularmente interesante del estudio de Wineburg y McGrew es que no solo la lectura lateral fue más exitosa, sino que también fue el método empleado por las verificadoras profesionales de hechos (ver también McGrew et al., 2018). Como recuerda Wineburg (2021), en relación con los Common Core State Standards de Estados Unidos mencionados anteriormente, la lectura atenta ha sido el foco de muchos currículos y también es el ideal del trabajo académico metódico. Los dos tipos de lectura no son excluyentes. Evidentemente, la lectura vertical sigue siendo importante, pero es principalmente el método de lectura lateral el que se está adaptando al entorno en línea. Sarah McGrew y sus colegas (2018), al proponer lo que llaman *razonamiento cívico en línea*, han enfatizado que las estudiantes deben estar preparadas para evaluar la información, considerando quién es la autora, cuál es la evidencia y qué dicen otras fuentes. Es decir, las estudiantes necesitan aprovechar Internet y encontrar información sobre la autora y otras fuentes para corroborar en línea (ver también Nygren & Guath, 2021).

En el Capítulo 3 desarrollamos una comprensión crítica de la infraestructura informacional y de la creación de sentido infraestructural desde una perspectiva sociomaterial, lo que nos permite visibilizar las diversas formaciones material-discursivas en juego y considerar cómo las personas y sus prácticas son parte integral de la infraestructura informacional (Barad, 2003; 2007; Orlikowski & Scott, 2015). Así, la creación de sentido debe dar cuenta de las implicancias de esta comprensión sociomaterial para la distribución de la agencia, algo que la educación en alfabetización mediática e informacional debe considerar. Las bibliotecólogas e investigadoras en alfabetización informacional Alaina C. Bull, Margy MacMillan y Alison Head hacen un señalamiento similar:

Una vez que cambiamos la comprensión de quién actúa sobre quién, podemos ajustar nuestros enfoques y técnicas para reflejar esta perspectiva. Este cambio de pensamiento nos permite pasar de una evaluación reactiva, es decir, ‘Aquí está lo que encontré, ¿qué pienso de ello?’, a una evaluación proactiva: ‘¿Cómo entiendo de dónde vino esta información y por qué la estoy viendo? ¿Puedo confiar en ella para este tipo de información y para este propósito?’ (Bull et al., 14-07-2021).

El punto importante aquí es que la información no está simplemente vinculada a las fuentes. Las fuentes de información nunca están aisladas, sino que existen en una infraestructura informacional en constante cambio, que integra motores de búsqueda, redes sociales, sistemas de recomendación y diversas otras tecnologías, instituciones y personas, antiguas, nuevas y emergentes.

La enseñanza de la alfabetización mediática e informacional debe incluir oportunidades, no solo para crear conciencia de esta situación compleja, sino también para actuar y generar sentido desde dentro de ella. La creación de sentido infraestructural debe abordarse mediante un marco exploratorio y performativo que permita una comprensión experiencial de la agencia sociomaterial que sitúa al *yo* dentro y a través de la infraestructura. Sugerimos abordarlo mediante lo que podría describirse como un sondeo performativo. Es decir, por sondeo performativo nos referimos a la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional de manera lúdica y exploratoria, con un punto de partida en la propia situación informacional de las alumnas y en la agencia de sus infraestructuras informacionales. Si TikTok es la red social principal para las alumnas, entonces TikTok debería ser el punto de partida para las conversaciones con ellas, por ejemplo, sobre cómo se constituyen sus feeds, y los de otras, de maneras específicas. Esto incluye, en particular, preguntar cómo ciertas formas de hacer producen ciertos arreglos y, en especial, aprovechar la experimentación con estrategias anticipatorias para apoyar la conciencia algorítmica y, posiblemente, identificar aperturas para la resistencia. El *sondeo performativo* incluye abordar el rol de los algoritmos y cómo estos trabajan con los datos para que las fuentes encuentren su camino hacia las usuarias. Se trata de avanzar hacia una comprensión sociomaterial de la alfabetización mediática e informacional, con el fin de posibilitar la creación de sentido infraestructural.

¿Enseñar confianza, desconfianza o desafección?

Las escuelas siempre han representado el conocimiento establecido en la sociedad. La idea, algo simplificada, es que un consenso científico que lentamente emerge y se estabiliza encuentra su camino hacia las enciclopedias y los libros de texto, que en la mayoría de los casos y en la mayoría de los países se consideran fuentes de información confiables. Existe, por ejemplo, un consenso científico de que la Tierra es un planeta que orbita alrededor del Sol, a pesar de la teoría conspirativa

sobre una Tierra plana; de que las vacunas funcionan (en principio); de que el cambio climático del siglo XXI es antropogénico; de que existe racismo estructural; y de que la discriminación por motivos sexistas es real. De este modo, las escuelas funcionan como una herramienta de calibración para una sociedad en términos de qué debe conocerse, qué se considera conocimiento importante en una sociedad, qué debe incluirse o excluirse, y cómo debe presentarse. Así, también fijan y refuerzan normas y valores. Por esta razón, también existen disputas sobre qué debe incluirse en los libros de texto y en las enciclopedias y desde qué perspectiva debe narrarse; por ejemplo, el rol de las mujeres en la historia, la homosexualidad, el racismo y las guerras, la esclavitud y el colonialismo, los movimientos laborales o la seguridad de las plantas de energía. En Wikipedia, la disputa sobre qué se considera conocimiento valioso se hace visible en tiempo real, incluso más allá de los temas que pueden decidirse con base en consensos científicos (Tripodi, 2021). No obstante, en muchas áreas el consenso científico está en constante evolución, y en muchos casos la referencia al consenso científico es insuficiente o inapropiada.

Si cualquier alumna puede encontrar información que respalde una afirmación y desarrollarla en un ensayo, la habilidad de distinguir una fuente confiable de la que no lo es resulta crucial desde la perspectiva escolar. Un efecto importante de la enseñanza en la escuela es que las alumnas aprenden qué fuentes son confiables. A través de la enseñanza, las escuelas pueden promover la confianza en los libros de texto estándar o sus equivalentes digitales, pero también en recursos en línea e instituciones que proveen ciertos tipos de estadísticas. Estos incluyen sitios web con datos abiertos oficiales de instituciones nacionales e internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OMS. En la enseñanza tradicional magistral o frontal, la profesora se entiende como una autoridad confiable y los libros y sitios web que las alumnas deben leer no se cuestionan. Cuando se les pide a las alumnas que realicen investigaciones independientes, las profesoras aún pueden recomendar, o incluso exigir, que se incluyan algunos textos obligatorios. Una profesora sueca entrevistada explica: “Sí, bueno. Entonces trato de guiar un poco y después de que han estado en eso un tiempo, les doy algunas fuentes que se consideran buenas”. Esta es, por supuesto, una estrategia válida y eficaz para apoyar el aprendizaje de un tema en particular. Sin embargo, cuando se trata de apoyar el aprendizaje sobre cómo realizar una investigación propia y cómo buscar y, eventualmente, encontrar

información mediante el control del acceso a fuentes confiables, esto constituye una limitación.

El Capítulo 2 explora distintas formas de ser crítica frente a la información y las fuentes de información basadas en entrevistas con adolescentes mayores. Identificamos tres posiciones diferentes: la no evaluadora (también llamada evaluadora ingenua), la evaluadora pragmática y la evaluadora escéptica (ver también Haider & Sundin, 2020). Además, exploramos cómo la noción de confianza siempre se relaciona con cuestionar y dudar. Aquí retomamos estas posiciones, pero invertimos la perspectiva. En lugar de partir de las experiencias de las jóvenes, tomamos las de las profesoras como punto de partida para discutir cómo intentan hacer de este tema, la evaluación crítica de fuentes de información, un contenido de la enseñanza, y las implicaciones de ello para la educación en términos de confianza, desconfianza o desafección.

La manera en que funciona el sistema educativo hace que la alfabetización mediática e informacional deba convertirse en parte de la evaluación y la calificación de las profesoras si ha de considerarse importante para profesoras y estudiantes. Por lo tanto, se preguntó a las profesoras cómo, si es que, de algún modo, un aspecto particular de la alfabetización mediática e informacional (v.g., la evaluación crítica de fuentes) forma parte de lo que evalúan y califican (ver también Carlsson & Sundin, 2018). Una profesora habla sobre el rol de evaluar fuentes de información como parte de las tareas de escritura más importantes:

***Profesora:** Entonces, suele agregársele algo al razonamiento crítico. Así, se le agrega evaluar las referencias, las mismas fuentes. Por eso, el razonamiento crítico de fuentes se convierte en una tarea añadida a la tarea de ser crítico. Una meta tarea.*

***Entrevistadora:** Claro, entiendo.*

***Profesora:** Si dices que escribes un trabajo, entonces también debes entregar tu razonamiento crítico de fuentes, ¿por qué escogiste estas fuentes? ¿Por qué no escogiste otras? Así que no es parte de la tarea de ensayo, sino que viene como un apéndice.*

En la evaluación crítica de la información, las fuentes de información se toman aquí tan en serio que la evaluación debe presentarse en un breve ensayo adjunto. Este tipo de tarea es bastante común en las escuelas suecas contemporáneas y muestra cuánto valor se otorga a cuestionar las fuentes. La misma profesora continúa explicando el rol

que desempeña la evaluación en la calificación, con la A como la nota más alta y la F como la más baja. La profesora describe el uso de una combinación de la habilidad cualitativa de evaluar fuentes y del número real de fuentes utilizadas en el trabajo escrito: “En primer lugar, una estudiante A siempre tiene muchas fuentes diferentes [...] Obviamente, al evaluar fuentes, una estudiante A siempre encuentra [...] lo que haría que [la fuente] fuera menos creíble. [...] Casi siempre muestran ambos lados”. El foco del ejercicio está en comparar fuentes entre sí, con un énfasis en encontrar razones para dudar, no certezas; pero, ¿cómo podemos comparar fuentes sin normas para reconocer una fuente ‘buena’? Según la profesora, las alumnas más capaces [estudiantes A] siempre pueden argumentar por qué una fuente, cualquier fuente, es menos creíble, menos confiable. La pregunta de por qué deberíamos confiar en una fuente aquí se invierte y pasa a ser por qué no deberíamos confiar en una fuente, por qué no es creíble. La confianza se convierte en un corolario de la desconfianza o incluso de la desafección. La profesora prosigue explicando que las alumnas con calificaciones más bajas tienen “más dificultad para encontrar las partes negativas de las fuentes”. Las profesoras entrevistadas eran todas profesionales altamente competentes. Simplemente intentaban navegar entre la confianza y la desafección en un paisaje informativo desafiante, sin apoyo alguno de su currículo ni, muy probablemente, de su formación docente.

Después de decirle a la entrevistadora que recomienda ciertos sitios web, una profesora cuestiona de pronto su rol como autoridad al evaluar la confiabilidad de esos sitios web:

En NE.se [una enciclopedia profesional sueca en línea] les he dicho que pueden confiar; que pueden confiar en ella. Y les he dicho que pueden confiar en las profesoras cuando se trata de lo que yo digo, pero aun así deberían ser críticas con lo que digo, porque sigo siendo solo una profesora, no soy profesora universitaria.

La profesora también debe ser evaluada críticamente como fuente de información. Al mismo tiempo, la cita reproduce una jerarquía muy tradicional del conocimiento y la experticia, en la que la profesora universitaria está en la cima, mientras que la profesora y las estudiantes están más abajo. Más adelante en la entrevista, la profesora describe lo que considera que implica la evaluación crítica de fuentes de información: “No confíes en lo que alguien dice o escribe. Eso es lo primero de lo que se debe hablar cuando se trata de la crítica de fuentes”. Más adelante en la misma entrevista, el tema de la confianza surge nuevamente

cuando la profesora enfatiza la importancia de cuestionar y resume el argumento diciendo: “Sí, ya no puedes confiar en nadie”. La confianza es reemplazada por la desconfianza como principio rector, y con tanto énfasis que corre el riesgo de conducir a la duda generalizada y a la desafección.

Cuando las profesoras comunican la necesidad de ser siempre críticas, las alumnas pueden adoptar naturalmente una actitud crítica que también se dirige contra quien les enseña. Ser crítica no significa necesariamente ser crítica solo con teorías conspirativas y similares, sino que también puede extenderse a la crítica de la versión oficial del conocimiento y de quienes la promueven, como la propia escuela. En la cultura contemporánea, el ideal de ser crítica con lo que se da por sentado a menudo ha sido tergiversado, conduciendo a un desplazamiento del énfasis desde la desconfianza y el escepticismo justificado de lo que se lee o se ve hacia la desafección y la incredulidad cínica. Dicho de manera algo simplista, en lugar de enseñar a las alumnas a buscar fuentes de información confiables, se les enseña a buscar señales de por qué no deberían confiar en una fuente. La politóloga Patti Tamara Lenard (2008, p. 313) comenta sobre las diferencias entre desconfianza y desafección de la siguiente manera: “La desafección se refiere a una actitud suspicaz o cínica hacia otras [...] la desconfianza se refiere a una actitud cautelosa hacia otras; una persona desconfiada abordará las interacciones con otras con una mentalidad cuidadosa y cuestionadora”. Pero ¿cómo se puede evitar fomentar la desafección al enseñar la evaluación crítica de fuentes, enfocándose únicamente en cuestionar y criticar?

Una forma de desafiar esta desafección podría ser reconocer la complejidad de cómo se construye el conocimiento, incluyendo, por ejemplo, cómo funciona el periodismo profesional o cómo emerge el consenso científico. Lo anterior, sin detenerse en lo obvio, a saber es que el conocimiento rara vez es estable y que nuestra comprensión del mundo está en constante cambio. Para el dominio de la ciencia y del conocimiento científico, la historiadora de la ciencia Naomi Oreskes se refiere a esto como la *inestabilidad de la verdad científica* y se pregunta: “¿cómo vamos a evaluar las afirmaciones de verdad científica cuando sabemos que estas afirmaciones pueden ser refutadas en el futuro?” (Oreskes, 2019, p. 74). En su respuesta, enfatiza la necesidad de distinguir entre la confianza en científicas individuales y la confianza en la ciencia, “como un proceso social que examina rigurosamente las afirmaciones” (Oreskes, 2019, p. 141). Aunque es imposible eliminar el rol central que desempe-

ña la confianza en y para la ciencia, escribe: “las científicas no deberían esperar que aceptemos sus afirmaciones únicamente por confianza. Las científicas deben estar preparadas para explicar la base de sus afirmaciones y estar abiertas a la posibilidad de que puedan estar descartando o minimizando equivocadamente evidencia” (Oreskes, 2019, p. 141).

Apliquemos la línea de razonamiento de Oreskes a la enseñanza de la evaluación crítica de fuentes. En este caso, podríamos decir que las estudiantes no deberían aprender a confiar en profesoras individuales ni en fuentes particulares, sino en los procesos sociales de la investigación, del periodismo profesional y del sistema educativo. Es posible refutar a las negacionistas del Holocausto, a las escépticas del cambio climático y al movimiento antivacunas sin caer en la trampa de la confianza ingenua en todas las autoridades científicas, periodísticas o educativas y en cada profesora en particular. La promoción de la confianza en la ciencia, el periodismo o las escuelas requiere comprender cómo se desarrolla el conocimiento profesional y cómo difiere entre los campos, en lugar de promover una confianza incondicional en las personas y sus fuentes. Esto significa enseñar por qué debe confiar una, lo que, a su vez, incluye métodos, procesos y otros medios para refutar, corregir o reevaluar afirmaciones de conocimiento. El conocimiento está constituido por relaciones y procesos sociales. Pero en lugar de ver esto como un problema a resolver o evitar, debe verse como productivo; después de todo, es lo que tenemos. Esto, a su vez, requiere una comprensión del carácter social de las reglas por las que se constituye el conocimiento, y en particular, como enfatiza Oreskes para el conocimiento científico, recurriendo a la epistemología del punto de vista, la diversidad de demografías y experiencias de vida es central para la creación de conocimiento. No sorprende, por tanto, que una de las principales formas en que se crea el conocimiento, y ciertamente el conocimiento científico, sea mediante el consenso entre expertas. Y tampoco es de sorprender que se vea desafiada a través de la creación de desinformación e información errónea. De igual modo, la crítica de las fuentes puede distorsionarse para dirigirse contra las autoridades que la promueven, y el tono, a menudo irónico, condescendiente e incluso cínico, forma parte de la popularización de esta posición. Retomaremos esto con más detalle en el Capítulo 6.

Hasta aquí, todo bien, pero ¿cuál es el rol de la alfabetización mediática e informacional en esto y cómo se relaciona con la infraestructura algorítmica dominante de la información en la sociedad? La alfabetización mediática e informacional requiere comprender la cons-

titución social del conocimiento, incluyendo la centralidad del consenso y la diversidad para la estabilización del conocimiento científico en particular, así como la capacidad de aceptar un cierto nivel de ambigüedad y pluralismo en otras formas. Pero también debe incluir, o al menos aspirar a, una conciencia de cómo se desafían exactamente las afirmaciones de conocimiento y de que la alfabetización mediática e informacional desempeña un rol en ello.

Bibliotecas públicas y el problema del dedo índice apuntando

El sistema escolar obligatorio se supone que debe asegurar que todas tengan los mismos conocimientos básicos en una sociedad. Sin embargo, otras actrices sociales también asumen roles educativos significativos para la alfabetización mediática e informacional fuera de la escuela. Algunas son públicas, como agencias gubernamentales, muchas bibliotecas y el periodismo de servicio público; otras son privadas, como los medios de comunicación, las fundaciones y las empresas de redes sociales. Estas iniciativas educativas se enfocan tanto en la evaluación crítica de fuentes en sentido estricto como en lo que nosotras denominamos la creación de sentido infraestructural. Las iniciativas suelen estar motivadas por la necesidad de llegar no solo a alumnas escolares, sino también a adultas y personas mayores. La escuela tiene la ley de su lado y un currículo cuyo contenido es evaluado y calificado por las alumnas. De esta manera, la alfabetización mediática e informacional contiene elementos normativos evidentes: algunas fuentes de información se consideran simplemente mejores que otras, y algunas maneras de buscar información se perciben como más apropiadas. En otras palabras, existen fuertes incentivos para aprender, que las actrices fuera del sistema educativo formal no tienen cuando intentan fomentar la alfabetización mediática e informacional.

Los esfuerzos para promover la alfabetización mediática e informacional pueden ser vistos como un dedo índice apuntando, con intención disciplinaria y no sin razón, como también argumentamos en los Capítulos 2 y 6. Una vez más, la alfabetización mediática e informacional debe entenderse en el contexto de la confianza. Una confianza limitada en las instituciones públicas y otras actrices que promueven la alfabetización mediática e informacional difícilmente puede ser *educada* por las mismas actrices que son objeto de desconfianza. El COVID-19 nos ofrece numerosos ejemplos que ilustran este punto. Cuando las au-

toridades sanitarias emiten llamados recordándonos que siempre debemos evaluar críticamente la información sobre el virus y la enfermedad, la recomendación también podría aplicarse a la información proveniente de esas mismas autoridades sanitarias. La alfabetización mediática e informacional implica una actitud crítica frente a la confianza ciega. Sin embargo, abogar por la crítica siempre conlleva el riesgo de que la defensora muerda su propia mano. Hemos mostrado esto arriba, donde las profesoras corren el riesgo de promover un escepticismo general, la duda y la incertidumbre. Una combinación de confianza decreciente en los medios establecidos y alta confianza en Google como herramienta neutral para encontrar hechos veraces, detrás de lo que a veces se considera un filtro de corrección política, podría ser una combinación tóxica. En efecto, promover la alfabetización mediática e informacional con un énfasis excesivo en la crítica y la duda puede ser reapropiado para desconfiar de la ciencia y de las autoridades públicas que intentan concientizar, por ejemplo, sobre la importancia y los beneficios de la vacunación, las consecuencias dañinas del racismo o los beneficios de la educación sexual (ver también Boyd, 2017; Tripodi, 2018).

Ilustramos algunos de estos resultados inversos e involuntarios de la alfabetización mediática e informacional relacionando la historia del movimiento temprano de bibliotecas públicas, con la noción contemporánea de que la confianza en las bibliotecas está de algún modo vinculada a su supuesta posición neutral. Las bibliotecas públicas son un ejemplo fascinante, ya que tienen una larga tradición de equilibrar el control de acceso a la información *peligrosa* mientras apoyan, al mismo tiempo, la libertad de expresión, la libertad de información y la emancipación de las ciudadanas. En los Estados Unidos, el movimiento de bibliotecas públicas despegó en la segunda mitad del siglo XIX y llegó a Europa unas décadas más tarde. En ese momento, los países experimentaban disturbios sociales, huelgas por el sufragio universal, migraciones masivas y enormes desigualdades económicas, con muchas personas empobrecidas viviendo a la sombra de la modernidad y la industrialización (Hansson, 2010; Harris, 1999; Skouvig, 2007; Torstensson, 1995). En los países nórdicos, a medida que las voces de la clase trabajadora se hacían más fuertes, la idea del movimiento temprano de bibliotecas públicas, inspirado en los Estados Unidos, era que la biblioteca debía ser un lugar para miembros de todas las clases sociales (Hansson, 2010; Skouvig, 2007; Torstensson, 1995). Por un lado, la biblioteca pública era una herramienta para que hombres y mujeres comunes se educaran

con el objetivo de emanciparse. Como tal, el movimiento de bibliotecas públicas contribuyó a educar a las masas para la sociedad moderna y a desarrollar la democracia. Sin embargo, claramente, y esto a menudo se olvida, también excluía a grandes grupos de la población y estaba impregnado de racismo, como lo evidencia, al menos, la segregación de las bibliotecas públicas estadounidenses hasta el movimiento por los derechos civiles (Wiegand & Wiegand, 2018). Por otro lado, la biblioteca pública tenía una función disciplinaria, especialmente dirigida a las integrantes de la clase trabajadora. La biblioteca pública debía, en otras palabras, contribuir también a controlar a las trabajadoras. La emancipación competía con la disciplina. La historiadora de las bibliotecas Laura Skouvig describe este rol disciplinario de las bibliotecas públicas de la siguiente manera: “El control de la usuaria era directo y mostraba cierta visión sobre la ropa decente y lo que la usuaria podía consumir. El objetivo era prevenir el pensamiento revolucionario restringiendo el acceso de la clase trabajadora a literatura ‘anarquista’” (Skouvig, 2007, p. 227).

El enfoque aparentemente imparcial de la biblioteca pública descrito aquí tenía su contrapartida en, por ejemplo, las bibliotecas del movimiento obrero y su impulso por la educación, que siempre incluía bibliotecas, también fuera de los países nórdicos y angloamericanos. Tomemos un ejemplo de Europa Central. En la capital de Austria, llamada en ese momento Viena Roja en las décadas de 1920 y 1930, casi todos los nuevos bloques de viviendas sociales, de los que había muchos, incluían bibliotecas obreras espaciosas y bellamente diseñadas (Pfoser, 1994). En el año 1932, apenas un par de años antes de que fueran disueltas, había 60 de estas bibliotecas que prestaban más de 3 millones de ítems ese año (Kolar, 2008). Para los cientos de personas que las gestionaban, el trabajo bibliotecario era una labor política no remunerada. No hace falta decir que la purga de grandes partes de las colecciones, así como la dirección de las lectoras y la limpieza étnica y política de lectoras y bibliotecarias, fue brutal tanto durante el régimen austrofascista (1934–1938) como aún más durante el régimen nazi (1938–1945). Después de la Segunda Guerra Mundial, los restos de las antiguas bibliotecas obreras formaron la base del nuevo sistema de bibliotecas públicas, que quedó bajo el control de la Ciudad de Viena, aunque llevaba el nombre elegido por los nacionalsocialistas. Mientras que las bibliotecarias que dirigían las bibliotecas obreras formaban parte del movimiento de educación de adultas y trabajaban de manera voluntaria, la profe-

sionalización se produjo durante la dictadura nacionalsocialista. Esto destruyó los esfuerzos de democratización enraizados en el movimiento de educación de adultas, pero también condujo a la creación de una escuela de bibliotecología a la que las bibliotecarias públicas debían asistir. Se aplicaban reglas estrictas sobre lo que podía ser prestado, con el objetivo de controlar la cosmovisión de la población regulando sus hábitos de lectura y dirigiéndola en una orientación nacional-socialista. Por ejemplo, a partir de 1941 solo se permitía prestar un libro de ficción a la vez, ya que la política de colección dictaba una reducción de los textos de ficción y la expansión de una colección de libros de no ficción que confirmaran la cosmovisión nacional-socialista. Después de la guerra, el gobierno municipal socialdemócrata reconstruyó y expandió la red de bibliotecas públicas, esta vez con un fuerte enfoque en las niñas y sus necesidades y exigencias educativas (SPÖ Wien, n.d.-a, SPÖ Wien, n.d.-b, Pfoser, 1994).

El punto que queremos enfatizar con esta breve incursión histórica es que estas luchas en torno a las bibliotecas y la información que controlaban estaban en consonancia con la agitación política y la devastación, por no decir el horror, del siglo XX. Lo mismo puede decirse de la formación de las bibliotecarias, de la justificación de sus actividades, de sus reglas para la construcción de colecciones, del control de los hábitos de lectura de las usuarias y de sus ambiciones educativas. Nada era apolítico, ni podía serlo, y tampoco la neutralidad es apolítica. De la misma manera, cuando durante la era de los derechos civiles en los Estados Unidos las activistas lucharon por la desegregación de las bibliotecas públicas en el Sur, ello era claramente político y estaba inmerso en los movimientos de justicia social de la época (Wiegand & Wiegand, 2018) y ciertamente incompatible con una idea de neutralidad entendida como desapego (Gibson et al., 2017).

Hoy en día, la noción de que la bibliotecología pública debe ser neutral está establecida y ha encontrado su camino en varios códigos de conducta, en particular en el código de ética de la IFLA. Sin embargo, claramente, no solo la historia de la bibliotecología dista de ser neutral, sino que la propia neutralidad también es un concepto profundamente político que, se ha sugerido, tiende a ocultar sus propios supuestos políticos originados en el pensamiento liberal (de Marneffe, 1990; Merrill, 2014). Como lo discutimos brevemente en el Capítulo 3 y lo expandimos en el Capítulo 6, la neutralidad siempre es complicada, no en menor medida en relación con las bibliotecas y la bibliotecología (Macdonald

& Bird, 2019; Schmidt, 2020), o, derechamente, cómplice al posibilitar y sostener el racismo (Gibson et al., 2017). ¿Cómo pueden las bibliotecas públicas abogar por la alfabetización mediática e informacional en general y por la evaluación crítica de fuentes en particular sin algunas normas y valores que establezcan qué constituyen buenas fuentes de información y búsquedas apropiadas de información? Claramente, no pueden. ¿Por qué, entonces, la idea de neutralidad persiste de manera tan tenaz cuando se trata de mantener la confianza en las bibliotecas y otras instituciones de conocimiento y memoria, y, por tanto, en las prácticas que las apoyan?

Más de 100 años después de los inicios del movimiento de bibliotecas públicas, la sociedad (occidental) atraviesa una nueva convulsión, marcada por crecientes desigualdades y enormes disparidades económicas, y por una severa crisis de la información. En muchos países, la biblioteca pública vuelve a ser vista como una institución de emancipación y disciplina. Las bibliotecas públicas ofrecen talleres y cursos sobre Internet, el funcionamiento de los algoritmos y los desafíos de la desinformación y la información falsa en línea. Las escuelas tienen un currículo establecido por un conglomerado de políticas, burócratas y académicas. En cambio, la tradición de las bibliotecas públicas a menudo se caracteriza por un enfoque de abajo hacia arriba, con la imparcialidad (o neutralidad) y la libertad de expresión como principios rectores.

Una vez que la alfabetización mediática e informacional va más allá de las habilidades, se realiza una evaluación de las fuentes de información, y dicha evaluación debe hacerse en términos de una comprensión compartida del conocimiento. Parte del éxito de algunas teorías de conspiración depende de que las personas crean que son verdaderas o que podrían serlo (aunque, por supuesto, parte de su éxito puede deberse a que resultan entretenidas de una manera extraña). Definitivamente existen buenas razones para que las bibliotecas asuman un rol educativo y hablen sobre los peligros de las ideologías conspirativas y de su proliferación en el ecosistema informativo. Pero para alguien que cree que un sistema complejo de teorías conspirativas, muchas de las cuales son racistas y antisemitas, es la verdad, un dedo índice levantado de racionalidad e ilustración por parte de representantes del orden establecido corre el riesgo de disminuir la confianza en la biblioteca pública como tal y, por lo tanto, en las instituciones públicas en general.

En un documento estratégico de julio de 2021, el gobierno del Reino Unido presentó una *Estrategia de Alfabetización Mediática en Línea*

(DCMS, 14-7-2021). Junto con profesoras, trabajadoras juveniles y cuidadoras, a las bibliotecarias se les asigna el rol de entrenar al público (jóvenes y personas en situación de discapacidad) para resistir la desinformación. Es difícil no apoyar la intención detrás del documento de política pública, pero este también contiene contradicciones. Afirma que las bibliotecas son una “fuente de información objetiva y precisa para guiar a las usuarias a través del panorama informativo en constante cambio y para desarrollar las habilidades necesarias para prosperar en un mundo cambiante” (DCMS, 14-7-2021, p. 93). Sin embargo, la información objetiva y precisa nunca ha sido una característica de las colecciones de las bibliotecas públicas de los países democráticos actuales. Aparte de la ficción, que constituye la mayor parte de las colecciones, las bibliotecas, como hemos señalado arriba, a diferencia de las escuelas, no han tenido tradicionalmente el mismo enfoque normativo sobre qué deben contener o qué deben ofrecer en formación. El documento de política prosigue enfatizando que “el personal bibliotecario son especialistas que ayudan a orientar a las usuarias hacia las mejores fuentes de información y les ayudan a entender cómo evaluarlas y manejarlas” (DCMS, 14-7-2021.). Lo que el texto pasa por alto es que la alfabetización mediática e informacional debe incluir una comprensión normativa de qué constituyen las mejores fuentes. Así que, mientras la neutralidad suele verse como una característica distintiva y una justificación para las bibliotecas públicas y una razón para la biblioteca pública inclusiva para todas (v.g., Macdonald & Birdi, 2019), se queda corta cuando se trata de sus propios fundamentos, simplemente porque nunca parece dar cuenta de su propia *situacionalidad* social, histórica o material (Elmborg, 2006; Gibson et al., 2017).

Conclusión: la paradoja de la confianza

El ejemplo de la biblioteca pública nos recuerda, por un lado, algunas de las dificultades de la neutralidad en relación con la confianza y, por otro, que la educación siempre tiene alguna forma de agenda disciplinaria, incluida la educación en alfabetización mediática e informacional. Existen algunos referentes sobre qué tipos de fuentes de información deben evitarse y cuáles deben ser confiables. Si no hay acuerdo sobre cuáles son y dónde están esos referentes, resulta extremadamente difícil imaginar cualquier forma de alfabetización mediática e informacional compartida entre comunidades que vaya más allá de las

habilidades. Los numerosos ejemplos de actrices de todo tipo, dentro y fuera de la educación escolar formal, que pretenden enseñar alfabetización mediática e informacional enfrentan el mismo desafío que enfrenta la biblioteca pública. La idea subyacente es que personas que buscan, comparten o creen en teorías de conspiración o que adhieren a ideologías racistas, por ejemplo, pueden ser educadas para dejar de hacerlo, y que la crisis de la información se debe simplemente a la ignorancia y la falta de educación. Esta idea se basa en la primacía de la racionalidad y la ilustración, pero sería un error suponer que todas quieren ser precisamente eso: racionales e ilustradas.

Una definición clásica de alfabetización informacional es: “Para ser alfabetizada en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo se necesita información y tener la capacidad de localizarla, evaluarla y usarla eficazmente” (ALA, 1989). Supongamos que dejamos de lado la dimensión normativa implicada en la evaluación de la información. En ese caso, alguien bien podría ejercer alfabetización mediática e informacional y hacerlo con éxito buscando, por ejemplo, teorías conspirativas antisemitas, y compartiendo el resultado con todas sus conocidas. Podrían ver a las representantes establecidas del conocimiento y la educación como antagonistas, y con razón. Si se encuentran con orientaciones sobre cómo evitar dichas teorías conspirativas, en todo caso, es probable que las exploten en su propio beneficio. En el Capítulo 2 nos referimos a Tarleton Gillespie (2020, p. 230) y a cómo un tipo *parasitario* de desinformación se difunde entre personas que saben exactamente cómo funcionan los algoritmos y explotan la funcionalidad de las plataformas. De hecho, la desinformación y ciertamente las campañas de desinformación dependen del rol activo de usuarias ordinarias que implementan estratégicamente las reglas de las redes sociales. La investigadora de interacción humano-computadora Kate Starbird y sus colegas (2019) lo denominan la “naturaleza participativa de las operaciones estratégicas de información”. Una vez más, si nos preocupa la propagación de la desinformación y de la información errónea, y cómo esta podría socavar la confianza en la sociedad y exponer a las personas al extremismo político, religioso y de otro tipo, así como a información sanitaria potencialmente dañina o similar, entonces ni la capacidad de evaluar fuentes ni, de hecho, la conciencia sobre algoritmos (ambos componentes importantes de la alfabetización mediática e informacional) son suficientes.

Si la alfabetización mediática e informacional es una respuesta a

la actual crisis de la información, el sistema educativo formal tiene un rol importante que desempeñar. Sin embargo, los distintos currículos y estándares que presentamos al comienzo del capítulo muestran que no siempre es así. En primer lugar, no es evidente que la alfabetización mediática e informacional se encuentre en absoluto en la educación escolar formal. Un currículo basado en el conocimiento que depende de libros y de la enseñanza tiza-y-discurso probablemente dará menos consideración a muchos aspectos importantes de la alfabetización mediática e informacional, aunque, por supuesto, no es imposible. La evaluación crítica de fuentes de información corre el riesgo de obsolescencia, y la creación de sentido infraestructural no se convierte en contenido de enseñanza y aprendizaje. En el mejor de los casos, la alfabetización mediática e informacional de esta forma tiene el potencial de promover la confianza en las fuentes de conocimiento establecidas, pero difícilmente prepara a las alumnas para sus vidas cotidianas o para la participación cívica. Promover una agenda crítica sin apoyarse en una confianza compartida y razonable en las instituciones de conocimiento de la sociedad, a pesar de las buenas intenciones, corre el riesgo de reforzar la desconfianza, y la volatilidad de la información en general. Las ramificaciones de reforzar una *narrativa de no confies en nadie* pueden ser fortalecer la desconfianza más que establecer causas para confiar o incluso razones para una desconfianza justificada.

La paradoja destacada en este capítulo es de confianza. La alfabetización mediática e informacional cuestiona la confianza incondicional en la información, pero, al mismo tiempo, depende de ella. ¿Es posible mantener la autoridad como profesora cuando se cuestiona todo y a todas? La respuesta, por supuesto, es negativa. En la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional, y más específicamente en la evaluación de fuentes de información, hay un delicado equilibrio entre apoyar una desconfianza constructiva y fomentar una desconfianza cínica. La alfabetización mediática e informacional no será un escudo contra el extremismo radical o las teorías de conspiración (y, ciertamente, no contra una combinación de ambas) si es reapropiada y vuelta contra sí misma. La alfabetización mediática e informacional en el sistema educativo, como respuesta a la crisis de la información, no funcionará si no está vinculada a una confianza fundamental en la sociedad y en sus instituciones de conocimiento, ni si tampoco proporciona oportunidades para que estas instituciones sean dignas de esa confianza. Esto es aún más difícil si la alfabetización mediática e informacional debe pro-

moverse fuera de la escolarización formal. Sin al menos una confianza básica y compartida, las repercusiones de la alfabetización mediática e informacional podrían ser muy diferentes de los resultados originalmente previstos. Es decir, si vamos más allá de las habilidades, la alfabetización mediática e informacional debe estar vinculada a la confianza, pero también a normas y valores, y no a una noción malentendida de neutralidad. Es evidente que, si bien la alfabetización mediática e informacional puede apoyar valores como la democracia, la igualdad y la libertad, también puede utilizarse contra esos mismos valores. Las posibles repercusiones de esta quizás obvia observación no pueden exagerarse. El Capítulo 6 está dedicado precisamente a esta cuestión de la aparente proclividad de la alfabetización mediática e informacional hacia la autodestrucción. Al hacerlo, se examina con más detalle y detenimiento la compleja relación entre la confianza y la neutralidad.

Referencias

ALA (1989). American Library Association Presidential Committee on Information Literacy, Final Report.

Alexandersson, M., & Limberg, L. (2012). Changing conditions for information use and learning in Swedish schools: A synthesis of research. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 131–154.

Andersson, C. (2017), “Google is not fun”: An investigation of how Swedish teenagers frame online searching. *Journal of Documentation*, 73(6), 1244–1260. doi:10.1108/JD-03-2017-0048

ASCL (n.d.). *The Question of Knowledge: Practicalities of a Knowledge-Based Curriculum*. The Association of School and College Leaders.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. doi:10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Boyd, d. (2017). Did media literacy backfire?. *Journal of Applied Youth Studies*, 1(4), 83–89.

Buckingham, D. (2017). The Strangulation of Media Studies. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2017/08/strangulation-final-2.pdf> [8 9 2021]

Buckingham, D. (14-8-2019). Rewriting Education: The Legacy of Michael Gove. <https://davidbuckingham.net/2019/08/14/rewriting-education-the-legacy-of-michael-gove/> [9 9 2021]

Bull, A. C., MacMillan, M., & Head, A. (21-7-2021) Dismantling the Evaluation Framework. <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2021/dismantling-evaluation/> [9 9 2021]

California Department of Education (2011). Model School Library Standards for California Public Schools.

Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. doi:10.1080/01596306.2020.1829551

Carlsson, H., & Sundin, O. (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport*. Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University.

DCMS (14-7-2021). Online Media Literacy Strategy. Depart-

ment for Digital, Culture, Media & Sport, UK.

Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192–199. doi:10.1016/j.acalib.2005.12.004

Gibson, A. N., Chancellor, R. L., Cooke, N. A., Park Dahlen, S., Lee, S. A., & Shorish, Y. L. (2017). Libraries on the frontlines: neutrality and social justice. *Equality, Diversity and Inclusion*, 36(8), 751–766. doi:10.1108/EDI-11-2016-0100

Gillespie, T. (2020). Content moderation, AI, and the question of scale. *Big Data & Society*. doi:10.1177/2053951720943234

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens. 2nd ed. of the UNESCO Model Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. UNESCO.

Haider, J., & Sundin, O. (2019). *Invisible Search and Online Search Engines: The Ubiquity of Search in Everyday Life*. Routledge.

Haider, J. & Sundin, O. (2020). Information literacy challenges in digital culture: Conflicting engagements of trust and doubt. *Information, Communication & Society*. doi:10.1080/1369118X.2020.1851389.

Gross, M. & Latham, D. (2012). What's skill got to do with it? Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of The American Association for Information Science and Technology*, 63(3), 574–583. doi:10.1002/asi.21681

Hansson, J. (2010). *Libraries and Identity: The role of Institutional Self-Image and Identity in the Emergence of New Types of Libraries*. Chandos.

Harris, M. M. (1999). *History of libraries in the Western world*. 4th ed. Scarecrow.

Julien, H. & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library and Information Science Research*, 31(1), 12–17. doi:10.1016/j.lisr.2008.10.008

Julien, H., Gross, M., & Latham, D. (2018). Survey of information literacy instructional practices in U.S. academic libraries. *College & Research Libraries*, 79(2), 179–199. doi:10.1177/0961000619891762

Kajimoto, M., Kularb, P., Guntarto, B., Salleh, S. M., Tuazon, R. R. Torres, T. P. S., & Palcone, G. M. C. (2020). Media and Information Literacy Education in Asia Exploration of Policies and Practices in

- Japan, Thailand, Indonesia, Malaysia, and the Philippines. UNESCO.
- Kolar, Gisela (2008). *Ein "Vorspiel": Die Wiener Arbeiterbüchereien im Austro-faschismus. Diplomarbeit*. Universität Wien/University of Vienna.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Libraries Unlimited.
- Lenard, P. T. (2008). Trust your compatriots, but count your change: The roles of trust, mistrust and distrust in democracy. *Political Studies*, 56(2), 312–332. doi: 10.1111/j.1467-9248.2007.00693.x
- Lgr11 (2018). Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-age Educare. Swedish National Agency for Education.
- Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information. *Libris*, 48, 82–91. Literacy. doi:10.1515/libr.2008.010
- Limberg, L. & Sundin, O. (2006). Teaching information seeking literacy education to theories of information behaviour. *Information Research*, 12(1) 280. <http://InformationR.net/ir/12-1/paper280.html> [9 9 2021]
- Livingstone, S. (27-7-2018). Media Literacy – Everyone’s Favourite Solution to the Problems of Regulation. <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2018/07/27/media-literacy-problems-of-regulation/> [24 8 2021]
- Macdonald, S., & Birdi, B. (2019). The concept of neutrality: A new approach. *Journal of Documentation*, 76(1), 333–353. doi:10.1108/JD-05-2019-0102
- Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 199–213. doi:10.15760/comminfolit.2016.10.2.24
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193.
- de Marneffe, P. (1990). Liberalism, liberty, and neutrality. *Philosophy & Public Affairs*, 19(3), 253–274. <https://www.jstor.org/stable/2265396>
- Meola, M. (2004). Chucking the checklist: A contextual approach to teaching undergraduates Website evaluation. *Portal: Libraries and the Academy*, 4(3), 33–344. doi:10.1353/pla.2004.0055

Merrill, R. (2014). Introduction. En R. Merrill & D. Weinstock (Eds.), *Political Neutrality: A Re-evaluation* (pp. 1–21). Palgrave MacMillan.

National curriculum in England (2014). *The National Curriculum in England: Framework Document*. Department of Education.

National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards for English Language arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and technical Subjects*. National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

Nygren, T., & Guath, M. (2021). Students evaluating and corroborating digital news. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2021.1897876

Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Af Geijerstam, Å., & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56–75. doi:10.1080/20004508.2018.1475200

Ong, F. (2011). California Department of Education (2011). *Model School Library Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve*. California Department of Education.

OECD (2018). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Volume I*.

OECD (2019) *PISA 2018: Released Field Trial New Reading Items. Version 2*.

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*.

Oreskes, N. (2019). *Why Trust Science?* Princeton University Press.

Orlikowski, W. J., & Scott, S. V. (2015). Exploring material-discursive practices. *Journal of Management Studies*, 52(5), 697–705. doi:10.1111/joms.12114

Pfoser, A. (1994). *Die Wiener Städtischen Büchereien: Zur Bibliothekskultur in Österreich*. WUV-Universitätsverlag.

Schmidt, N. (2020). *The Privilege to Select: Global Research System, European Academic Library Collections and Decolonisation*. Lund University.

Sefton-Green, J., Nixon, H., & Erstad, O. (2009). Reviewing approaches and perspectives on “digital literacy”. *Pedagogies: An International Journal*, 4(2), 107–125. doi:10.1080/15544800902741556

Skouvig, L. (2007). The construction of the working-class user: Danish free public libraries and the working classes, 1880–1920. *Library*

History, 23(3), 223–238. doi:10.1179/174581607x233850

SPÖ Wien (n.d.-a). Wiener Städtische Büchereien. En Dasrotewien.at: Weblexikon der Wiener Sozialdemokratie.

SPÖ Wien (n.d.-b). Arbeiterbüchereien. In Dasrotewien.at: Weblexikon der Wiener Sozialdemokratie.

Starbird, K., Arif, A., & Wilson, T. (2019). Disinformation as collaborative work: Surfacing the participatory nature of strategic information operations. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(127), 1–26. doi:10.1145/3359229

Sundin, O. (2015). Invisible Search: Information Literacy in the Swedish curriculum for compulsory schools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(04), 193–209. doi:10.18261/ISSN1891-943X-2015-04-01

Sundin, O., & Carlsson, H. (2016). Outsourcing trust to the information infrastructure in schools: How search engines order knowledge in education practices. *Journal of Documentation*, 72(6), 990–1007. doi:10.1108/JD-12-2015-0148

Sundin, O., & Francke, H. (2009). In search of credibility: pupils' information practices in learning environments. *Information Research*, 14(4) paper 418. <http://InformationR.net/ir/14-4/paper418.html> [9 9 2021]

Sundin, O., Haider, J., Andersson, C., Carlsson, H. and Kjellberg, S. (2017). The search-ification of everyday life and the mundanification of search. *Journal of Documentation*, 73(2), 224–243. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2016-0081>

Tripodi, F. (2018). Searching for alternative facts: Analyzing scriptural inference in conservative news practices. *Data and Society*. <https://datasociety.net/library/searching-for-alternative-facts/> [24 08 2021]

Tripodi, F. (2021). Ms. Categorized: Gender, notability, and inequality on Wikipedia. *New Media & Society*. doi:10.1177/14614448211023772

Torstensson, M. (1995). Expectation and a worthy, respectable position in society: Means and aims of library work within the early Labour Movement in Sweden. *Swedish Library Research*, 1, 16–26.

Wiegand, S. A., & Wiegand, W. A. (2018). *The Desegregation of Public Libraries in the Jim Crow South: Civil Rights and Local Activism*. LSU Press.

Wineburg, S. (2021). The Case for Elementary Social Studies: Social Studies in the age of Disinformation. InquirEd Webinar, January 19th with Sam Wineburg, Shanti Elangovan and Martin Andrews. <https://www.socialstudies.org/professional-learning/case-elementary-social-studies-social-studies-age-disinformation> [3 8 2021]

Wineburg, S. & McGrew, S. (2017). Lateral Reading: Reading Less and Learning More when Evaluating Digital Information. Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1.

Capítulo 6



6

LA POLARIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL: EL CASO DE SUECIA

La evaluación crítica de la información y de sus fuentes ocupa un papel importante y destacado en el abordaje tanto de la *desinformación* (en inglés, *disinformation*) como de la *información errónea* (en inglés, *misinformation*) en Suecia. Existe una palabra especial para ello en sueco, similar a lo que ocurre en otras lenguas germánicas; esta es: *källkritik*. Se traduce literalmente como “crítica de fuentes” o “crítica a las fuentes”. Se enseña en la escuela, se respalda en la televisión pública, se promueve por agencias gubernamentales y bibliotecas, y se satiriza en redes sociales. Aunque quizá esta atención tan marcada sea única en Suecia, hasta el punto de merecer un capítulo propio, la tendencia también puede detectarse en otros países. Sin embargo, la preferencia sueca por una sola palabra, en lugar de un conjunto de expresiones diversas como ocurre en muchos otros idiomas, convierte el caso en un ejemplo particularmente útil para el estudio. Funciona como una lupa para explorar la crisis contemporánea de la información. Usaremos la traducción *crítica de las fuentes*, salvo que se indique lo contrario. Pero resaltamos que al traducir la palabra comprometemos muchas sutilezas y matices, las cuales, no obstante, esperamos poder capturar con fidelidad a lo largo de lo que describiremos y analizaremos en este capítulo.

Dedicar un capítulo entero al caso de Suecia también puede justificarse por otras razones. Al igual que otros países nórdicos, Suecia combina una fuerte tradición de servicio público con un nivel relativamente alto de confianza social (Schroeder, 2020). Sin embargo, como

en otros lugares, la confianza está en declive y crece la influencia de los llamados *medios digitales alternativos* de extrema derecha. En relación con las elecciones generales suecas de 2018, se realizaron nada menos que tres estudios sobre la propagación de la desinformación (Colliver et al., 2018; Fernquist et al., 2018; Hedman et al., 2018). Dos de ellos fueron financiados por la Agencia Sueca de Contingencias Civiles (MSB) y la Agencia Sueca de Investigación para la Defensa (FOI). Lo anterior es indicativo de la preocupación de las autoridades suecas por estos temas. Estos estudios informaron, entre otras cosas, que las noticias de medios alternativos en línea de la extrema derecha se compartían más en Twitter que en otros países europeos, que los bots de Twitter desempeñaron un papel importante tanto para la comunicación de estos medios alternativos como para apoyar al partido de extrema derecha del país, los Demócratas de Suecia (Fernquist et al., 2018). También hallaron que “[l]os medios internacionales de extrema derecha y los medios rusos patrocinados por el Estado están intentando vilipendiar la reputación internacional de Suecia” (Colliver et al., 2018, p. 5). El informe de la Agencia Sueca de Contingencias Civiles (MSB) concluye: “Las elecciones suecas ofrecieron a estos actores internacionales la oportunidad de sembrar el caos en el corazón del consenso liberal socialdemócrata de Europa” (Colliver et al., 2018, p. 5).

Una búsqueda de la palabra sueca *källkritik* (i.e, crítica de fuentes) durante abril de 2021, en YouTube, arrojó página tras página de videos instructivos elaborados por docentes, bibliotecólogas y autoridades públicas. Algunos están producidos profesionalmente; otros son simplemente grabaciones de pantalla de presentaciones en PowerPoint con narración. Se nota que apuntan a distintos grupos etarios. Sin embargo, la mayoría parecen estar destinados a alumnas de enseñanza media. Algunos utilizan las lenguas de distintas comunidades inmigrantes y, no pocas veces, la expresión *källkritik* queda sin traducir en los subtítulos, lo que genera una extraña disonancia. Los videos tienden a tener pocos o ningún comentario y apenas un *me gusta*. A menudo, el material presentado favorece un enfoque tradicional de evaluación de la confiabilidad de una fuente de información, tal como se ha desarrollado desde el siglo XIX con raíces en la disciplina académica de la historia. La mayoría de los videos repiten las mismas pautas respecto de la autenticidad, el tiempo, la dependencia y la tendencia. ¿Es la fuente lo que afirma ser (autenticidad)? ¿Qué tan cercana en el tiempo es la fuente al evento que describe (tiempo)? ¿Cuál es la relación entre las distintas fuentes

que representan un acontecimiento (dependencia)? ¿La fuente es parcial (tendencia)? Estos elementos de la crítica de las fuentes se trasladan a un enfoque escolar y se adaptan a la evaluación crítica de información en línea, con grados variables de éxito. Cada vez más, se reflexiona y considera las condiciones específicas que crean las redes sociales y, en menor medida, los motores de búsqueda.

Por defecto, los resultados de búsqueda en YouTube se presentan según la *relevancia* (una métrica específica de la plataforma). Es importante recordar, no obstante, que este ajuste por defecto puede modificarse. En el caso de nuestra búsqueda de crítica de fuentes, cambiar el ordenamiento a *número de visualizaciones* produce un orden de resultados significativamente distinto (nuevamente, durante abril de 2021). Mientras los videos que encabezan el orden por relevancia sí son vistos, no son los más vistos sobre el tema. El criterio de relevancia favorece lo que podría llamarse el enfoque escolar de la crítica de fuentes. Sin embargo, aquí la relevancia no equivale claramente a contar con la mayor cantidad de visualizaciones o incluso de comentarios. El video más visto que encabeza la lista es muy distinto. Un YouTuber de habla rápida presenta una crítica de fuentes para promover lo que puede describirse como una agenda política coherente con la de muchos partidos populistas de derecha o de extrema derecha. El YouTuber ofrece los criterios tradicionales de la crítica de las fuentes y los utiliza para cuestionar las bases de los movimientos antirracistas y, en particular, sus manifestaciones en Suecia. Otro video entre los tres primeros es producido por el mismo YouTuber, quien describe su canal como el canal político más grande del país, enfatizando su propio origen inmigrante como ex-refugiado. Se aplica una perspectiva afin a la política de extrema derecha para desmantelar ostensiblemente el propio concepto de crítica de fuentes. Se intenta mostrar cómo la versión principal de la crítica de las fuentes siempre queda corta en el cumplimiento de sus propios principios, privilegiando irracionalmente una visión de centroizquierda. El clip está inundado de ironía y cinismo, con la clara intención de humillar a oponentes políticos y a creyentes ingenuas en la crítica de las fuentes tal como la promueve el establishment. El video cuenta con cientos de miles de visualizaciones y más de mil comentarios, en su mayoría positivos, que alientan a la persona presentadora. Las visualizaciones, los *me gustan*, y los comentarios deben describirse como una cantidad considerable teniendo en cuenta el tema y la difusión limitada del idioma sueco. Hacia el final del video, el YouTuber resume su visión de la crítica de las fuentes con las si-

guientes palabras: “No confíes en nadie”. La semejanza con la figura del evaluador escéptico que presentamos en el Capítulo 2 no es casualidad.

La evaluación crítica de la información y de las fuentes de información, descrita en este capítulo como crítica de fuentes, es un principio central de la alfabetización mediática e informacional. Sin embargo, ¿en el interés de quién se pone en práctica? ¿Quién decide cuáles son sus límites? ¿Y qué puede saberse a través del filtro que sus técnicas proporcionan? Este capítulo explora estas preguntas a través del caso de Suecia. Lo hace al llamar la atención sobre el concepto de crítica de fuentes, que, como mostraremos, ocupa una posición única en la sociedad, la educación y las políticas públicas suecas. Comenzamos trazando brevemente las raíces históricas de la crítica de las fuentes en el ámbito académico, hasta su retoma fuera de la universidad y su adaptación a las circunstancias de la información en línea, que comenzó a desarrollarse desde la década de 1990. En una época en la que, o al menos así parecía, cualquiera podía publicar cualquier cosa, con lo cual una gran responsabilidad recayó sobre los hombros de la crítica de fuentes. La alfabetización mediática e informacional suele presentarse como algo neutral. Sin embargo, en este capítulo sostenemos que esa neutralidad conlleva el riesgo de lograr exactamente lo contrario de los objetivos de muchas iniciativas de alfabetización mediática e informacional. Más que dar la base a aquellos conocimientos aceptados en una sociedad, podría contribuir a socavarlos. Por eso planteamos la pregunta: Si concebimos la alfabetización mediática e informacional como un concepto y método neutrales, ¿cómo puede esta, en realidad, facilitar la propagación estratégica de desinformación y la creación de duda?

Trazando las raíces históricas de la crítica de fuentes

La crítica de las fuentes no es una invención contemporánea ni sueca. Sus raíces se encuentran en la disciplina académica de la historia y suelen remontarse al historiador alemán Leopold Ranke (1795–1886). Ranke es reconocido por su visión sobre el papel de las fuentes en la investigación histórica. Sus ideas fueron influyentes en el surgimiento y el éxito de lo que hoy se conoce como la escuela empirista. Según Ranke, las historiadoras debían describir lo ocurrido de manera desinteresada, sin especular ni emitir juicios morales influidos por su época. El deber de la historiadora queda encapsulado en la célebre máxima de Ranke de: “decir cómo realmente fue” [sagen wie es eigentlich gewesen] (Ranke,

1824, p. xi, traducción del alemán por Jutta Haider y Olof Sundin). Aunque esta afirmación fue muy exitosa para expresar la intención de las historiadoras empiristas posteriores a Ranke, tuvo su origen en un debate en curso en aquel tiempo. De hecho, es muy similar a una frase formulada por un historiador alemán que antecede a Ranke (véase Burke, 2016, p. 71). En la década de 1750, Johann Friedrich Burscher publicó un tratado en el que reflexionaba sobre errores comunes de las historiadoras. Expresaba una crítica muy semejante a la de Ranke, que, en una vena comparable, exigía un tratamiento más distanciado y menos partidista de las fuentes, así como la clara distinción entre fuentes ficticias y no ficticias, y entre testimonios de primera mano y otros relatos. Se declaraba: “tiene que reportar el asunto tal como ha ocurrido” [Er muss die Sache so vorstellen, wie sie geschehen ist”] (Burscher, 1754, en Kurth, 1964, p. 340, traducción del alemán por Jutta Haider y Olof Sundin). Además, el tratado de Burscher contenía otra visión, en ese momento notable, sobre qué competencias debía exhibir una historiadora: “saber distinguir el oro de la escoria o lo verdadero de lo falso” [Gold von Schlacken, oder das Wahre vom Falschen, zu unterscheiden weis] (Burscher, 1754, en Kurth, 1964, p. 340, traducción del alemán por Jutta Haider y Olof Sundin). Volveremos a esta analogía después de explorar algunas de las situaciones y contextos en los que aparece la crítica de las fuentes en la Suecia contemporánea.

Aunque la contribución de Ranke fue profundamente influyente en el desarrollo del método histórico de crítica de fuentes, no quedó sin desafíos en el siglo posterior. El historiador sueco Fredrik Bertilsson (2021) describe como, especialmente en los países escandinavos, “surgió a principios del siglo XX una forma más radical de crítica de fuentes”, que invertía la carga de la prueba: “las fuentes debían ser rechazadas a menos que hubiera razones claras para confiar en ellas. Este principio se utilizó contra la erudición histórica establecida o tradicional, allanando el camino para nuevos modos de investigación histórica” (Bertilsson 2021, p. 2). Incluso entonces había diferentes formas de ser crítica con las fuentes y la cita aborda solo una de ellas. Pero, al mismo tiempo, es evidente que la crítica de las fuentes estaba muy presente en la investigación histórica escandinava. Sin embargo, esto ha cambiado. Como escribió un destacado historiador sueco a mediados de la década de 2000, “desafortunadamente, en las últimas décadas, la crítica de las fuentes se ha practicado cada vez menos en nuestra profesión y hoy ha sido empujada a los márgenes de la historiografía sueca” (Jarrick 2005, p.

232). Irónicamente, el interés por la crítica de las fuentes en la sociedad, fuera de la investigación histórica estricta, parece haber aumentado casi simultáneamente con su declive en la propia investigación histórica.

Para comprender mejor los muchos rostros de la crítica de las fuentes en la cultura digital contemporánea, específicamente en su manifestación fuera de la academia, merece especial atención una crítica a Ranke y a las empiristas que siguieron su línea: el problema de la selección. Esto se extiende no solo a la selección necesariamente realizada por la historiadora, sino también a las numerosas decisiones que la preceden y, en primer lugar, la hacen materialmente posible. La formuló con mayor vehemencia el historiador estadounidense Edward H. Carr en su influyente obra sobre historiografía y el papel de la investigación histórica: *What is History?*, publicada por primera vez en 1961. Carr tensiona la relación entre historiadoras y hechos y cuestiona la mera posibilidad de que existan hechos históricos (que él distingue de otros hechos del pasado) sin que una historiadora les asigne este rol en primer lugar. Señala que centrarse en la historiadora como narradora desinteresada y objetiva del pasado cuyo deber es simplemente presentar los hechos, como pedía Ranke, no alcanza a reconocer que la historiadora elige activamente qué hechos presentar y a través de qué documentos o con qué lenguaje debe hacerlo. El mero acto de elegir otorga peso a unas fuentes por encima de otras. Carr también subraya la necesidad de considerar que una fuente, en sí misma, ya incorpora una perspectiva en detrimento de otras. “La historiadora está obligada a elegir: el uso del lenguaje le prohíbe ser neutral”, escribe Carr (1990, p. 25). Desde la perspectiva actual, esta parece una afirmación poco controvertida, fácil de trasladar a ámbitos fuera de la historiografía y la academia.

El enfoque de Carr sobre la historiografía ha sido debatido desde entonces en la disciplina (por ejemplo, Jenkins, 1995). La crítica de las fuentes como método riguroso sigue usándose y defendiéndose en la disciplina, por supuesto, de manera más matizada que a principios del siglo XX (por ejemplo, Jarrick et al., 2016). Al mismo tiempo, la afirmación de Carr arriba citada apunta a un dilema contemporáneo al que se enfrenta la crítica de las fuentes como elemento clave de la alfabetización mediática e informacional, en términos de cómo se legitima y se deslegitima. Al menos algunos de los aprietos respecto a la aplicación de la crítica de las fuentes fuera de la academia, al tratar de sesgos y supuestos normativos, pueden entenderse considerando la comprensión temprana de la crítica de las fuentes y de los problemas que pretendía resolver.

Estos eran: separar el oro de la escoria, o lo verdadero de lo falso, y decir cómo realmente fue, parafraseando tanto a Burscher como a Ranke, quienes hicieron estas afirmaciones en tiempos en que la escritura de la historia y la escritura de ficción no estaban claramente diferenciadas.

No puede esperarse que las preocupaciones expresadas por las historiadoras acerca del método histórico se apliquen directamente a las nuevas demandas de alfabetización mediática e informacional, en una sociedad del siglo XXI impregnada por sistemas algorítmicos de información. La concepción original de la crítica de las fuentes surgió con un propósito particular y como reacción a desafíos específicos en un momento dado. Aun así, hay una razón sencilla por la que es valioso reflexionar sobre las raíces de uno de los elementos clave de la alfabetización mediática e informacional. La noción empirista original de crítica de fuentes sigue articulada con algunas de las comprensiones más populares de lo que debería concernir hoy: el establecimiento de hechos y la capacidad de juzgar la veracidad de una afirmación. Sin embargo, el desarrollo disciplinar y la discusión de la crítica de las fuentes en relación con la selección, la neutralidad y la objetividad han encontrado un eco mucho menor fuera de la academia.

La versión contemporánea de la crítica de las fuentes fuera de la investigación histórica, que ha entrado en el vocabulario común principalmente en sueco, pero también en danés y noruego (aunque no en alemán), puede describirse como una continuación de la tradición de la escuela del “lo que realmente ocurrió” y a menudo se traduce como “lo que es realmente verdadero”. El debate sobre cómo establecemos lo verdadero, así como las diversas condiciones materiales e intereses sociopolíticos que intervienen en ello, ha sido con frecuencia ignorado. A medida que los sistemas algorítmicos participan cada vez más en la automatización de la propia selección y vuelven aún más opaca su materialidad y sus intereses, este descuido se vuelve cada vez más agudo. La terminología para articular los valores políticos y los supuestos normativos necesariamente implicados en la crítica de las fuentes (fuera de la investigación histórica) es, si no del todo ausente, poco desarrollada.

La crítica de las fuentes como defensa psicológica

En Suecia, la transferencia de la crítica de las fuentes desde la investigación histórica hacia la sociedad en general se intensificó notablemente en la década de 1990. En el Capítulo 2, introducimos una

comprensión foucaultiana del rol de la promoción de la alfabetización mediática e informacional. Aquí continuamos esta discusión recurriendo a Bertilsson (2021). Bertilsson detalla cómo la importancia de fomentar una relación específica con la información se convirtió en un principio central de la estrategia sueca de defensa psicológica. Bertilsson sostiene que la crítica de las fuentes en Suecia ha evolucionado hacia una forma de gubernamentalidad, una manera de gobernar a la población mediante tecnologías del yo:

La crítica de las fuentes se ve como un ejemplo de una forma contemporánea de gobierno que implica una redistribución de la responsabilidad desde el Estado hacia la persona, a quien se le provee de ciertas “tecnologías del yo” para dominar un entorno político impredecible (Bertilsson, 2021, p. 2).

Incentivar al público en general a adoptar una postura crítica respecto de las fuentes debería permitir al país resistir operaciones de influencia llevadas a cabo por potencias extranjeras. La estrategia surgió con mayor claridad en la década de 1990, cuando Internet se volvió más accesible gracias a la primera generación de navegadores web. Desde entonces, como muestra de manera convincente Bertilsson (2021), la crítica de las fuentes se ha trasladado a la web y ha encontrado su lugar en los planes de estudio y en las autoridades públicas. La crítica de las fuentes debe situarse en una tradición de responsabilización, que discutimos en el Capítulo 2, donde el Estado promueve cambios de conducta para trasladar responsabilidades específicas a la ciudadana individual con el fin de posibilitar la mantención de sociedades abiertas y democráticas (Juhila & Raitakari, 2016). Bertilsson presenta una serie de ejemplos de cómo distintos organismos gubernamentales suecos promueven la crítica de las fuentes como herramienta contra operaciones de influencia extranjera, algunos de los cuales presentamos a continuación.

Un hito clave fue cuando la Junta Nacional de Defensa Psicológica financió en el año 2000 un libro sobre la crítica de las fuentes para Internet (Leth & Thurén, 2000). En él, los autores tradujeron los métodos de crítica de fuentes provenientes de la disciplina académica de un modo que los volvía significativos para audiencias fuera de la comunidad investigadora, como, por ejemplo, para la práctica periodística en un mundo cada vez más digital. “Una tarea clave de la Defensa Psicológica sueca”, escribe Bertilsson (2021, p. 6), “es salvaguardar, organizar y distribuir el flujo de información en todas las direcciones entre el go-

bierno, los medios y la población en situaciones de crisis o de guerra”.

En 2018 se distribuyó a todos los hogares suecos un folleto titulado *Si llega una crisis o la guerra*. Fue enviado por la Agencia Sueca de Contingencias Civiles. El propósito del folleto era preparar a la población ante una variedad de amenazas: accidentes a gran escala, conflictos militares, riesgos ambientales, ataques terroristas, desastres naturales y la caída de la infraestructura informática. La introducción dice: “Aunque Suecia es más segura que muchos otros países, todavía existen amenazas a nuestra seguridad e independencia. La paz, la libertad y la democracia son valores que debemos proteger y reforzar a diario”. En otras palabras, se convoca a todas las personas en Suecia a proteger el país y hacerlo cada día. El folleto continúa enfatizando que “todas las personas que viven en Suecia comparten una responsabilidad colectiva por la seguridad y protección de nuestro país”. Una página entera de este breve folleto está dedicada a la información falsa o engañosa y a cómo abordarla mejor. Se explica de la siguiente manera:

Los Estados y las organizaciones ya están utilizando información engañosa con el fin de influir en nuestros valores y en cómo actuamos. El objetivo puede ser reducir nuestra resiliencia y nuestra disposición a defendernos. La mejor protección contra la información falsa y la propaganda hostil es evaluar críticamente la fuente (MSB, 2018, p. 6).

Para permitir que la gente lleve a cabo la evaluación crítica requerida, o crítica de fuentes, se plantean seis preguntas guía:

1. *¿Es esta información factual o una opinión?*
2. *¿Cuál es el propósito de esta información?*
3. *¿Quién la ha difundido?*
4. *¿Es confiable la fuente?*
5. *¿Esta información está disponible en otro lugar?*
6. *¿Esta información es nueva o antigua, y por qué aparece precisamente en este momento?*

(MSB, 2018, p. 6)

Reconocemos aquí los criterios de la crítica de fuentes, tal como surgieron como método histórico, levemente adaptados para propósitos más generales. Es más o menos idéntico a lo que se enseñaría a una alumna sueca al evaluar las fuentes para un proyecto escolar, o a lo que

una estudiante universitaria de pregrado recibiría como consejo de una bibliotecóloga. Incluso el Servicio de Inteligencia Militar y Seguridad Sueco (MUST) promueve el método de la crítica de fuentes. En el año 2020, durante los primeros meses de la pandemia de COVID-19, desde MUST se difundió específicamente una advertencia que alertaba a la población sobre la infodemia, que, en sus palabras, “puede contribuir a la polarización e inestabilidad general y sembrar dudas sobre las acciones de las autoridades” (Försvarsmakten 6-4-2020, traducción del sueco por Jutta Haider y Olof Sundin). Como respuesta, llaman a la población a adoptar una postura crítica ante las fuentes. En efecto, aunque no siempre se exprese de esta manera, la idea de que la crítica de las fuentes está entrelazada con el gobierno de la población está bien establecida. En el Capítulo 5 mostramos cómo la crítica de las fuentes desempeña un papel significativo en el currículo escolar obligatorio sueco. Pero también se dispersa a través de numerosas instituciones, políticas públicas y profesiones relevantes.

Asimismo, el interés público y mediático ha crecido en paralelo al desarrollo de Internet, que se ha convertido en un foro indiscutido para prácticamente toda la información. Una manera de captar este creciente interés público por la crítica de las fuentes es considerar su uso en los medios. A continuación se muestra una ilustración de la frecuencia creciente con la que aparece källkrit en una selección de medios impresos y audiovisuales suecos (Figura 6.1).

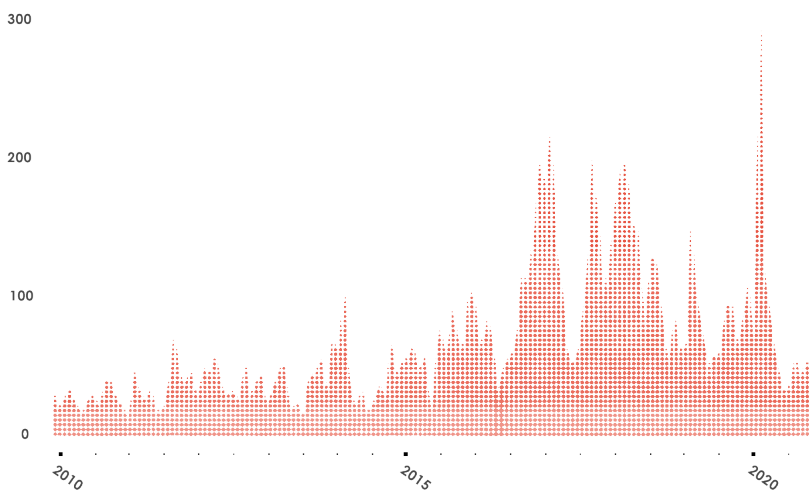


FIGURA 6.1 Presencia del término källkrit* a lo largo del tiempo en la prensa impresa sueca (n=217), 1 de enero de 2010 al 31 de diciembre de 2020, según lo indexado en Retriever. Nota de traducción: källkrit* -> crítica de fuentes.

El gráfico de la página anterior muestra cuántas veces apareció el término *källkrit** en una selección de medios impresos suecos durante cada mes entre 2010 y 2020. El asterisco es un signo de truncamiento, utilizado aquí para recuperar tantas formas posibles de la palabra *källkritik* como fuera posible. Es notable que su uso fluctúe, pero también que aumente especialmente a partir de 2014, alcanzando un punto máximo en 2017, año en el cual se introdujo el llamado “Día de la Crítica de Fuentes”, al cual volveremos en su debido momento.

En la siguiente sección nos enfocamos en cómo la promoción de la crítica de fuentes, considerada un método neutral por los organismos gubernamentales de la sociedad sueca, ha sido adoptada por actores del espectro político de extrema derecha y convertida en un *ente* explícitamente político.

Las políticas suecas en torno a la crítica de fuentes

En Suecia, el 13 de marzo de cada año se ha designado como el Día de la Crítica de Fuentes. La designación de este día suele conmemorarse con contribuciones a programas infantiles de la televisión pública, artículos en periódicos y eventos en bibliotecas públicas. El sitio web del gobierno sueco para información en situaciones de crisis (krisinformation.se) advierte repetidamente contra la desinformación y difunde el mensaje de la crítica de las fuentes en Twitter y Facebook. El 13 de marzo de 2021, este sitio web resaltó el Día de la Crítica de Fuentes, publicando en Facebook sobre la importancia de adoptar una postura crítica frente a las fuentes. Dado que se trataba de la página de Facebook de una autoridad pública, la publicación atrajo un número inusualmente alto de comentarios. Aunque muchas personas apreciaron el mensaje, una gran cantidad de comentarios fueron muy negativos. Un tono condescendiente e irónico, ligeramente humorístico, caracterizó a muchos de ellos. Numerosos comentarios señalaban que, efectivamente, era necesario adoptar una posición crítica respecto a las fuentes; pero, de forma sañosa, remarcaban que era necesario tomar esta postura hacia el propio gobierno, puesto que serían miembros del gobierno los que encubrían deliberadamente la verdad. Por supuesto, eso no es necesariamente falso (o verdadero), pero puede interpretarse como una forma de desviar la responsabilidad hacia una por medio de asignarles culpa a otras. En inglés, el término que se usa para esto es *what aboutism*. Por ejemplo, alguien te acusa de descargar un documento de forma inad-

cuada y tu respuesta es algo por el tenor de: “pero, ¡qué dices tú de la vez que tú descargaste un libro de una página muy cuestionable!”. Este tipo de *what aboutism* se ha convertido ya un recurso muy común para desviar cualquier forma de responsabilidad hacia las conductas personales.

Otro ejemplo de gran repercusión se produjo en octubre de 2019, cuando la televisión pública sueca lanzó un video de tres minutos para sensibilizar a la población sobre el papel del periodismo de servicio público. El cortometraje se titula *Höna av en fjäder* [Hacer una montaña de un grano de arena] (SVT, 2019). Dicho cortometraje trata sobre cómo los rumores pueden propagarse en redes sociales. El video fue acompañado del siguiente texto: “En un mundo donde las noticias se difunden cada vez más rápido, a menudo magnificadas o distorsionadas, el periodismo basado en hechos nunca ha sido más importante”. El video está bien producido y tiene un toque humorístico; al menos esa es la intención. Muestra como una broma inocente (niñas y niños filmando como hacen cosquillas con una pluma a alguien dormido en un sofá) se convierte rápidamente en una noticia mundial, discutida en todas las plataformas periodísticas y provocando indignación; un mensaje de texto que se malinterpreta de manera absurda y desproporcionada. Sin embargo, lo interesante para nuestro argumento no es el contenido del video, sino la forma en que fue triturado por la maquinaria que busca criticar. El video fue publicado en YouTube, entre otros lugares, y en poco tiempo recibió miles de *pulgares abajo*, casi ningún *pulgar arriba* y cientos de comentarios negativos y cínicos, algunos de los cuales acusaban a la emisora pública de llevar a cabo propaganda contra otras opiniones.

Un tema común en muchos de los comentarios negativos en ambos casos fue la extensión de la crítica de las fuentes a las mismas autoridades detrás del mensaje, así como a otros organismos normalmente encargados de proporcionar información confiable, un enfoque también promovido por el popular YouTuber sueco mencionado anteriormente en el capítulo. Estos ejemplos ilustran algunos de los desafíos que enfrentan las autoridades tradicionales (con frecuencia llamadas *el establishment*) en la sociedad al intentar fomentar la alfabetización mediática e informacional. En los casos descritos aquí, se trata de evaluar críticamente las fuentes de información a las que la gente accede en sus redes sociales. Como ya mostramos en el Capítulo 5, las buenas intenciones respecto a la alfabetización mediática e informacional parecen correr el riesgo de producir efectos perjudiciales. Estos casos son ejemplos claros

de como la alfabetización mediática e informacional puede ser revertida o re-apropiada de maneras que invitan a hacer exactamente lo contrario de lo originalmente previsto. Esto es precisamente lo que muchos defensores de ideologías conspirativas, pero también sectores significativos de la extrema derecha, demuestran con frecuencia: que son altamente capaces de actuar dentro de la infraestructura informacional para difundir sus mensajes o incluso reorientar el discurso general. En efecto, el uso estratégico de técnicas para fortalecer la propia posición, asegurando que las ideas aparezcan en los *feeds* de redes sociales de grandes cantidades de personas y en los resultados de búsqueda en todo el mundo, requiere un grado considerable de pericia en alfabetización mediática e informacional y de conciencia algorítmica.

Tuitear y googlear

En el Twitter sueco, la crítica de las fuentes tiene su propio hashtag y es bastante popular. Recopilamos casi 6,000 tuits únicos (5,930) publicados entre octubre de 2016 y octubre de 2019, que contenían el hashtag específico #källkritik. Nuestra intención era solo obtener una comprensión general de los términos relacionados con esta noción en Twitter durante este período, no realizar un análisis detallado de las redes y sus conexiones, ni analizar los distintos tuits o perfiles de Twitter. Un simple análisis de frecuencia de términos nos permitió crear la visualización (en sueco) que se muestra en la Figura 6.2.

La mayoría de los términos usados con mayor frecuencia son los que una bien podría esperar: *fake news*, el Día de la Crítica de Fuentes, medios, hechos, noticias, rumores, ciencia, por mencionar algunos de los más frecuentes. Varios se relacionan con la educación: escuela, docentes y alumnas. El nombre de un líder partidista también aparece con frecuencia suficiente como para figurar en la visualización: Åkesson. Este es el apellido del líder del partido de extrema derecha en Suecia denominado Demócratas de Suecia, un partido populista de extrema derecha representado en el parlamento desde 2010. Sin embargo, un término en particular se destaca: la abreviatura *sypol*. #Sypol es una abreviación de “la política sueca” y constituye un hashtag muy prominente en la discusión política sueca en redes sociales, especialmente en Twitter (Gunnarsson, 2016). La fuerte presencia de un hashtag utilizado para comentar sobre política, en un conjunto de tuits recopilados exclusivamente mediante la búsqueda de un hashtag que reúne la discusión

en Twitter sobre *crítica de fuentes*, es notable. Sugerimos que esto no indica tanto la politización del tema, sino más bien pone de relieve la disputa y polarización de su fundamento social.

¿Qué más investigan las personas al buscar “crítica de fuentes” en sueco? O, más específicamente, ¿qué considera que Google debería mostrar como búsquedas relacionadas? Google Trends es una herramienta administrada por Google que proporciona una comparación del volumen de búsqueda de ciertos términos a lo largo del tiempo. Esta puede usarse de forma específica para cada país. Solo proporciona datos sobre el volumen de búsqueda relativo, sus configuraciones son limitadas y también opacas para la usuaria final. Sin embargo, puede ayudar a medir cómo fluctúan ciertas búsquedas, cómo se relacionan con otros términos y qué busca la gente en relación con un término a nivel agregado. El ingresar la palabra sueca para crítica de fuentes en Google Trends y limitar hasta abril de 2021 proporciona algunas indicaciones de cómo evoluciona la palabra como término de búsqueda a lo largo del tiempo en cuanto a consultas relacionadas y fluctuaciones en el volumen de búsqueda: quizá sin sorpresa, dominan los términos que indican interés en temas educativos o definiciones de crítica de fuentes en los cinco años previos a abril de 2021. Esto se ajusta muy bien a la observación de que la crítica de las fuentes es un tema vinculado a la escuela. Además, el ritmo de la intensidad de la búsqueda también lo confirma. El gráfico que visualiza el volumen de búsqueda mostrado por la herramienta Google Trends evidencia un sube y baja que sigue el mismo patrón cada año: es más bajo en julio y en la semana de Navidad, y alcanza picos en mayo y septiembre. Si se amplía el período de Google Trends para incluir todos los datos disponibles desde 2004, esto se confirma aún más. En Suecia, las búsquedas en Google del término crítica de fuentes siguen el patrón del año escolar. Y aunque el patrón es menos pronunciado en los años de pandemia de 2020 y 2021, todavía es visible; el interés general cae bruscamente en verano y aumenta cuando comienza el año escolar en otoño. También se evidencian caídas al final del invierno, en Pascua y en las vacaciones de otoño. Solo podemos especular si quienes ingresan el término de búsqueda son estudiantes o docentes, pero es evidente que las búsquedas en Google sobre crítica de fuentes siguen el ritmo del año escolar: bajo interés en vacaciones, alto interés durante los meses de clase (Figura 6.3).

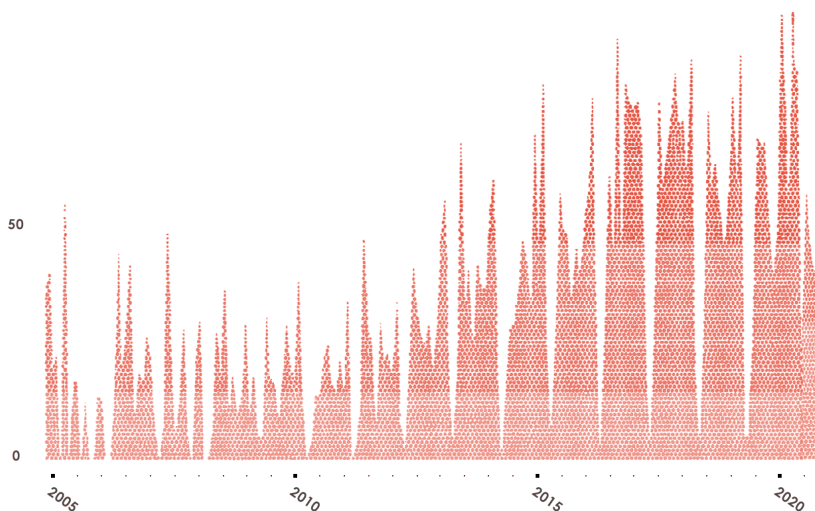


FIGURA 6.3 Volumen de búsqueda de la consulta “källkritik” en la búsqueda web de Google (todas las categorías). Interés relativo a lo largo del tiempo, ubicación: Suecia, 1 de enero de 2005–31 de diciembre de 2020. Datos obtenidos de Google Trends. Nota de traducción: källkritik -> crítica de fuentes.

Además del gráfico que muestra el volumen de búsqueda en períodos seleccionados, Google Trends también proporciona listas de consultas relacionadas. En nuestro caso, estos son los términos que quienes buscan crítica de fuentes también buscan. Como se mencionó antes, la mayoría se relacionan con la escuela o con cómo definir el concepto. Sin embargo, en abril de 2021, dos consultas relacionadas destacan, a saber, las búsquedas de *Bamse* (una historieta sueca) y de *Samnytt* (un portal web de noticias, de derecha, y con una clara postura antiinmigración y en contra de las instituciones Estatales). Tanto Bamse como Samnytt encabezan la lista de las llamadas *consultas relacionadas en aumento*, lo que significa que son consultas cuyo volumen de búsqueda aumentó significativamente en el período previo a abril de 2021. ¿Qué encontramos si seguimos estos dos términos de búsqueda sugeridos?

La primera consulta de búsqueda relacionada en la que queremos centrarnos es la de Bamse. Se trata de una popular historieta infantil sueca sobre un oso fuerte, bondadoso y solidario, llamado Bamse, que aparece semanalmente desde la década de 1970. Las historietas de Bamse son conocidas por sus fuertes valores morales e ideales de inclusión, igualdad y no violencia. En 2017, se publicó un número especial de la revista Bamse que aborda específicamente el tema de la crítica de fuentes, dirigido a niñas y niños pequeños, y que proporciona material

para apoyar a las docentes en su trabajo. En la historieta, la crítica de las fuentes se sitúa en el contexto de rumores dañinos que se difunden sobre las personas. Se presentan oposiciones claras entre lo verdadero y lo falso, y entre lo bueno y lo malo. Se nos ofrece una forma de crítica de fuentes, en gran medida, individualizada y moralizante (véase también Abalo & Nilsson, 2021). Dicho esto, luego se amplía al tejido de la comunidad, que aparece amenazada cuando ciertas personas son expuestas de esta manera. En este entendimiento, el comportamiento que se adhiere a las reglas de la crítica de las fuentes se convierte en una cuestión de respeto a la integridad personal y, por extensión, de cohesión comunitaria y solidaridad. Una búsqueda en Google de la consulta específica *Bamse källkritik* devuelve resultados que corresponden a la posición de la serie Bamse en la escuela y la educación. En la parte superior de la página de resultados de búsqueda aparecen enlaces a material complementario para usar el número especial en el aula. Las bibliotecas escolares informan que lo han agregado a su colección y ofrecen consejos sobre cómo puede utilizarse. La lista de búsquedas relacionadas sugeridas al final de la página de resultados confirma aún más esta estrecha conexión entre las escuelas y el número especial de Bamse sobre la crítica de las fuentes. Las consultas sugeridas incluyen la planificación de clases y el uso de historietas en el aula.

Una sugerencia de búsqueda relacionada con Bamse es particularmente interesante. Conduce a una serie de cortometrajes educativos producidos por la Compañía Sueca de Radiodifusión Educativa (UR), que forma parte del servicio público financiado por impuestos en el país. El título de esta serie se traduce como *¿Esto es cierto?* (UR, 2012) y su público objetivo son alumnas y alumnos de 10 a 12 años y sus docentes. La serie consta de seis cortos humorísticos de 14 minutos en los que un presentador de noticias, seguro de sí mismo, pero incompetente, y una reportera igualmente incompetente, cometen errores repetidos en la producción de un programa de noticias. Estos errores ofrecen la oportunidad de discutir, entre otras cosas, la crítica de las fuentes, que se aborda en el primer episodio y establece el tono de la serie. Los otros episodios tratan sobre publicidad, noticias, manipulación de imágenes, niñas y niños en los medios y el episodio final se titula *Estar en Internet*.

En el episodio sobre la crítica de las fuentes se enfatiza su papel en el establecimiento de la verdad. También en este episodio, la audiencia se encuentra con unos *anteojos de la verdad* sobredimensionados (aunque de uso limitado), recibe *consejos de la verdad* y aprende que las fuentes pri-

marías suelen ser mejores que las secundarias. En este episodio, conocemos a una experta en crítica de fuentes, entrevistada en una biblioteca rodeada de estantes de libros. La experta es presentada de la siguiente manera: “¿Pero sabías que cualquiera puede escribir cualquier cosa en Internet? ¿Cómo puedes saber qué es cierto?” La audiencia aprende que examinar la información con la ayuda de cinco preguntas (es decir, ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Cómo?) debería ayudar a determinar si algo se basa en hechos y, por lo tanto, es verdadero o no. Los hechos se contrastan con la opinión, los puntos de vista personales, el entretenimiento y también con contenidos producidos únicamente con fines de lucro. El público objetivo influye inevitablemente en la forma en que se aborda la *crítica de las fuentes* y en el problema que se busca resolver: determinar si algo es verdadero o falso. También se refleja en la manera en que se presenta el problema, con ejemplos graciosos y certeros, como carne de rata en la pizza, o una cadena de hamburguesas presentando un informe sobre la baja calidad del producto de la competencia. Criticar esto es lo último que queremos hacer. Más bien, con este ejemplo queremos destacar que la versión prevaleciente de la crítica de las fuentes en la educación sueca no solo sigue el pensamiento de la escuela empirista tal como se remonta a Ranke, e incluso antes a Burscher y sus contemporáneos, sino que también está muy cerca de las raíces de esta tradición. Si volvemos a la búsqueda en Google que nos llevó a estas películas educativas en primer lugar, y al término de búsqueda que Google Trends mostró como en aumento en abril de 2021, es decir, Bamse, entonces se puede argumentar convincentemente que la versión de crítica de fuentes que aparece aquí está firmemente vinculada al aula y que también continúa la tradición de la historiografía temprana.

Pasemos ahora al segundo término de búsqueda, que se destacó como relacionado con la crítica de las fuentes en Google Trends. La otra consulta, relacionada con el aumento en abril de 2021, fue la de la revista en línea de derecha Samnytt. Seguir la búsqueda en Google, tal como lo sugiere Trends, lleva a un artículo de marzo de 2019 con un título intencionalmente autocontradictorio que se traduce como: “Las niñas son adoctrinadas en la crítica de las fuentes; deberán acoger sin crítica los contenidos del servicio público”. Dicho artículo es acompañado por la foto de una presentadora de televisión infantil, en lo que parece ser una captura de pantalla de un noticiero (Putilov, 15-3-2019a). Tal como promete el título, el artículo condena a la televisión infantil del servicio público por su programación con motivo del Día de la Crítica de Fuen-

tes. En particular, el texto se opone con firmeza a la afirmación de la presentadora de que los medios tradicionales, alineados con principios periodísticos, son más confiables que publicaciones anónimas en redes sociales o en sitios web. Según las herramientas de las redes sociales, junto con el artículo, este fue ampliamente compartido en Facebook. Además, cuenta con más de 300 comentarios (en su mayoría positivos). Una vez más, para un idioma pequeño como el sueco, este no es un número bajo. Una búsqueda de crítica de las fuentes en la propia página de la revista Samnytt produce 26 resultados entre 2017 y abril de 2021. No todos abordan el tema en profundidad, pero los que lo hacen tienen el mismo enfoque: La crítica de las fuentes es presentada como parte de la estructura de control que los medios tradicionales y las instituciones del Estado (incluyendo explícitamente a las bibliotecas) utilizan para adoctrinar a la población. Esta interpretación de la crítica de las fuentes en la sociedad es, en efecto, coherente con la lectura foucaultiana que presentamos en el Capítulo 2 y con el análisis de Bertilsson (2021) sobre el papel de la crítica de las fuentes en la defensa civil. Sin embargo, mientras muchas ven un método algo tosco, desarrollado con falta de matices, pero con buenas intenciones, Samnytt ve una inaceptable adoctrinación de la sociedad desde la izquierda.

Sin embargo, hay otra dimensión en esto, a saber, el uso de la crítica de las fuentes por parte de las autoras de Samnytt, quienes emplean explícitamente el término para describir cómo aplican técnicas bien establecidas, tales como contrastar diferentes fuentes para confirmar sus narrativas. Un ejemplo es una verificación de hechos para mostrar que los medios suecos, al informar sobre el primer mandato del presidente de Estados Unidos, Donald Trump, ocultan sus logros y tergiversan sus declaraciones sobre temas polémicos como el racismo y la inmigración. En otros casos, acusan a periodistas u otros medios de no adherirse a los principios de la crítica de fuentes, por ejemplo, en el contexto del movimiento *#metoo* o cuando otras personas critican las publicaciones de Samnytt. Dicho esto, otros medios de comunicación en Suecia, a lo largo del espectro político, también escriben e informan sobre la crítica de las fuentes. Y lo hacen al menos con la misma frecuencia que Samnytt. Usualmente en relación con el Día de la Crítica de Fuentes, el 13 de marzo, y ocasionalmente cuando se publica alguna investigación relevante. Sin embargo, solo hay otro medio que aparece en la lista de búsquedas relacionadas de Google Trends, con el que comenzamos nuestro recorrido, y ese es la televisión pública sueca. Hacer clic en el

enlace proporcionado por Google Trends activa la búsqueda en Google y da como resultado una lista de enlaces a diversas páginas que describen la emisora, su propósito y su estructura organizativa, una página de Wikipedia, un trabajo de un estudiante en un repositorio universitario y similares. Las páginas del servicio público, que aparecen primero en los resultados de búsqueda, no abordan la crítica de las fuentes como tema, ni de manera crítica ni positiva. Sin embargo, la página de resultados sí incluye videos y enlaces a YouTube. Estos son breves fragmentos de la televisión pública, en su mayoría provenientes de noticieros, que informan sobre actividades en escuelas específicas, donde se entrevista a niñas, niños y docentes, o se anima a madres y padres a hablar con sus hijas sobre la crítica de fuentes. En resumen, son muy similares a las actividades y contenidos criticados por Samnytt.

La biblioteca

Durante el 2018, en el período previo a las elecciones en Suecia, la revista de la Asociación Sueca de Bibliotecas (Biblioteksbladet) se dirigió a los ocho partidos políticos ya representados en el parlamento con una serie de preguntas para medir sus posiciones sobre cuestiones de importancia para el sector. Una de esas preguntas se refería a la crítica de las fuentes. Específicamente:

Es tarea de la biblioteca proporcionar fuentes como libros, bases de datos, imágenes e Internet. ¿Qué papel deberían desempeñar las bibliotecas en el aumento del conocimiento sobre cómo deben valorarse las fuentes, la crítica de las fuentes y el conocimiento basado en hechos? (Biblioteksbladet 4-9-, 2018).

Todos los partidos, de izquierda a derecha, respondieron, aunque con distintos niveles de detalle. Salvo uno, todos reconocieron la importancia de la crítica de las fuentes en términos afirmativos y todos menos dos mencionaron a las bibliotecas como centrales en la cuestión en un sentido positivo. Las dos respuestas más extensas fueron proporcionadas por los Socialdemócratas y los Demócratas de Suecia. En el espectro político, los Socialdemócratas pueden situarse en la centroizquierda y los Demócratas de Suecia en la extrema derecha. Los Socialdemócratas tienen una larga, aunque de ningún modo continua, historia de gobierno en Suecia y en 2018 lideraban un gobierno minoritario junto con el Partido Verde. En el momento de la encuesta, los Demócratas de

Suecia, contruidos sobre lo que llaman “una base nacionalista, social conservadora” (Sverigedemokraterna, 2019), nunca habían estado en el gobierno. Sin embargo, con su postura fuertemente antiinmigración, tenían una presencia visible en el debate público y la mantienen hoy en día. En los años entre 2006 y 2018, los Demócratas de Suecia pasaron de ser un partido marginal al tercer lugar, del 2,93% al 17,53% del voto nacional. En comparación, los Socialdemócratas pasaron del 34,99% en 2006 al 28,26% en las elecciones parlamentarias de 2018, que motivaron la encuesta realizada por la revista de la Asociación de Bibliotecas.

Las respuestas en la revista de la Asociación de Bibliotecas se refieren a las actitudes de los distintos partidos ante la crítica de las fuentes y el papel de las bibliotecas. Los Socialdemócratas mencionan varias propuestas presupuestarias y comentan cómo apoyan a la Biblioteca Nacional en la creación y mejora de condiciones para la promoción de las competencias digitales y la crítica de fuentes. En su respuesta, afirman su rol en proporcionar incentivos financieros que permitan a las bibliotecas actuar como catalizadoras de la crítica de fuentes, una necesidad que, implícitamente, vinculan con el desarrollo digital y la tecnología de la información. Los Socialdemócratas se refieren a la crítica de las fuentes como un tema que es prioritario para ellas y su gobierno. También hacen referencia explícita a la Ley de Bibliotecas de Suecia y a las tareas que las bibliotecas deberían cumplir: “Las bibliotecas del sistema de bibliotecas públicas deberán promover el desarrollo de una sociedad democrática contribuyendo a la transferencia de conocimiento y a la libre formación de opiniones” (SFS, 2012:801). En resumen, su respuesta es bastante técnica y reflexiona sobre el rol del gobierno en la creación de las condiciones para la implementación de políticas. La respuesta de los Demócratas de Suecia a la misma pregunta, a saber, “¿Qué papel deberían desempeñar las bibliotecas en el aumento del conocimiento sobre cómo deben valorarse las fuentes, sobre la crítica de las fuentes y el conocimiento basado en hechos?”, no podría ser más diferente. Es una respuesta interesante que merece ser citada en su totalidad:

Quando se trata de la crítica de fuentes, las bibliotecas no deberían hacer sus propias evaluaciones, sería francamente antidemocrático. Sin embargo, las bibliotecas deben contar con una amplia selección para llevar a cabo la crítica de fuentes. Es un camino peligroso si las bibliotecas van a decirle al público cómo debe evaluar las diferentes fuentes. No creemos que esta sea la tarea de las bibliotecas en un estado democrático. Es completamente

antidemocrático que las bibliotecas hablen de lo que está bien o mal, tanto en lo que respecta a la historia como a la política. Nos oponemos firmemente a un desarrollo en el que una bibliotecóloga le diga al público qué es verdadero o no en el material del estante de la biblioteca, y ello recuerda a la antigua República Democrática Alemana (Biblioteksbladet 4-9-2018).

En particular, queremos destacar dos puntos que sobresalen. En primer lugar, en la declaración proporcionada por los Demócratas de Suecia, la crítica de las fuentes se desplaza ostensiblemente de la institución al individuo. Aparece bajo un disfraz liberal y se presenta como una responsabilidad enteramente personal. Esto parece encajar pobremente con la postura nacionalista y colectivista, fundada en oposición al liberalismo, que los Demócratas de Suecia, al igual que otros movimientos de derecha, defienden de otro modo. En segundo lugar, la noción de crítica de fuentes es inestable y se desplaza entre dos entendimientos; sin embargo, uno de ellos es más pronunciado que el otro. Por un lado, la crítica de las fuentes se entiende como la de proporcionar instrumentos para evaluar las fuentes desde fuera. Por otro lado, se entiende como el acto de distinguir lo verdadero de lo falso. Al principio, parece que se avanza en la comprensión de la crítica de las fuentes y de la alfabetización mediática e informacional en general, así como en la propuesta de técnicas para establecer la confiabilidad de las fuentes. Esta es una perspectiva estructural. Sin embargo, luego se desplaza para inferir que la crítica de las fuentes concierne al contenido mismo y específicamente a su veracidad (ver también Capítulo 3 sección titulada *¿Contenido del mensaje o fuente de información?*). En cualquier caso, según la respuesta de los Demócratas de Suecia, ni las bibliotecas ni las bibliotecólogas deberían tener nada que ver con ninguna de las dos.

La fricción entre el sector bibliotecario y los actuales movimientos de extrema derecha también puede ilustrarse con la publicación de la propuesta de la Estrategia Nacional de Bibliotecas de Suecia, iniciada por el Gobierno sueco en 2015 y publicada en 2019 bajo el título *Tesoro de la Democracia*. La propuesta se introdujo así: “En tiempos en que la democracia está amenazada por fuerzas oscuras en todo el mundo, el rol y la tarea de las bibliotecas se están volviendo cada vez más importantes” (Nationell biblioteksstrategi, 2019, p. 6). A partir de ahí, el rol de las bibliotecas se formuló como un requisito crucial para la democracia con base en la Constitución sueca. En el *Tesoro de la Democracia* (p. 6) se continúa con:

Debemos defender y promover nuestra democracia y el estado de derecho contra todos los actores internos y externos que puedan desear socavarlos. Estos valores tienen un valor intrínseco inalienable. Forman una base para la prosperidad y la resiliencia de nuestra sociedad.

¿Qué tiene que decir la revista Samnytt sobre esto? La publicación de extrema derecha es, como era de esperar, muy crítica, rechazando sin ambigüedad el papel destacado que la propuesta de estrategia asigna a las bibliotecas: “La propuesta se autodenomina *Tesoro de la Democracia*, pero pretende convertir a las bibliotecas en centros de propaganda contra ‘fuerzas oscuras’” (Putilov, 2-4-2019b). El artículo en el que se hizo esta declaración suscitó muchos comentarios aprobatorios de lectoras, muchos de los cuales asociaban a las bibliotecas con una organización de la izquierda que intentaba imponer su ideología mediante, entre otros métodos, la crítica de las fuentes.

Establecer un mecanismo para medir la confiabilidad de una declaración o de una fuente y establecer efectivamente su contenido epistémico son nociones fundamentalmente diferentes, pero, por supuesto, también están conectadas. Cuando Burscher, en la década de 1750, expresó la necesidad de que las historiadoras supieran distinguir lo verdadero de lo falso, probablemente era obvio. Sin embargo, en su origen como método de investigación, la crítica de las fuentes se ocupa de acontecimientos pasados y, por lo tanto, suele referirse a medios para establecer la plausibilidad y la confiabilidad de la evidencia de segunda mano. De hecho, convertir la crítica de fuentes, y por extensión la alfabetización mediática e informacional, de ser una cuestión de establecer la confiabilidad y plausibilidad de las fuentes de información mediante la evaluación de los diversos mecanismos implicados en su existencia (y visibilidad), en una cuestión de establecer la veracidad del contenido epistémico mismo es un cambio mayor. Podemos ver en nuestro material que lo último está ganando terreno. La proliferación de la noción de noticias falsas, a menudo como abreviatura de mensajes políticamente inconvenientes, ciertamente juega un rol en que esta comprensión gane terreno. También es más fácil de descartar. Pero para descartar algo, primero tienes que convertirlo en un problema. Podría argumentarse que enmarcar la crítica de las fuentes como referente a la veracidad del contenido en lugar de a la confiabilidad de una fuente también tiene el efecto de convertirla en un tipo de problema diferente, uno que se reconoce fácilmente como teniendo implicaciones sociopolíticas. Esto, a su

vez, facilita descartar la crítica de las fuentes como una forma de supresión de información o adaptar sus métodos para ajustarlos a diferentes sesgos y propósitos.

El ejemplo de la YouTuber mencionado más arriba, que vuelve la crítica de las fuentes contra sí misma, es un buen ejemplo, al igual que los comentarios irónicos en respuesta a que autoridades públicas publiquen sobre la necesidad de estar vigilantes. Otro ejemplo se encuentra en el caso de una imagen rehecha titulada *Crítica de Fuentes para Adultas*. Esta imagen apareció en nuestro material de Twitter así como en Samnytt (Putilov, 29-5-2019c). El original fue distribuido por el Consejo Sueco de Medios y presenta, de manera gráficamente reconocible, cuatro pasos a considerar antes de compartir algo en redes sociales: ver, leer, buscar, pensar y, finalmente, compartir. Se da un consejo para cada paso, incluyendo lo que es ilegal compartir, con una señal de alto que dice: Detente antes de compartir. El paso (i.e., pensar) va acompañado de dos preguntas: “¿Qué visión de las personas/visión de la sociedad/visión del mundo reflejan el titular y el texto? ¿Quieres que tus amistades te asocien con ello?”. Uno de los artículos que Samnytt publicó sobre la crítica de las fuentes trata exactamente de esta imagen, más precisamente de una biblioteca pública en un pequeño pueblo que había colgado un cartel que la exhibía (Putilov, 29-5-2019c). El punto que se plantea en el artículo es que el cartel intimida a las visitantes de la biblioteca insinuando que podrían tener una visión reprobable de las personas si comparten algo en redes sociales que podría considerarse inapropiado. La autora del artículo también plantea explícitamente la cuestión de si este llamado a la cautela es compatible con la misión legal de la biblioteca, que es facilitar una diversidad de opiniones. En relación con esto, la autora también pone en duda (nuevamente, de manera explícita, en una pregunta planteada a la directora de la biblioteca) la supuesta neutralidad de la biblioteca al retratar su llamado a la cautela hacia ciertas visiones del mundo como desdeñoso de esas visiones y, por lo tanto, como una amenaza para sus usuarias. La Ley de Bibliotecas de Suecia en ese momento no mencionaba la neutralidad como principio rector. Habla de “versatilidad”, “calidad” y de “promover el desarrollo de una sociedad democrática contribuyendo a la transferencia de conocimiento y a la libre formación de opiniones”. Aun así, el argumento presentado se reduce a demostrar que la crítica de las fuentes, al menos en la versión promovida en el cartel, no es neutral. La promoción de la crítica de las fuentes, implica la autora, es, por lo tanto, incompatible con el mandato

legal de las bibliotecas públicas. Es interesante, sin embargo, que nunca se deja claro a qué visiones del mundo se refiere esto. No se mencionan ni se ilustran por parte de la autora ni en las citas atribuidas a las distintas personas entrevistadas. Una vez más, el artículo se comparte miles de veces en redes sociales y recibe cientos de comentarios aprobatorios.

Poco después de que el original fuera publicado en la primavera de 2019, una versión paródica de la imagen mencionada arriba comenzó a difundirse en Twitter. Todos los consejos están invertidos. En lugar de Google o Wikipedia, como en el original, se aconseja a las personas que recurran a un foro específico no moderado. En lugar de considerar qué hechos se pueden extraer de un artículo, el consejo es comprobar qué delitos migratorios se pueden identificar. ¿Quién está detrás del contenido? Si son los medios de comunicación tradicionales, entonces el consejo es ignóralos. La lista de cosas que no deberías compartir incluye alarmismo climático, contenido de los servicios públicos, así como el contenido de la mayoría de los demás medios tradicionales e información de todos, excepto de un partido político en el parlamento sueco. Y así continúa. Los gráficos se parecen exactamente al original, publicado bajo una licencia Creative Commons, y es fácil imaginar lo divertido que fue crearlos.

Alfabetización mediática e informacional ingenierizada en reversa

En una influyente conferencia y en sus publicaciones posteriores, la investigadora de tecnología y redes sociales Danah Boyd (2017) discute el riesgo de que la alfabetización mediática se utilice como arma política. Ella toma como referencia al autor y periodista Cory Doctorow, específicamente su aguda observación: “no estamos viviendo una crisis sobre qué es verdad, estamos viviendo una crisis sobre cómo sabemos si algo es verdad” (Doctorow, 2017). A la alfabetización mediática e informacional se le asigna rutinariamente un rol crucial en el establecimiento de la verdad de algo, con mayor frecuencia en hechos, como si de eso se tratara la actual crisis de la información. Así como la desinformación es contextual, también lo es la alfabetización mediática e informacional, y en Suecia esto se ve con mayor claridad a través del prisma de la crítica de las fuentes. Los hechos deben ser algo en lo que estemos de acuerdo. Los mecanismos para alcanzar este acuerdo deben ser relativamen-

te estables, aceptados y conocidos por la mayor parte de la sociedad. Como explicamos en el Capítulo 3, sin esta estabilidad básica a través de la sociedad, la exigencia de una evaluación crítica de la información, al menos en ciertos temas, puede asemejarse ya sea a una invitación a hundirse en arenas movedizas o a la práctica de seleccionar solo lo que conviene. Dada la enorme cantidad de información disponible en línea que puede usarse para confirmar más o menos cualquier cosa, esta no es una preocupación abstracta.

Más aún, la alfabetización mediática e informacional es algo más que una invitación a seleccionar solo lo conveniente. También puede volverse sobre sí misma y usarse como una forma de criticar la puesta en práctica de la propia alfabetización mediática e informacional y de la crítica de fuentes. Así, la alfabetización mediática e informacional tiene un rol en cómo las personas evalúan la información o los hechos, pero este rol no siempre es en la forma en que las educadoras de alfabetización o las organizaciones imaginan. Podría, como señala Dannah Boyd (2017), resultar *contraproducente*. El *efecto contraproducente* es un concepto usado con frecuencia para describir un posible efecto adverso de ciertos hechos presentados a una persona que van en contra de sus creencias firmemente sostenidas (Nyhan y Reifler, 2010). En lugar de cambiar la posición de una persona sobre un tema, el efecto contraproducente puede incluso fortalecer la posición original. La validez de este concepto ha sido cuestionada en repetidas ocasiones (Swire-Thompson et al., 2020). Independientemente de si el efecto contraproducente original existe realmente o no, nos gustaría enfatizar la diferencia. Los efectos secundarios negativos de la alfabetización mediática e informacional, como fomentar una actitud cínica y poco reflexiva hacia todo, no son lo mismo que un posible efecto negativo de, por ejemplo, la verificación de hechos. En el primer caso, el posible efecto secundario está incorporado en la relación de la persona con el tema en sí, mientras que en el segundo, es un posible efecto secundario externo al tema. Se asemeja más al llamado “efecto de medios hostiles” (ver, por ejemplo, Gunther & Schmitt, 2004 o Perloff, 2015). Este puede describirse, grosso modo, como resultado de un sesgo de confirmación que influye en la actitud de una persona hacia el contenido mediático según el medio en el que se publique. Sin embargo, cuando se trata de alfabetización mediática e informacional, está aún más alejado del contenido mismo, lo que hace que los efectos adversos asociados a su expresión cínica sean aún más amplios. Aunque, en particular, el efecto de los medios hostiles cierta-

mente desempeña un papel en cómo esto se desarrolla. Dicho esto, nos gustaría enfatizar un punto en particular: como mostramos en este capítulo, la disminución de la confianza de las personas en las instituciones de conocimiento establecidas en la sociedad (v.g., las bibliotecas) no debe verse meramente como un efecto secundario de una crítica de fuentes mal entendida. Cuando la crítica de fuentes, que, después de todo, es central en la alfabetización mediática e informacional, es politizada de la manera que hemos descrito, la disminución de la confianza en las instituciones de la sociedad es, de hecho, el efecto previsto.

Ciertas expresiones de alfabetización mediática e informacional, que incluyen la evaluación crítica de la información y de sus fuentes, han sido *ingenierizadas en reversa* y reapropiadas, contribuyendo a la desestabilización de la confianza en el conocimiento público. En el Capítulo 2 identificamos a la evaluadora escéptica y en el Capítulo 5 escribimos sobre los riesgos asociados a enseñar desconfianza. Bertilsson (2021, p. 3) señala el mismo problema en relación con la promoción sueca de la crítica de fuentes, al observar que: “Podría argumentarse que la crítica de las fuentes ayuda a inculcar un escepticismo general o metodológico para proteger a la población de ser manipulada”. Su análisis muestra cómo la crítica de las fuentes y el pensamiento crítico se perciben como protectores de la sociedad democrática sueca. Continúa:

Sin embargo, surgió un problema, ya que la crítica de las fuentes implica una postura crítica hacia toda la información, incluida la producida y distribuida por el gobierno. Esto implica que la crítica de las fuentes fomenta una visión crítica de la población hacia la información del gobierno y también hacia las declaraciones de partidos y actores políticos (Bertilsson, 2021, p. 9).

La postura crítica corre el riesgo de morderse la cola. No pocas veces, las críticas han acusado a un posmodernismo vagamente definido de ser la causa de una forma problemática de relativismo que no distingue entre distintas perspectivas, intereses o conocimientos. Esto, argumentan las críticas, corre el riesgo de alimentar una especie de conocimiento *posverdad* que permite que los hechos sean desafiados por *hechos alternativos* (v.g., McIntyre, 2018). Este no es el lugar para iniciar (o resolver) un debate epistemológico. Pero, mirando el problema con una postura crítico-escéptica, es difícil ver cómo podemos atribuir la responsabilidad de los niveles decrecientes de confianza y de la proliferación de la desinformación a una comprensión filosófica que nos ha hecho

conscientes de cómo el conocimiento (académico) debe relacionarse con el poder. Introducir el poder en el análisis o incluir un marco sociomaterial o discursivo no conduce a que *todo vale* ni a la selección interesada de hechos. Por el contrario, tal posición, que nunca pierde de vista la relación entre poder y conocimiento, siempre es agudamente consciente de que importa, en el sentido más profundo, cómo se constituyen las cosas y los significados.

Conclusión: la paradoja de la neutralidad

No cabe duda de que la crítica de las fuentes puede abordarse desde distintos ángulos. Por ejemplo, dependerá de quién la realice y de quién o de qué sea la fuente. Como señalamos en la introducción de este capítulo, debemos tener presente que la politización de la información y de sus fuentes va más allá del tema que trate y, además, abarca los diversos mecanismos utilizados para establecer la confiabilidad de la información. Sumado, lo anterior, siempre ha sido así. Estos mecanismos, si continuamos por un momento con esta línea de pensamiento, también están sujetos, o dependen de, muchos factores. No se siguen o emplean estos mecanismos desde y hacia un vacío. Sin embargo, hay una posición que parece disfrazarse de no-posición (i.e., como un vacío), suspendida en relación con las normas y los sistemas de valores de la sociedad; a saber, la supuesta neutralidad. Aunque, por supuesto, es más complejo que esto, al menos puede decirse que la neutralidad se entiende de manera deficiente. Además, su significado coloquial, como no tomar partido en un conflicto, complica aún más la situación, ya que, evidentemente, existen muchísimos conflictos en los que no tomar partido equivale a una abdicación moral.

No es casualidad que la publicación en línea de extrema derecha que encontramos antes exija explícitamente la neutralidad de las bibliotecas y la crítica de las fuentes, considerando que, para las populistas de extrema derecha, existe, en efecto, un conflicto que divide a la sociedad. En este conflicto, a veces descrito como una guerra cultural, ellas se encuentran en un lado, mientras que el llamado *mainstream* o el *establishment*, que incluye, en particular, a las instituciones productoras de conocimiento de la sociedad, está en el otro. Pero, como ya mencionamos en el Capítulo 5, en relación con la historia de las bibliotecas públicas, la neutralidad es, en realidad, una posición política con su propia historia, mucho más compleja que simplemente no tomar partido en un conflicto

determinado. Como tal, aunque la neutralidad se considera una característica distintiva del liberalismo (de Marneffe, 1990), su fuerte presencia en el pensamiento político liberal solo puede remontarse a la década de 1970 (Merrill, 2014). Sin embargo, incluso como principio central del liberalismo, el significado real y la utilidad de la neutralidad están lejos de no ser controvertidos. No en menor medida, la neutralidad puede implicar cosas distintas. Proveniente de la filosofía, Roberto Merrill (2014, p. 2) distingue entre tres significados: neutralidad de consecuencia, neutralidad de fines y neutralidad de justificación. Para nuestros objetivos, basta con destacar lo que estos tres significados tienen en común: que relacionan al Estado con la concepción de una buena vida y esbozan en qué nivel deberían situarse los límites de la intervención estatal en la configuración de tales concepciones.

La neutralidad, entonces, no es de ninguna manera un punto intermedio ni una no-posición desde la cual observar, sino que requiere posibilidades para la creación de concepciones de una buena vida. Sin embargo, es bastante evidente que la noción de *una buena vida* o del *bien común*, central para el liberalismo, no puede separarse de la cuestión del poder y del control de los recursos, incluidos los recursos colectivos. Además, la neutralidad, entendida de este modo como reguladora de la relación entre el Estado y las concepciones de una buena vida, se funda en un ideal paradójico. En palabras del politólogo Peter de Marneffe (1990, p. 254), “las instituciones liberales han sido definidas tradicionalmente como promotoras del bien común, y este objetivo claramente presupone alguna concepción de un supuesto buen humano”. Así, la neutralidad, como concepto central para las instituciones de gobierno en las democracias liberales, debe estar alineada con esta concepción del buen humano y el bien común. Sin embargo, queda la pregunta de si esto puede lograrse sin incluir, o incluso promover, valores e ideales que excluyan la neutralidad misma y, por tanto, otros valores, ideales y concepciones de una supuesta buena vida.

Considerando que gran parte de la agitación política actual se centra precisamente en cuestionar el liberalismo, no en menor medida desde la derecha que desde la izquierda, las implicancias para el bien común y para la neutralidad, como equilibrio entre diferentes concepciones del mismo, probablemente sean profundas. Sin embargo, resulta interesante que, mientras existe una tradición de criticar la neutralidad desde la izquierda, en particular como parte de su oposición al liberalismo económico, pero también en relación con diversas injusticias e in-

equidades estructurales, las comentaristas de derecha que encontramos en nuestro material buscan reapropiar la neutralidad. Después de todo, la neutralidad es un concepto atractivo que la mayoría comprenderá instintivamente como una alusión a justicia, equilibrio o moderación e inclusión. Como tal, al menos en su sentido coloquial, encaja bien con la tendencia generalizada de enmarcar la mayoría de los asuntos, incluso aquellos en los que existe un amplio consenso, como si estos tuvieran dos lados igualmente válidos. Así, para comprender cómo la crítica de las fuentes, junto con otras herramientas y métodos de organización y control de la información, está siendo actualmente reapropiada mediante el desplazamiento de la posición de la neutralidad y, por lo tanto, de lo que ella concierne, debemos, por supuesto, reconocer que la neutralidad es política, pero también que parece alejarse de sus raíces liberales en el discurso público. Evidentemente, algunas técnicas de crítica de fuentes están menos motivadas por motivos políticos que otras. Por ejemplo, es razonable argumentar que un texto lleno de plagios es una fuente menos confiable que uno que utiliza un sistema de referencias adecuado, y que un texto mal escrito e internamente incoherente tiende a ser menos confiable que uno bien escrito. Sin embargo, todas y todos estarán de acuerdo en que la idea de usar un método supuestamente neutral, es decir, la crítica de las fuentes, para evaluar la confiabilidad del contenido de dos textos bien escritos sobre el mismo tema, pero con argumentos contradictorios, es ingenua, o al menos mal informada acerca de la política contemporánea en línea.

La *tendencia* y la *intención*, ambas indagadoras del sesgo de una fuente, se incluyen casi siempre entre los diversos criterios recopilados en las directrices sobre la evaluación crítica de fuentes. Los distintos instrumentos y medios para establecer orden y confiabilidad son productos de sistemas de valores específicos y existen dentro de la sociedad y a través de ella; lo mismo ocurre con la crítica de las fuentes. La historia del control de la información es política, como lo es la historia de la información, pero también lo es la historia de la neutralidad. Y, sin embargo, la historia se despliega mientras escribimos, y lo que podemos ver es la implicancia instrumental de la crítica de las fuentes en Suecia, en una desestabilización en curso de la confianza en las instituciones, y el concepto de neutralidad queda atrapado en ello. Paradójicamente, las instituciones tradicionales de conocimiento de la sociedad (v.g., escuelas, bibliotecas, medios de comunicación y autoridades públicas) parecen considerar la crítica de las fuentes solo como un método, mientras que

las personas de derecha identifican el concepto (y en esto coincidimos) como uno altamente político. Coincidimos con esta última comprensión del concepto, pero extraemos conclusiones completamente diferentes. Las personas de derecha presentadas en este capítulo utilizan la crítica de las fuentes para sembrar dudas, con el objetivo primordial de debilitar la confianza en el conocimiento establecido y en otras instituciones sociales. Sugerimos que la crítica de las fuentes (o, en su caso, la alfabetización mediática e informacional) debe incluir medios para visibilizar estructuras de confianza, incluidos sus mecanismos de exclusión y opresión, históricamente y en el presente, con el objetivo último de posibilitar y justificar una confianza compartida. Esto significa que la construcción de confianza en las instituciones, tarea interminable, debe ser parte de la alfabetización mediática e informacional, pero, para que esto funcione, debe enfrentar de lleno su carácter interesado.

El control sobre la información siempre ha sido político, al igual que la crítica de las fuentes y la alfabetización mediática e informacional. A veces esto es más obvio y otras menos. A veces incluso puede resultar irrelevante. Dicho esto, si recordamos la problematización de Carr sobre la selección en su discusión sobre la historiografía, podemos apreciar que la crítica de las fuentes es, y siempre ha sido, política en un sentido fundamental. En una comprensión pluralista de la democracia, esto no plantea problema alguno, sino que justifica la posición pluralista respecto del valor del antagonismo. Sin embargo, incluso si se acepta la neutralidad como principio rector general de la democracia, sigue siendo evidente que no todas las fuentes de información son iguales, si solo porque no todas las concepciones del bien común lo son, o deberían serlo. La neutralidad necesita ser puesta en práctica desde una posición, excluyendo otras. Debemos ser lo suficientemente audaces como para decir que no importa si un texto cumple con las reglas académicas de citación y otros criterios formales similares si tiene, por ejemplo, una agenda racista. No es solo la crítica de las fuentes como método el que nos ayuda a afirmar que tal fuente no es confiable, sino la crítica de las fuentes basada en valores, en confianza justificada y en responsabilidad.

Referencias

Abalo, E. & Nilsson, J. (2021). Fostering the truthful individual: Communicating media literacy in the comic Bamse. *Nordicom Review*, 42(1), 109–123. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0032>

Bertilsson, F. (2021). Source criticism as a technology of government in the Swedish psychological defense: The impact of humanistic knowledge on contemporary security policy. *Humanities*, 10(1), 13. doi:10.3390/h10010013

Biblioteksbladet (4-9-2018). Stor valenkät: Strid om källkritiken. <https://www.biblioteksbladet.se/nyheter/allmant/stor-valenkät-strid-om-kallkritiken/> [1-10-2021]

boyd, d. (2017). Did media literacy backfire? *Journal of Applied Youth Studies*, 1(4), 83–89.

Burke, P. (2016). *What is the History of Knowledge?* Polity Press.

Carr, E. H. (1990). *What is History? The George Macaulay Trevelyan Lectures Delivered in the University of Cambridge January-March 1961*. 2nd ed. Penguin.

Colliver, C., Pomerantsev, P., Applebaum, A., & Birdwell, J. (2018). *Smearing Sweden: International Influence Campaigns in the 2018 Swedish Election*. LSE Institute of Global Affairs. <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/Smearing-Sweden.pdf> [7-10-2021]

de Marneffe, P. (1990). Liberalism, liberty, and neutrality. *Philosophy & Public Affairs*, 19(3), 253–274. <https://www.jstor.org/stable/2265396>

Doctorow, C (25-2-2017). Three kinds of propaganda, and what to do about them. *Boingboing*. <https://boingboing.net/2017/02/25/counternarratives-not-fact-che.html> [12-10-2021]

Fernquist, J., Kaati, L., & Schroeder, R. (2018). Political bots and the Swedish general election. En *2018 IEEE International Conference on Intelligence and Security Informatics (ISI)* (pp. 124–129). IEEE.

Försvarsmakten (4-6-2020). *Säkerhetsrisker och desinformation: Så kan du undvika att bidra till en infodemi i tider av oro* [Security risks and misinformation: This way you can avoid contributing to an infodemic in times of worry]. <https://www.forsvarsmakten.se/sv/aktuellt/2020/04/sakerhetsrisker-och-desinformation/> [9-9-2021]

Gunnarsson, D. (2016). *Following Tweets Around: Informetric Methodology for the Twittersphere*. University of Borås. Dissertation.

Gunther, A. C., & Schmitt, K. (2004). Mapping boundaries of

the hostile media effect. *Journal of Communication*, 54(1), 55–70.

Hedman, F., Sivnert, E., Kollanyi, B., Narayanan, V., Neudert, L. M., & Howard, P. N. (2018). *News and political information consumption in Sweden: Mapping the 2018 Swedish general election on Twitter. Computational Propaganda Data Memo*. Oxford Internet Institute.

Jarrick, A. (2005). Källkritiken måste uppdateras för att inte reduceras till kvarleva. *Historisk Tidskrift*, 125(2), 219–235.

Jarrick, A., Janken M., & Wallenberg Bondesson, M. (2016). *Globalization and World History*. Nordic Academic Press.

Jenkins, K. (1995). *On ‘What Is History?’ From Carr and Elton to Rorty and White*. Routledge.

Juhila, K., & Raitakari, S. (2016). Responsibilisation in governmentality literature. In K. Juhila,

S. Raitakari, & C. Hall (Eds.), *Responsibilisation at the Margins of Welfare Services* (pp. 11–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315681757>

Kurth, L. E. (1964). *Historiographie und Historischer Roman: Kritik und Theorie im 18. Jahrhundert*.

Leth, G., & Thurén, T. (2000). *Källkritik för Internet*. Styrelsen för Psykologiskt Försvar.

McIntyre, L. C. (2018). *Post-truth*. MIT Press.

Merrill, R. (2014). Introduction. In R. Merrill & D. Weinstock (Eds.), *Political Neutrality: A Re-evaluation* (pp. 1–21). Palgrave MacMillan.

MSB (2018). *If Crisis or War Comes*. Swedish Contingencies Agency.

Nationell biblioteksstrategi (2019). *Demokratins skattkammare* [Treasury of Democracy]. Kungliga Biblioteket, Stockholm.

Nyhan, B., & Reifler, J. (2010). When corrections fail: The persistence of political misperceptions. *Political Behavior*, 32(2), 303–330.

Perloff, R. M. (2015). A three-decade retrospective on the hostile media effect. *Mass Communication and Society*, 18(6), 701–729. doi:10.1080/15205436.2015.1051234

Putilov, E. (15-3-2019a). *Barn drillas i “källkritik” – ska okritiskt ta in SVTs produktion*. Samnytt. <https://samnytt.se/barn-drillas-i-kallkritik-ska-okritiskt-ta-in-svts-produktion/> [9-9-2021]

Putilov, E. (2-4-2019b). *Nationell samordnare vill göra bibliotek till propagandacentraler mot “mörka krafter”*. Samnytt. <https://samnytt.se/nationell-samordnare-vill-gora-bibliotek-till-propagandacentraler-mot-morka-krafter/> [9-9-2021]

Putilov, E. (29-5-2019c). *Bibliotek hotar besökare: "Vill du att dina vänner ska förknippa dig med dålig människosyn?"* Samnytt. <https://samnytt.se/bibliotek-hotar-besokare-vill-duatt-dina-vanner-ska-forknippa-dig-med-dalig-manniskosyn/#> [9-9-2021]

Ranke, L. (1824). *Geschichte der Germanischen und Romanischen Völker von 1494–1535*. Erster Band. Reimer.

Schroeder, R. (2020). Even in Sweden? Misinformation and elections in the new media landscape. *Nordic Journal of Media Studies*, 2, 97–108. doi:10.2478/njms-2020-0009

SFS (2012:801). The Swedish Library Act.

Sverigedemokraterna (2019). *Principprogram: Sverigedemokraternas Principprogram 2019*. <https://ratatosk.sd.se/sd/wp-content/uploads/2020/11/16092141/Sverigedemokraternasprincipprogram-2019.pdf> [9-9-2021]

SVT (2019). *Höna av en fjäder* [Mountain out of a molehill]. Swedish public service television. <https://www.youtube.com/watch?v=2Iz-5vZX9hH0> [15-10-2021]

Swire-Thompson, B., DeGutis, J., & Lazer, D. (2020). Searching for the backfire effect: Measurement and design considerations. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9, 286–299. doi:10.1016/j.jarmac.2020.06.006

UR (2012). *Är det sant? [Is it true?]*. <https://urplay.se/serie/177413-ar-det-sant> [5-10-2021]

Capítulo 7



7

CONCLUSIÓN

A fines de 2020, se transmitió en la televisión pública sueca un documental en tres partes sobre el movimiento antivacunas. El nombre es *Las Guerreras de las Vacunas* (Dokument inifrån, 2020). En el documental, las reporteras Anna Nordbeck y Malin Olofsson se infiltraron en el movimiento. Fingieron estar filmando un documental sobre los peligros de las vacunas, cuando en realidad estaban produciendo una película altamente crítica del movimiento antivacunas. Obtuvieron acceso a figuras líderes tanto en Suecia como en Estados Unidos, así como en el Reino Unido y en Australia. Incluso, tuvieron la oportunidad de unirse a un grupo de representantes del movimiento, quienes en redes sociales se consideraban como personas versadas, en un bus de campaña que recorría Estados Unidos. Entre otras cosas, el documental incluyó escenas filmadas en ese bus, además de entrevistas con personas involucradas en la producción de la exitosa película antivacunas *Vaxxed: From Cover-Up to Catastrophe* de 2016 y de su secuela *Vaxxed II: The People's Truth* de 2019, especialmente con su director, Andrew Wakefield. Cabe señalar que el exmédico Andrew Wakefield es una de las figuras más celebradas del movimiento antivacunas internacional, debido a su artículo de investigación de 1998 sobre la conexión entre el autismo y la llamada vacuna MMR, que protege contra sarampión, paperas y rubéola. Este artículo, muy criticado, ha sido retractado desde entonces y la investigación ha sido demostrada como completamente infundada en numerosas ocasiones. Sin embargo, se ha convertido en un ícono de la posición anti-organización que el movimiento antivacunas trata de proyectar, sembrando dudas sobre la institución de la ciencia misma y acusando, en particular, a la ciencia médica de corrupción sistémica.

En el documental, escuchamos a una persona responsable de la campaña anti-vacunas en redes sociales en Estados Unidos. Sentada en el bus de campaña, explica:

Tu objetivo es plantar la semilla de la duda sobre si han hecho suficiente investigación. Simple, ¿cierto? Lo que tienes que sembrar es: ¿Han hecho suficiente investigación? Claro, sin decirlo así. Eso es lo que estoy haciendo. Estoy plantando esa semilla de duda sobre si han hecho lo suficiente en este tema. ¿De acuerdo? (Dokument inifrån, 2020, parte 3, 5:37 min.)

Se refiere específicamente a madres y padres de niñas pequeñas, que están en el proceso de decidir si vacunar o no a sus hijas. Y continúa:

Si logramos que muerdan el anzuelo [en inglés, “clickbait”], pinchan el enlace y luego dicen: ‘¿Qué es eso? oh... ¿qué es eso?’. Cada enlace se convierte en un nuevo hecho, un nuevo dato que simplemente no pueden ignorar. Como, por ejemplo, ahora leen que “la mitad de las niñas están enfermas”. Ya no pueden des-aprender eso (Dokument inifrån, 2020, parte 3, 6:28 min.).

Lo que describe sigue las reglas de la teoría conspirativa, en la que el primer paso es crear incertidumbre y sembrar dudas sobre la información establecida en un tema específico. Una vez que la incertidumbre y la duda están sembradas, la estrategia pasa a lograr que las personas busquen su propia información, pero dentro del contexto del movimiento antivacunas. De esta manera, las personas pueden eludir las fuentes establecidas de información y encontrarse con un paisaje informacional distinto de enlaces, afirmaciones y aseveraciones; o, como las activistas antivacunas quieren que creamos, *de hechos*.

El punto interesante para nosotras es lo mucho que esto se asemeja a un proyecto para empoderar a las personas para hacer su propia investigación, no muy distinto de como a menudo se justifica la necesidad de la alfabetización mediática e informacional. La activista antivacunas prosigue describiendo cómo debe calibrarse con precisión el papel que se le asigna a los hechos:

No puedes usarlos hasta que hayas abierto la puerta para que duden de las vacunas. Simplemente no puedes hacerlo. No puedes bombardearlas con hechos. Tiene que usarse algún tipo de anzuelo donde tengan curiosidad, es hermoso y están haciendo click “ah... no sabía

eso” (Dokument inifrån, 2020, parte 3, 7:22 min.).

El objetivo es ayudar a que las personas formen sus propias opiniones, pero lograr que lo hagan en un entorno donde las reglas sean establecidas por quienes se oponen al conocimiento establecido: en este caso, sobre las vacunas.

Sembrando dudas

En el Capítulo 1 introdujimos la noción de la quimera de la confiabilidad para destacar cómo algunos de los mecanismos de corroboración de la información están fundamentalmente desestabilizados en la sociedad contemporánea. En particular, la idea de que la visibilidad de una afirmación puede usarse como sustituto para establecer confiabilidad o credibilidad resulta insostenible como regla general. Pero el concepto de autoridad cognitiva, que discutimos en el Capítulo 3, tampoco mitiga esa desestabilización. Más bien, cuando se anima a las personas a hacer su propia investigación, como plantea la persona entrevistada en el documental, la suposición es, o debe ser, que esa investigación probablemente llevará en cierta dirección. Para posibilitarlo, se ponen en juego todos los elementos: autoridades cognitivas, hechos, estadísticas, presentadoras profesionales y la dosis adecuada de detonantes emocionales. El conocimiento científico establecido, así como otras instituciones tradicionales y afirmaciones de conocimiento, son presentados como desinformación. Los roles se invierten o, desde la perspectiva de la mayoría de las iniciativas de alfabetización mediática e informacional, incluso se pervierten.

Siguiendo el rastro de la evidencia que se despliega ante ellas, se supone que las personas llegarán a cierta conclusión. La activista antivacunas entrevistada en el documental habla de *clickbait* [anzuelo] para describir cómo aborda el tema. Y ciertamente es una descripción acertada de la estrategia, aunque podría sostenerse que lo que vemos no es solo un anzuelo, sino más bien un sendero de clicks dispuesto a propósito. Mientras que el *clickbait* casi inevitablemente conduce a la decepción, aquí las personas son recompensadas con la sensación de descubrir *verdades*, de ser responsables, críticas y de tener el control. La activista presentada en el documental no solo es altamente competente en alfabetización mediática e informacional, sino que también orienta a las personas a las que se dirige, a su grupo objetivo, en una dirección determinada. Lo hace permitiéndoles actuar de maneras que confirman

su alfabetización mediática e informacional. Y, al menos, si entendemos la alfabetización mediática e informacional como algo profundamente situado, esto no solo es altamente eficaz, sino que, visto desde dentro de su comunidad, también resulta apropiado para la situación en cuestión. Sin embargo, ¿cómo se armoniza tal comprensión con otras ideas predominantes sobre lo que es la alfabetización mediática e informacional? O quizá mejor: ¿qué debería permitir y apoyar la alfabetización mediática e informacional en la situación actual?

La alfabetización mediática e informacional ya puede usarse con fines exactamente opuestos a los de muchas iniciativas en este ámbito; a saber: sembrar dudas, respaldar ideologías conspirativas y reclutar estratégicamente a personas para el proyecto de difundir desinformación o información errónea. Evidentemente, hay ciertos tipos de información, o más bien situaciones, en las que esto tiene poca consecuencia. Sin embargo, en conjunto, intervienen una variedad de intereses sociales e individuales que pueden entrar en conflicto. Por ejemplo, establecer lo ocurrido bajo la esclavitud, durante el colonialismo o el apartheid, o interpretar la historia de los derechos de las mujeres, son cuestiones en las que la mayoría estará de acuerdo en que están impregnadas de sufrimiento humano y de distintos intereses sociales. Pero incluso temas como la nutrición, la crianza o la planificación de viajes, por nombrar algunos ejemplos menos obviamente políticos, están cargados de controversias. Evaluar la credibilidad de afirmaciones que están más claramente ancladas al conocimiento científico, como cómo funciona un tratamiento médico o la composición de una sustancia química, puede parecer menos controvertido a primera vista. Sin embargo, la cuestión de *qué experiencia cuenta* es claramente algo negociado socialmente, acordado y, como nos recuerda la comunidad antivacunas, también disputado (Oreskes, 2019). Las activistas, el foco del documental, no descartan esta estrecha y socialmente arraigada conexión entre la experiencia, las normas y las afirmaciones de verdad. Por el contrario, la reconocen claramente, pero también la desarman y la rearmen. La alfabetización mediática e informacional desempeña, como vemos a lo largo del libro, un papel central en cómo ocurre esto. Hay un elemento estratégico en juego que suele ser difícil de identificar, pero queda capturado de forma sucinta en la descripción que la activista hace de su manera de trabajar. Así, en lugar de hablar de un régimen de *posverdad* o de *resistencia a los hechos*, hay que reconocer que este tipo de desinformación e información errónea, como se ejemplifica aquí, no existen en un espacio ni en un

tiempo más allá del conocimiento; tampoco las personas implicadas en ellas. Más bien, tienen éxito y resultan seductoras porque se constituyen a partir del reensamblaje de mecanismos establecidos y reconocibles para crear, difundir y verificar conocimiento.

Además, por supuesto, es importante establecer la exactitud factual de una afirmación y, por ello, se presta mucha atención a respaldarla; por ejemplo, mediante iniciativas de verificación de hechos o la regulación de plataformas, pero también en la forma en que se justifica la alfabetización mediática e informacional. Sin embargo, una preocupación importante radica en la noción misma de lo que *es un hecho* y en su compleja relación con las opiniones, como discutimos en el Capítulo 1 a partir del trabajo de Hannah Arendt. Vinculado a esto, hay otro asunto que también aparece en el relato de la activista antivacunas. Se trata de la narrativa que mantiene unidos los hechos y las historias que se cuentan para ordenarlos y dar sentido al mundo. La situación emocionalmente expuesta de una madre o padre con una niña pequeña a punto de ser vacunada invita a que se presente una historia específica, como explica la activista. La alfabetización mediática e informacional contribuye a que la historia sea plausible y justificable. ¿Has hecho suficiente investigación? ¿Eres una madre responsable? Estas no son preguntas inocentes que buscan solo una respuesta o una acción específica: forman parte de una narrativa emocionalmente cargada y muy contemporánea que funciona como el pegamento que une los hechos o las afirmaciones similares a hechos.

En los capítulos anteriores examinamos distintas facetas de la alfabetización mediática e informacional y formulamos las contradicciones y dilemas asociados en términos de paradojas. En concreto, proponemos cinco paradojas, cada una de las cuales captura dimensiones contradictorias en un ámbito particular: responsabilidad, normatividad, temporalidad, confianza y neutralidad. Dada la situación descrita en el documental sobre el movimiento antivacunas, surgen varias preguntas al considerar estas relaciones paradójicas que configuran la alfabetización mediática e informacional. ¿Quién es responsable de evaluar qué información y en qué nivel de agregación? ¿Qué normas deben promoverse y quién las decide? ¿Qué supuestos y exigencias temporales están implícitos en las expresiones de alfabetización mediática e informacional? ¿Cuál es el papel de la confianza y cuál el de la experiencia? ¿Qué valores están investidos en los mecanismos de evaluación? La siguiente sección revisa brevemente las distintas paradojas. Hacerlo nos permi-

te destacar sus interrelaciones y también sus relaciones co-constitutivas con lo que denominamos la crisis de la información.

Relaciones paradójicas

Al formular la paradoja de la responsabilidad, exploramos la fractura palpable entre la idea de *consumidoras de información* y la de *ciudadanas racionales*. Esta exploración nos ayuda a arrojar luz sobre cómo se ha moldeado el concepto de alfabetización mediática e informacional. A pesar de su incompatibilidad axiológica y epistemológica, estos ideales no solo coexisten, sino que también fluyen entre sí. Además, se encuentran cada vez más atados a infraestructuras corporativas de información que emplean el control informacional para apoyar la maximización de beneficios, principalmente mediante la extracción de datos. La noción de responsabilidad en una decisión democrática frente a la elección de consumo y el intrincado equilibrio entre confianza y agencia existen cada vez más únicamente en el contexto de o, incluso, dentro de esta ubicua infraestructura informacional *plataformizada*. La responsabilidad individual, a través de la alfabetización mediática e informacional, tal como se expresa en la mayoría de los textos normativos y manuales, se ve frustrada por las condiciones infraestructurales en las que se realiza. Las condiciones para el control de la información, la volatilidad de la información, la regulación del acceso y, en última instancia, la confianza y la estabilidad del conocimiento público están en gran medida establecidas por corporaciones globales con tendencias monopolísticas. Las oportunidades de participación ciudadana son extremadamente limitadas, al igual que la rendición de cuentas ante instituciones democráticas o el control social. La responsabilidad recae en la persona, pero la rendición de cuentas permanece en suspenso. Esto conduce a la paradójica situación en la que las personas son responsables de su propio comportamiento en términos de control informacional, pero no tienen manera de exigir su participación en los mecanismos que hacen posible, en primer lugar, la difusión de la información.

La cuestión de las normas, o más precisamente, de los diferentes supuestos normativos sobre qué valores sustentan la alfabetización mediática e informacional, subyace a una escisión entre la investigación, la práctica y la formulación de políticas públicas. La alfabetización mediática e informacional se caracteriza por un conflicto fundamental entre dos narrativas: por un lado, la comprensión normativa de que debe

promover la participación democrática en la sociedad; y, por otro, las nociones de alfabetización mediática e informacional situadas en prácticas sociales. Estas últimas, a menudo fundamentadas teóricamente y basadas en la investigación, enfatizan necesariamente una pluralidad de alfabetizaciones mediáticas e informacionales y son críticas de los objetivos normativos y prescriptivos que suelen perseguirse en contextos de política o de educación. La paradoja no radica únicamente en identificar la brecha entre estas dos posiciones, sino que deriva de la paradoja de la democracia liberal misma (Mouffe, 2000); a saber, el problema de que para que sea posible una pluralidad de fuentes divergentes y contradictorias y una variedad de alfabetizaciones mediáticas e informacionales situadas, deben adelantarse ciertos supuestos normativos. Estos incluyen, no en menor medida, supuestos sobre la legitimidad de la pluralidad, incluidas sus limitaciones. Desentrañar este espacio de posiciones contradictorias y posicionamientos es una condición necesaria para que la pluralidad de alfabetizaciones mediáticas e informacionales se incruste en la democracia y en la participación cívica.

La noción de una paradoja temporal ayuda a identificar cómo la incesante postergación del surgimiento de la ciudadana alfabetizada mediática e informacional descansa en controlar la relación entre el encuentro con la información y su evitación. La intersección entre el control informacional y el control del tiempo se manifiesta, sugerimos, especialmente en el nivel de la anticipación. Es decir, las plataformas dominantes de información y medios, como las redes sociales, los servicios de streaming e incluso los motores de búsqueda, utilizan analíticas predictivas para personalizar feeds, sugerencias, resultados o contenido en general. El control sobre la información y las condiciones de la alfabetización mediática e informacional está ligado a la capacidad de anticipar y prevenir las probabilidades de los sistemas. Además, la alfabetización mediática e informacional está profundamente imbuida de supuestos sobre las diferencias generacionales y el progreso tecnológico constante. Esto implica una orientación hacia el futuro y una aceleración social inherente a la que hay que adaptarse y al mismo tiempo resistir. La postura anticipatoria está incrustada en una paradoja temporal: una desconexión que hace que la alfabetización mediática e informacional sea necesaria, pero siempre insuficiente. Requiere inmersión plena y autocontrol, con el fin de equilibrar la aceleración constante de la sociedad y del progreso tecnológico, al tiempo que contribuye a la desaceleración del ritmo de vida. Es también en relación con este punto donde se evi-

dencia cómo el conocimiento y la ignorancia se configuran según las mismas reglas. Evitar los medios y la información, y comprometerse con ellos, se entrelazan con la misma responsabilidad. Esto pone en fuerte relieve cómo la alfabetización mediática e informacional constituye tanto el conocimiento como la ignorancia, no como opuestos, sino como necesidades.

A lo largo del libro volvemos reiteradamente a la importancia de la confianza, en particular, la cuestión de la confianza social e institucional. Detrás de las comprensiones en conflicto sobre la alfabetización mediática e informacional se encuentran diferentes maneras de asociar la confianza con la agencia. Esto es bastante evidente en cómo se experimenta y se expresa la alfabetización mediática e informacional. Varias de nuestras participantes en entrevistas son conscientes de estas contradicciones y se refieren a las incertidumbres epistémicas resultantes como un desafío. Se supone que debes cuestionar lo que lees y lo que ves, pero ese cuestionamiento siempre corre el riesgo de volverse cínico y socavar el establecimiento de un punto de partida desde el cual juzgar afirmaciones de conocimiento en conflicto. La formulación de una paradoja de la confianza proporciona un marco para esta situación, en la que la alfabetización mediática e informacional depende de cuestionar la confianza en la información, al mismo tiempo que depende de la confianza en las instituciones y los métodos. En la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional, y especialmente en la evaluación de fuentes de información, el equilibrio entre fomentar una desconfianza constructiva y evitar una desconfianza cínica resulta delicado. Esto es aún más difícil cuando la alfabetización mediática e informacional ha de promoverse fuera del ámbito de la escolaridad formal. Pero la confianza no puede simplemente asumirse ni establecerse de una vez por todas. Es un proceso continuo que ocurre, además, entre distintos actores. A menudo hay razones válidas para la falta de confianza de las personas y, ciertamente, para la falta de confianza de comunidades específicas en las instituciones de la sociedad y en la gran narrativa de un futuro colectivo basado en la confianza. Naomi Oreskes (2019) plantea la pregunta: “¿Por qué confiar en la ciencia?”. Además, esboza una respuesta que no hace la vista gorda a su historia de exclusión y a su complicidad en la opresión. Esta pregunta es muy similar a la que también hemos encontrado en relación con la alfabetización mediática e informacional. Es difícil de articular y, a veces, casi doloroso de plantear, pero la pregunta a la que la alfabetización mediática e informacional debe estar anclada es: ¿Por

qué confiar? Dicho esto, para transformar la relación paradójica entre confianza y desconfianza (o incluso falta de confianza) que caracteriza a la alfabetización mediática e informacional en una relación productiva, la pregunta sobre el *por qué* debe unirse a las preguntas de *cómo* y *cuándo* *confiar*, y así reconocer las diversas causas, históricas y actuales, de la desconfianza hacia las instituciones implicadas en la creación y el andamiaje de los medios y la información en la sociedad.

Junto con la confianza, la cuestión de la neutralidad es un tema recurrente e igualmente polémico. La neutralidad es un concepto político arraigado en el liberalismo político (de Marneffe, 1990; Merrill, 1990). Como tal, su importancia e incluso su legitimidad en ámbitos como el periodismo, la bibliotecología, la educación y, por extensión, la alfabetización mediática e informacional están estrechamente vinculadas al imperativo de la democracia liberal de que sus instituciones sociales sean imparciales. Sin embargo, no solo existen varios significados de neutralidad, sino que, dado que la neutralidad es inherentemente social, inevitablemente está moldeada por ciertos valores culturales a expensas de otros, como se ha señalado repetidamente en diversos campos (Macdonald & Birdi, 2019; Ojala, 2021). La neutralidad también forma parte de diversas concepciones de la alfabetización mediática e informacional, así como de las instituciones implicadas en su promoción. Sin embargo, como concepto liberal, la neutralidad regula la relación del Estado con las concepciones del bien común. Es, en otras palabras, un concepto profundamente político que no puede separarse de la cuestión del supuesto bien común y de qué concepciones pesan más que otras. Las crisis actuales, de las cuales nos centramos en una, la crisis de la información, involucran luchas sobre el bien común, el presente y el futuro; y el poder de definir *qué* cuenta como neutralidad en relación con el bien común siempre está en juego. Las implicancias para la alfabetización mediática e informacional no pueden subestimarse. Introducimos la noción de una paradoja de la neutralidad para elaborar tanto la paradoja de la confianza como la paradoja de la normatividad, y para llamar la atención sobre las ramificaciones de oscurecer las raíces políticas específicas y los supuestos implícitos en el principio de neutralidad que, después de todo, guía gran parte de la alfabetización mediática e informacional, así como de las instituciones implicadas.

Como podemos ver a lo largo del texto, pero de manera particularmente clara en el Capítulo 6, la retórica cínica que impregna el debate público actual allana el camino para un desacoplamiento discursivo de

la neutralidad respecto del liberalismo. Reconocemos que esto simplifica una serie de complejidades, pero sugerimos que se basa en lo siguiente: dado que el liberalismo está atravesando severos desafíos provenientes de distintos sectores del espectro político y enfrenta efectivamente oposición como paradigma rector de la economía y de muchas democracias existentes, no sorprende que mantenerlo en el contexto de la alfabetización mediática e informacional se vuelva cada vez más difícil, al menos —añadiríamos—, si no está justificado y situado. La neutralidad debe incluir una reflexión sobre el sesgo, lo cual, de nuevo, es una noción sin sentido si no se explicita quién se beneficia y quién resulta perjudicada y de qué manera. En efecto, a menos que la alfabetización mediática e informacional esté alineada normativa y expresamente con el bien común, y este bien sea claramente articulado más allá de la habitual y vaga referencia a nociones indefinidas de democracia, inevitablemente será arrastrada en la dirección de las corrientes políticas que resulten más fuertes. Así, si la neutralidad ha de ser una opción para posibilitar una pluralidad de fuentes, medios y alfabetizaciones. Además, necesita estar delimitada y esas fronteras deben ser articuladas y discernibles. Requiere, entonces, un espacio en el que pueda ser puesta en práctica.

Performativo y anticipatorio: la infraestructura como acción

Introdujimos este libro señalando la convergencia de diversas crisis sociales relacionadas con la creciente volatilidad de la información y sostenemos que ello equivale a una crisis de la información. Además, señalamos que la crisis de la información es más fácilmente identificable en términos de *cómo* se imaginan las soluciones a la misma y de quién las imagina. Las soluciones varían a lo largo del tiempo, de un país a otro, según la situación política específica, los requisitos legales, las condiciones técnicas y así sucesivamente. En este libro nos centramos en la alfabetización mediática e informacional. Esta, esperamos haberla mostrado de manera convincente, ha sido promovida como una solución que vincula a diferentes instituciones, valores y actrices de maneras a menudo contradictorias. Estas contradicciones están entrelazadas en conflictos epistemológicos profundos, en pensamientos políticos y exigencias morales, en agendas institucionales, en la relación entre tiempo y políticas públicas, en exigencias de la vida cotidiana, y están co-constituidas por el ensamblaje material-discursivo de una infraestructura informacional *plataformizada* y cada vez más corporativa y algorítmica.

Todo esto se ve moldeado por la marea de agitación política y social contemporánea y, para complicar aún más las cosas, por la amenaza existencial que plantea el cambio climático.

A lo largo del libro volvemos recurrentemente a la biblioteca y a la bibliotecología. Así es también como queremos concluir. Durante milenios, las bibliotecas y la bibliotecología han desempeñado un papel central en la organización del conocimiento en su forma material, en hacerlo accesible y, no hay que olvidarlo, en controlarlo. La biblioteca es una institución cuya materialidad está moldeada por la sociedad y, a su vez, moldea a la sociedad. Está inmersa en la política, el cambio social y tecnológico y la sociedad civil. El punto aquí no es mirar a la biblioteca en busca de soluciones, y menos aún presentarla como la solución a esta profunda crisis de la información. Eso sería ingenuo. Sin embargo, las bibliotecas y las bibliotecólogas siempre han estado en la intersección de distintos intereses. Como institución, la biblioteca se caracteriza por una discusión definitoria de la profesión que, cuando tiene éxito, estabiliza las relaciones entre diferentes actrices, intereses y agendas. Es la propia discusión, el diálogo informado, quien establece y sostiene las bibliotecas como infraestructuras de información legítimas. Una discusión, un diálogo, que no puede resolverse. De hecho, no debe resolverse. Ni tampoco debe resolverse el debate sobre los medios y la información en sentido amplio ni sobre el control de los mismos.

La alfabetización mediática e informacional está incrustada en el debate social y político más amplio. Para que siga siendo (o llegue a ser) posible y productiva como forma de compromiso crítico con los medios y la información, la alfabetización mediática e informacional debe incluir una conciencia de sus propias contradicciones y supuestos normativos y, sobre todo, no debe basarse en el cinismo. Abordar esta cuestión abre posibilidades para la infraestructura como acción. Con esto queremos decir formas de compromiso performativo y anticipatorio con los diversos arreglos material-discursivos, y necesariamente sociales y políticos, que conforman la infraestructura de la información con el fin de crear oportunidades para propiciar el cambio y comprometerse constantemente en el proceso de construcción de confianza basada en la responsabilidad; no de reconstrucción, como si alguna vez hubiera estado terminada.

Referencias

- de Marneffe, P. (1990). Liberalism, liberty, and neutrality. *Philosophy & Public Affairs*, 19(3), 253–274. <https://www.jstor.org/stable/2265396>
- Dokument inifrån (2020). Vaccinkrigarna [The Vaccine Warriors]. Part 1–3. Swedish public service television. <https://www.svtplay.se/dokument-inifrån-vaccinkrigarna> [5-10-2021]
- Macdonald, S., & Birdi, B. (2019). The concept of neutrality: A new approach. *Journal of Documentation*, 76(1), 333–353. doi:10.1108/JD-05-2019-0102
- Merrill, R. (1990). Introduction, in R. Merrill & D. Weinstock (2014), *Political Neutrality: A Re-evaluation* (pp. 1–24). Springer.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. Verso.
- Ojala, M. (2021). Is the age of impartial journalism over? The neutrality principle and audience (dis)trust in mainstream News. *Journalism Studies*. doi:10.1080/1461670X.2021.1942150
- Oreskes, N. (2019). *Why Trust Science?* Princeton University Press.

