



Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica

Maria José Recoder
(Editora)

Direcció

José Luis Terrón, Universitat Autònoma de Barcelona

Comité académico

Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
Mònika Jiménez, Universitat Pompeu Fabra
Jordi Farré, Universitat Rovira i Virgili
Gustavo Cardoso, OberCom
Rita Espanha, OberCom
Nelson Zagalo, Universidade do Minho
José Carlos Lozano, Texas A&M International University
Tanius Karam, Universidad Autónoma Ciudad de México
Laura Regil, Universidad Pedagógica Nacional
Angel Badillo, Universidad de Salamanca
Marta Martín, Universidad de Alicante

Maria José Recoder (Ed.) (2019): *Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica*.
InCom-UAB Publicacions, 18. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de
Barcelona.

ISBN: 978-84-120344-3-1

Institut de la Comunicació (InCom-UAB)

Universitat Autònoma de Barcelona
Campus UAB - Edifici N, planta 1. Despatx N-1003
E- 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Barcelona. Espanya
<http://incom.uab.cat>

ISBN: 978-84-120344-3-1



SUMARI

INTRODUCCIÓ

María José Recoder, Degana de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la UAB 5

I. REFLEXIONS GLOBALES 8

1.1 **Periodistes, codi deontològic i informació rigorosa.** Neus Bonet, degana del Col·legi de Periodistes de Catalunya. 9

1.2 **El suport del Govern a la alfabetització informacional i mediàtica.** Ignasi Genovés, director general de Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya. 12

1.3 **La necessària vinculació de la universitat amb la formació d'una ciutadania crítica** Virgínia Luzón, vicerectora de Comunicació i Promoció de la UAB. 15

II. CONFERÈNCIES 17

2.1 **Mediatización Intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática.** José Manuel Pérez Tornero. Càtedra Unesco d'Alfabetització Mediàtica de la UAB. 18

2.2 **L'educació al llarg de la vida gràcies a les biblioteques públiques.** Aurora Vall, Universitat de Barcelona. 40

2.3 **El paper de les autoritats reguladores europees en la *media literacy* i el programa desenvolupat pel CAC en educació mediàtica.** Salvador Alsius, CAC. 63

III. PONÈNCIES 72

3.1 **Media and Information Literacy and the Media Industries: Best practices.** Laura Cervi, UAB. 73

3.2 **L'alfabetització informacional a la universitat.** Pilar Cid i Remei Perpinya, UAB. 91

3.3 **Els graduats en comunicació: quin rol poden jugar en l'ensenyament de la competència informacional i mediàtica a les escoles?** Marta Civil, InCom-UAB. 106


3.4 **Els bibliotecaris: de guardians dels llibres a divulgadors del coneixement.** Joan Gómez Escofet, director de les biblioteques UAB. 125

3.5 **Professionals de la informació, la comunicació i l'educació davant la infoxicació i les fakenews: col·laborem?.** Alexandre López- Borrull, COBDC i UOC, Josep Vives, UOC i Joan Isidre Badell, UOC. 138

IV. ESTUDIS DE CAS 161


4.1 **"Aula dial" el projecte educatiu de Radio Sant Vicenç dels Horts amb les escoles del municipi.** Eva Garcia. Ràdio Sant Vicenç dels Horts. 162

4.2 La premsa a les escoles: 10 anys ajudant a formar ciutadans crítics. Núria de José. Col·legi de Periodistes de Catalunya.	168
4.3 Mitjans de comunicació locals i comarcals i creació de l'esperit crític. El cas dels mitjans de comunicació municipals de Sant Cugat. Mònica Lablanca. Cugat.cat.	174
4.4 Biblioteca escolar i competència informacional. Carlos Ortiz. Bibliotecari i COBDC.	180
4.5 La Nostra Escola: un programa de Televisió de Badalona produït íntegrament per infants. Josep Viñeta Balsells. Badalona Comunicació.	186
CONCLUSIONS	
María José Recoder, Degana de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la UAB	192



**JORNADA SOBRE
ALFABETITZACIÓ
INFORMACIONAL I
MEDIÀTICA PER UNA
CIUTADANIA CRÍTICA**

DATA: 30 novembre 2018
Lloc: Aula Magna de la Facultat de Ciències de la
Comunicació de la UAB

50 **UAB** 

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències
de la Comunicació
Col·legi de Periodistes
de Catalunya

INTRODUCCIÓ

Maria José Recoder

Llicenciada i Doctora en Ciències de la Informació (Periodisme) per la UAB. DEA en Història i Civilització Contemporània per l'EHESS (París, França). Degana de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la UAB.

De la infància a la vellesa, quin rol juguen els mitjans de comunicació generals i locals en la formació continuada de la ciutadania? Quines eines tenen les persones per adquirir la competència informacional al llarg de la vida? Quin paper han d'assumir les biblioteques i els bibliotecaris – documentalistes en l'aprenentatge de nens, joves i adults? L'alfabetització mediàtica serveix per generar una ciutadania crítica capaç de detectar les fake news, i de defensar la llibertat d'expressió i els valors democràtics? Els periodistes, els educadors i els bibliotecaris poden treballar plegats a favor de la cultura, l'esperit crític, la consciència democràtica dels seus conciutadans?

Per debatre totes aquestes qüestions, el 30 de novembre de 2018, la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona, va acollir la *I Jornada d'Alfabetització Informacional i Mediàtica per una Ciutadania Crítica*. La idea era aplegar en un mateix espai a periodistes, bibliotecaris, docents i investigadors experts en documentació i en comunicació, i responsables de programes d'alfabetització mediàtica a Catalunya. L'objectiu, aprofundir en les línies mestres a seguir per complir amb el programa *Media and Information Literacy* (MIL) pel que batalla la UNESCO des de fa dècades: que tota la població ha de ser formada en competència mediàtica i informacional per poder comprendre el món on es viu, defensar-se de les mentides i no caure en els discursos que atien la por i la divisió entre els ésser humans.

Cal pensar que sense un sentit crític de l'existència a tots ens costa viure en un món que és cosmopolita. La comunicació està al centre del coneixement, de les relacions humanes, de la discrepància, de la creativitat, de la divulgació científica, de la solidaritat, de l'empatia o de la rebel·lia. Parlem de la comunicació entesa com la imprescindible necessitat de qualsevol societat de tenir bon periodisme per ser informada dels fets, de la realitat, i poder-se forjar una opinió pròpia. Que qualsevol persona pugui enviar missatges, fotos, vídeos o àudios als mitjans de comunicació ha esdevingut un dret i una realitat. Però no hauria de ser una via per desbarrar, mentir, inventar. Davant del dret democràtic dels ciutadans a crear i enviar la seva pròpia informació – o la seva pròpia versió del que passa – i ha la obligació per part dels mitjans de comprovar-la i no donar res per bo.

Actualment, amb rebre informació, per bona que sigui, és a dir, fidel als fets noticiables i amb les fonts d'informació ben contrastades, no n'hi ha prou. Al segle XXI, amb la proliferació de les xarxes digitals, qualsevol relat d'uns fets ha de ser complementat amb l'esforç dels individus per documentar-se sobre la realitat. I això no és possible si no es té competència informacional, és a dir, si no s'ha estat alfabetitzat, de petit o de gran, per aprendre pel propi compte. I una forma d'aprendre és consultant tant els mitjans de

comunicació de qualitat com les fonts d'informació que hi ha a les biblioteques i repositoris de documents, tant físics com virtuals.

L'alfabetització informacional i mediàtica serveix per empoderar a les persones. Se'ls dota d'eines per portar-los del món virtual al món real. Per tenir criteri i discernir el que és cert o mentida a les xarxes socials. Si hom vol viure en règims democràtics, cal que estiguem formats per poder adquirir consciència crítica.

I en aquest repte tothom hi té un rol a jugar. Les famílies, perquè l'exemple que donen els pares als fills és essencial per adquirir l'hàbit de la lectura, de l'escolta activa, de la conversa, de la mirada crítica sobre els programes d'entreteniment i ficció. L'escola hauria de fomentar la curiositat dels infants i joves i formar-los en alfabetització mediàtica i informacional, gràcies a l'expertesa de docents graduats a les Facultats de Comunicació i als bibliotecaris escolars. Les universitats han d'insistir en l'adquisició de la competència informacional gràcies a assignatures específiques i els cursos i l'activitat feta per les biblioteques universitàries. I què dir de tots els adults que treballen, s'informen, opinen, voten, influeixen i són influïts en i pels altres? Els mitjans de comunicació, les biblioteques públiques i especialitzades, els cursos de tota mena, presencials i virtuals, que permeten la formació al llarg de la vida proporcionats per les universitats o centres de formació amb suport institucional, etc., són les eines que tenen per seguir entenent el món on viuen. I sobretot, per actuar-hi per a que sigui un espai millor per viure-hi.

Gosaria dir que al llarg de les presentacions de cada tema i les discussions posteriors entre els ponents i el públic assistent, entre el que hi havia molts estudiants, algunes de les preguntes que ens formulàvem a l'inici van obtenir diverses respostes. Vàrem debatre sobre la manera en que la Alfabetització Informacional i Mediàtica (MIL) contribuïa a crear ciutadans crítics. Incidírem en l'important paper que han de jugar els mitjans de comunicació locals i comarcals en la alfabetització mediàtica, per la seva proximitat amb els ciutadans. Parlàrem de com podien col·laborar les universitats, les biblioteques públiques, les escolars i els mitjans de comunicació de proximitat per afavorir el coneixement i la capacitat crítica de la població a totes les edats. I valoràrem qui hauria d'ensenyar –Mitjans de comunicació? Professionals de la comunicació? Professionals de la documentació? Tots? - i com es pot aprendre la competència mediàtica i informacional al llarg de tota la vida.

La Jornada no hauria estat possible sense l'expertesa i la complicitat de tots els ponents i dels moderadors de les taules rodones i de les organitzacions a les que pertanyen. Els autors apareixen ressenyats en aquest llibre al capítol que han escrit i no els tornaré a esmentar en aquesta introducció. Però sí que ha de constar la felicitació a tots els professionals que van moderar les conferències i les taules rodones. Per tant, el nostre sincer agraïment al Sr. Alberto Cabello Hernández, Cap d'Imatge i Comunicació de l'Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts; als Drs. Carles Llorens i Fernando Morales, vicedegans i docents de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la UAB; i a la Sra. Laura Saula, periodista i membre de la Junta de Govern del Col·legi de Periodistes de Catalunya.

Voldria destacar el suport rebut per part del Col·legi de Periodistes de Catalunya qui va fer gestions i proposà els noms de periodistes de mitjans de comunicació local que feien programes relacionats amb l'educació mediàtica. També agrair la seva assistència i participació als membres del Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya (COBDC); del Consell de l'Audiovisual de Catalunya; de la Direcció General de

Mitjans de Comunicació del Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya; de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona; dels Estudis de Ciències de la Informació i la Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya; de La Xarxa, comunicació local; i dels diferents departaments i serveis de la UAB com l'Àrea de Biblioteconomia i Documentació; la Càtedra UNESCO per a l'Alfabetització Mediàtica i el Servei de Biblioteques.

Un reconeixement especial als membres de l'Equip de Deganat que van donar el màxim suport a aquest projecte, i als tècnics dels laboratoris i al personal del SLIPI per la seva col·laboració durant la celebració de la Jornada. Em permetran que citi pel seu nom a la Sra. Núria Leonart, secretària del Deganat i a la Sra. Marta Pérez, secretària de l'Administració de centre, per la seva dedicació i les idees que van aportar. Sense tots ells no hauria estat possible muntar aquesta trobada científica que ens va permetre reflexionar sobre el canvi de paradigma de la comunicació, l'aprenentatge al llarg de la vida i la cooperació imprescindible entre periodistes, bibliotecaris i docents per ajudar a formar una ciutadania crítica.

I.

REFLEXIONS GLOBALS EN LA INAUGURACIÓ DE LA JORNADA

1.1 Periodistes, codi deontològic i informació rigorosa

Neus Bonet

Periodista. Degana del Col·legi de Periodistes de Catalunya. Editora i presentadora actualment de l'informatiu de *Catalunya Ràdio* "Catalunya Migdia. Cap de Setmana". Va posar en marxa programes com "Eduqueu les criatures", "Generació Digital" o "L'Ofici de Viure". Ha obtingut el Premi d'Igualtat de l'Institut Català de les Dones o el Premi al Millor Professional de Ràdio Associació de Catalunya.

Volia començar fent públic l'agraïment del Col·legi de Periodistes i el meu propi, a la degana Maria José Recoder, per veure l'oportunitat de parlar sobre un tema que ens ha de preocupar socialment com és el de l'alfabetització mediàtica. I vull donar-li les gràcies per la seva empenta a l'hora d'organitzar aquesta jornada. I també perquè ha estat a partir de la seva "escolta activa" a les xarxes socials que va veure clara aquesta necessitat. No desvetllo cap secret si els informo que tot plegat va sorgir d'un intercanvi de tuïts entre servidora i un professional de biblioteconomia i documentalista el passat mes de febrer. Una "enganxada" de bon rotllo en la que la degana va intercedir com a moderadora apuntant, textualment: *"M'és més fàcil muntar una jornada a la UAB per discutir el tema (el de l'alfabetització mediàtica) entre periodistes, comunicadors i documentalistes que respondre tuïts. És imprescindible un treball conjunt per fer bona informació. La col·laboració entre professionals que treballem la informació és positiva. M'hi poso"*. I dit i fet. La jornada d'avui és el resultat d'aquestes converses, curiosament a les xarxes socials, un canal de comunicació que tant ens ha aportat a la comunicació, i que tant ha condicionat el periodisme. Serveixi, però, aquesta introducció, per reiterar l'agraïment a la degana i a la facultat de Ciències de la Comunicació de la UAB que ens acull.

Espero i desitjo que aquesta Jornada de debat, en la que diversos actors discutiran sobre com treballar l'alfabetització mediàtica i informacional, serveixi per a fomentar la capacitat crítica de la població, en totes les edats. El tema implica els periodistes, els bibliotecaris-documentalistes, els docents i totes les persones interessades en la qüestió.

Apuntar que des del Col·legi de Periodistes de Catalunya ja fa més d'una dècada que intentem aportar el nostre granet de sorra a l'alfabetització mediàtica. Sempre he mantingut que, a l'igual que ensenyem als nostres alumnes a disposar d'una dieta equilibrada i saludable, també els hem d'ajudar a practicar una dieta mediàtica que els esperoni el seu sentit crític. Per això vam impulsar el programa "premsa a les escoles" i ara col·laborem amb l'EduCAC, com a programes d'alfabetització mediàtica que ens ajuden a apropar als alumnes les eines i els coneixements que els poden fer més lliures en una democràcia. (Val a dir que en aquests programes sempre hem disposat de la col·laboració econòmica del programa Educaixa de la Fundació Bancària La Caixa)

Ens trobem en un moment en què la comunicació i la proliferació de canals ens aboquen a tots plegats a una “influxació” (intoxicació informativa) en tots els sentits, per excés i per poc rigorosa. I comencem a patir els efectes de la desinformació, entre les quals hi ha les populars “fake News”.

Voldria indicar que davant d'aquests fenòmens, els professionals de la informació trebalem amb el marc de referència per a l'actuació del periodista que és el Codi deontològic del Col·legi. Un codi que estem obligats a seguir tots els professionals, i el Col·legi, a vetllar pel seu compliment. El primer punt d'aquest document ja és prou revelador, perquè diu:

«1. *Informar de manera acurada i precisa*». No cal dir res més.

Però altres punts del Codi també hi tenen a veure:

«3. *Rectificar les informacions incorrectes*».

«5. *Citar les fonts (i preservar el secret professional)*».

I dins de l'Annex B (Recomanació sobre Internet): 2. *Transparència i rigor*.

Ja els Estatuts del Col·legi, art. 6 «Finalitats del Col·legi», declara: «El Col·legi té per finalitat: [...]

c) Salvaguardar la societat d'informacions que tendeixen a deformar voluntàriament la realitat dels fets. [...]

f) Garantir el compliment de la bona pràctica professional i de les obligacions del Codi deontològic del periodisme. [...]

h) Protegir els interessos de les persones usuàries i consumidores dels serveis professionals que presten els periodistes.

De manera que la funció del Col·legi s'adreça tant als professionals, exigint-los el compliment de les normes ètiques, com a la societat, protegint-la de desviacions d'aquesta conducta.

Ningú com el Col·legi està més interessat a defensar la bona pràctica professional que, no per òbvia, vull deixar de sintetitzar:

-Cal utilitzar fonts de qualitat.

-Cal contrastar les informacions.

-Cal informar de manera precisa i rigorosa.

Els periodistes han de crear les notícies d'acord amb aquests principis. Altres professionals tenen responsabilitats relacionades: els docents a les facultats de comunicació han de formar els futurs periodistes en aquests principis; els mestres i professors a les escoles i instituts han d'inculcar l'esperit crític en els nois i noies; els bibliotecaris han de vetllar perquè les fonts d'informació disponibles públicament siguin triades respectant la llibertat d'expressió i la qualitat de les dades.

Espero i desitjo que aquesta jornada compleixi amb aquests objectius. I que ens obri marcs de col·laboració conjunta, perquè docents, periodistes i bibliotecaris-documentalistes, fem front a aquesta etapa de desinformació. Per als periodistes és vital, perquè ens ajuda a posar en valor la nostra feina, però sobretot perquè creiem en una ciutadania crítica per a garantir una bona salut democràtica.

1.2

Suport del Govern a l'alfabetització informacional i mediàtica

Ignasi Genovès

Llicenciat en Ciències Econòmiques i Empresariales per la UAB. Director General de Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya. També ha estat Director General d'Atenció Ciutadana i Difusió de la Generalitat de Catalunya des d'on va elaborar els projectes de renovació i actuació de les webs i xarxes socials del govern.

Moltes gràcies als organitzadors de la jornada i a tots els que, d'una manera o altra, hi col·laboreu. És un plaer ser avui aquí, amb vosaltres i en representació de la Generalitat de Catalunya.

El tema proposat és, tots els actors ho tenim molt clar, d'una importància capital. És no només necessari sinó del tot urgent que tractem seriosament l'alfabetització informacional i mediàtica per assolir una ciutadania crítica, una ciutadania amb opinió pròpia, una ciutadania en disposició de discernir entre el que és cert i el que és fake, el que és informació i el que és opinió, etc.

Els darrers anys, el procés de digitalització i l'explosió i consolidació de les xarxes socials han multiplicat exponencialment les fonts d'informació i la capacitat d'interactuar dels seus usuaris. Això, sens dubte, té aspectes molt positius: hi ha una evident democratització, tant pel que fa a la quantitat d'informació a l'abast, com per la seva diversitat, i és evident, també, que internet ha obert de bat a bat la possibilitat dels ciutadans de ser protagonistes, ja sigui relacionant-se directament amb els mitjans o bé creant els seus propis canals de comunicació.

Per primera vegada a la història, el ciutadà a més de receptor esdevé o pot esdevenir emissor, i aquest fet és absolutament revolucionari.

A l'altra costat de la balança, però, trobem també aspectes delicats o directament perillosos: és tanta, la quantitat d'informació, -la infoxicació- que ens cal aprendre a discernir-la, a prioritzar-la, a classificar-la: som incapaços de pair totes les dades que ens arriben incessantment. És tan immediat, tot plegat, que sovint no tenim temps ni de contrastar les fonts, verificar les dates o llegir més enllà dels titulars. És tan dinàmic, el diàleg que es pot establir a les xarxes, que sovint es cau, fruit de la resposta ràpida i de l'absència de reflexió, en les desqualificacions, els insults, la transmissió de falsedats o inexactituds i fins i tot a les amenaces i a les agressions verbals.

En poc temps, les llars han passat de disposar d'un parell o tres a centenars de canals de televisió; actualment, podem llegir milers de diaris d'arreu del món sense necessitat de

passar pel quiosc, des del PC, la tablet o el mòbil, i tot això sense comptar amb facebook, instagram, twitter, youtube, els blogs i demés eines de comunicació participatives.

Però molt de compte. No tots els canals gaudeixen de la mateixa credibilitat a parer de la ciutadania. Segons l'Edelman Trust Barometer, 7 de cada 10 ciutadans del món temen que l'ús de les fake news o simplement les informacions no siguin usades com a armes, com a munició. I la credibilitat de cadascun dels canals segons l'índex de confiança de la Unió Europea és el següent: l'any passat, el 2017, la ràdio és qui encapçalava d'índex de confiança amb un 59% de la població. Seguia la TV amb un 51%, la premsa amb un 47%, internet/els digitals amb un 34% i en últim lloc, les xarxes socials amb un 20%. Aquestes dades són eloqüents, i en alguns casos demolidores: només el 20% de la ciutadania europea confia en els continguts de les xarxes socials. A l'altre extrem, la ràdio.

És evident, doncs, que el paradigma ha canviat, i que seguirà canviant en el futur, i és obligació de tots els agents que intervenen a l'àmbit de la informació i la comunicació —les institucions de govern, els ens reguladors, l'acadèmia, l'escola, les empreses, els periodistes, el professorat etc.— implicar-se activament en el que s'ha definit com a MIL, per les seves sigles en anglès, o Alfabetització Informacional i Mediàtica. I ho és, igualment, que aquesta alfabetització ha de començar a la infància i perllongar-se tota la vida.

Fa un parell d'anys, arran de la sobtada popularitat i omnipresència del terme postveritat, el periodista Antoni Bassas va escriure un article al diari Ara que em va semblar molt pertinent. Si em permeten els en lleigeixu un fragment:

“El diccionari Oxford de la llengua anglesa ha escollit el terme ‘postveritat’ com la paraula del 2016. Ha definit ‘postveritat’ com el substantiu que descriu la situació en la qual, a l'hora de crear l'opinió pública, els fets objectius tenen menys influència que les crides a l'emoció i a les creences personals”, o sigui, que el que realment passa és menys important que com ens fa sentir el que passa. Els responsables del diccionari Oxford diuen que el 2016 la paraula ‘postveritat’ s'ha fet servir massivament en llengua anglesa a causa del Brexit i de la victòria de Trump. Explicat així, la postveritat podria semblar un bolet que ha aparegut de cop. Però no, això ha anat venint. Ens podríem remuntar fins a George Orwell, que ja fa 70 anys deia que “en una època d'engany universal, dir la veritat és un acte revolucionari”, però no cal anar tan lluny. A la Facultat de Periodisme ens ensenyaven que “els fets són sagrats i les opinions són lliures”, i en canvi, ja fa alguns anys que vivim al revés: avui el que són sagrades són les opinions, i els fets... i els fets són opinables. I tampoc és nova aquella frase que potser algun dia va ser enginyosa però que avui és una broma de mal gust, una frase entre periodistes: “No deixis que la veritat t'espantli un bon titular”.

Sigui com sigui, i amb aquesta reflexió vaig acabant, és obvi que els darrers anys les TIC s'han accelerat infinitament, i amb elles, la immediatesa de les informacions i la transmissió de dades. I és igualment obvi, i també urgent, que cal que es dediquin tots els esforços necessaris a l'educació informacional i mediàtica. Per a l'adveniment d'una societat plenament madura, conscient i responsable, per a la viabilitat d'un sistema de vida participatiu i cooperatiu, cal que la ciutadania estigui en disposició de separar el gra de la palla, que disposi de les eines necessàries per esquivar postveritats i fake news, que sigui competent en la recerca i selecció de les informacions i opinions que són del seu interès i

que estigui capacitada per canalitzar la seva pròpia veu en un món que, cada dia que passa, es torna més complex.

Rellegint el programa de la Jornada he observat que molts d'aquests agents hi sou presents: Universitats, Col·legi de Periodistes, Escoles, Mitjans de comunicació locals, Biblioteques, Consell Audiovisual... És un bon senyal que tots els sectors implicats treballem plegats. Sapiguen, en qualsevol cas, que compteu amb el suport del Govern de la Generalitat de Catalunya per encarar aquesta qüestió cabdal per a la qualitat democràtica del país. Espero que aquesta Jornada sigui fructífera!

1.3

La necessària vinculació de la universitat amb la formació d'una ciutadania crítica

Virginia Luzón

Doctora en Comunicació Audiovisual per la UAB. Vicerectora de Comunicació i Promoció de la UAB. Professora titular de Comunicació Audiovisual y Publicitat a la Facultat de Ciències de la Comunicació de la UAB. Ha estat vicedegana de la Facultat de Ciències de la Comunicació (2010-2015), vicedirectora del Departament de Comunicació Audiovisual (2006-2009) y membre electe de la Junta del PDI (2005-2009).

El concepte d'alfabetització informacional i mediàtica va més enllà de que la premsa faci servir un bon codi deontològic, va més enllà de que els usuaris tinguin una dieta informacional òptima i saludable, de que la gent jove i fins i tot la gent adulta tingui capacitat de diferenciar la veritat de la mentida a les xarxes socials i fins i tot als diaris, que a vegades també cauen en la post-veritat, tot i que els nostres companys intenten fer servir aquest codi deontològic. Hem de dedicar molts esforços a l'educació mediàtica perquè cada vegada més aquesta recau en les famílies que no tenen moltes vegades els recursos ni les eines adients per educar als joves que ja neixen formant part d'aquesta generació digital.

Vivim en una esclatxa digital important, on nens i nenes ja comencen a treballar amb pantalles des de molt petits, amb eines que fins i tot els pares i les mares no disposen dels recursos necessaris per ensenyar-los a fer-les servir. Per això, penso que en aquestes jornades podem reflexionar també sobre com alfabetitzar a totes les generacions, des dels més petits fins als grans. A les biblioteques s'han de donar recursos per tal d'abordar l'alfabetització digital i en noves tecnologies de la mateixa manera que abans podien contribuir a l'alfabetització tradicional, adreçada a les persones que no dominaven la lectura o l'escriptura.

Perquè cal prevenir i evitar que els adolescents que viuen enganxats permanentment a les xarxes, que segueixen l'actualitat que els envolta a través de Twitter o Instagram minut a minut, interpretin tot els que els hi arribi com a dogma de fe, sense cap altre contrast o sense judici crític. Perquè si abans hi havia qui deia "és veritat perquè ho diu la ràdio" ara ha passat a "és veritat perquè ho diu Twitter". Que puguin tenir eines per diferenciar veritat de mentida, i que les famílies puguin tenir instruments per desmentir que "si no era cert per més que ho digués la ràdio; tampoc no és veritat perquè estigui escrit a Twitter".

A Silicon Valley han saltat les alarmes. Tim Cook, escrivia al The New York Times, que no vol que els seus nebots utilitzin xarxes socials, que volen controlar el temps que utilitzen els fills dels CEO de les altes classes socials nord-americanes a les xarxes socials. L'esclatxa digital ja no rau només en si tens o no tens aquests dispositius mòbils. Es focalitza en com els utilitzen, en la capacitat d'instrumentalització del dispositiu mòbil. També és a les nostres mans el retallar aquesta esquerda digital, ensenyant a utilitzar nens i joves aquests dispositius. A l'antiguitat, saber llegir era un luxe reservat a les classes socials poderoses, econòmicament o socialment. I ara veiem com la societat evoluciona i l'esclatxa social l'establirà el coneixement en l'ús dels dispositius digitals i no en la seva

possessió. Està a les nostres mans, lluitant per l'alfabetització digital i mediàtica, eliminar les diferències.

Queda doncs clar que en la lluita contra la post-veritat i en el periodisme de qualitat, l'aplicació d'un bon codi deontològic, com el que tenen els periodistes a Catalunya, entre les eines que els i les professionals fan servir en el seu dia a dia, és molt important per als mitjans de comunicació.

Felicitats a la Facultat de Ciències de la Comunicació per haver organitzat les Jornades, a tots els que esteu treballant perquè siguin possibles, perquè la gent es pugui educar en els nous mitjans, en la ruptura de la post-veritat i en un periodisme de qualitat, que serveixi en el seu dia a dia, ja que és bàsic per a la bona salut i la credibilitat dels mitjans de comunicació.

II.

CONFERÈNCIES

2.1

Mediatización Intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática

José Manuel Pérez Tornero

Cátedra UNESCO *Media and Information Literacy and Quality Journalism*. Director del grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación. Catedrático del Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Resumen

En las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI, se ha vivido en todo el planeta un fenómeno de mediatización intensiva. Ello ha supuesto que la vida cotidiana, las instituciones y la sociedad en su conjunto, dependan decisivamente de los medios de comunicación y del tratamiento digital que recibe la información, apoyados por una poderosa tecnología que facilita la manipulación de textos, imágenes y audio. Por esta razón, la alfabetización mediática, que había sido concebida como una disciplina destinada a mejorar la autonomía personal en cualquier proceso en el que participaran los medios de comunicación, necesita un cambio de rumbo. Es decir, ha de plantearse seriamente que, ante el poder de los medios de comunicación, de las plataformas virtuales y de la tecnología, ha de enfrentarse a la mediatización como un fenómeno global que afecta a la autonomía personal y la capacidad de toma de decisiones de las personas. Para ello hay que tener en cuenta la transformación del sistema mediático, el paradigma de la comunicación de masas, de la comunicación – red y de la plataformización inteligente. Además para que la alfabetización mediática sea eficaz, ha de analizar la crisis de la esfera privada y cómo afecta el uso intensivo de las redes sociales a las capacidades cognitivas y de atención de los seres humanos, entre otros tema. Se concluye el capítulo con la explicación de los nuevos retos de la alfabetización mediática a modo de conclusiones.

Palabras clave: alfabetización mediática; mediatización intensiva; comunicación de masas; comunicación – red; plataformas digitales.

2.1.1 Introducció

En las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI, hemos vivido en todo el planeta un fenómeno de **mediatización intensiva**. Esto ha hecho que nuestra vida cotidiana – pero, también nuestras instituciones y nuestra sociedad- hayan empezado a depender decisivamente de los cada vez más poderosos medios de comunicación existentes, y del tratamiento digital de la información (Hepp, A., Krotz, F. (eds), 2014), cada vez más acelerado.

Pensamos, calculamos, imaginamos, trabajamos, nos comunicamos y vivimos juntos, a través de sistemas y medios tecnológicos digitales -cada vez más automatizados-, que, aunque faciliten nuestros propósitos y nuestras tareas, escapan, muchas veces, a nuestro control consciente. Este es un hecho completamente nuevo. Nunca hasta hoy, habíamos vivido una situación parecida. Ni en cantidad, ni en intensidad. Ni nunca antes, los medios tecnológicos a nuestra disposición habían sido tan poderosos. Ni tampoco antes, habíamos delegado en ellos tantas funciones; ni les habíamos confiado tanto tiempo de nuestras vidas.

No asistimos, por tanto, a un simple proceso de *mediación* -o sea, a una operación sencilla en las que los medios son instrumentos a nuestro servicio-. Estamos viviendo un proceso más profundo, y de mayor trascendencia (Hepp, 2009 y 2014); un fenómeno de carácter totalizador y transversal a muchas esferas de nuestra existencia. Lo que, aparentemente, podría considerarse un avance del tipo de *mediación* tecnológica que hasta ahora hemos conocido, es en realidad, una auténtica transformación, a) del ecosistema comunicacional de la humanidad; y, b) de la estructura de poder en una sociedad dada. Es a este fenómeno doble -comunicacional y de poder- lo que llamamos *mediatización*. No es exagerado decir que la intensidad y extensión que ha alcanzado ya este proceso, está dando lugar a la mediatización de nuestro tiempo y de nuestras vidas.

2.1.2 Un reto para la alfabetización mediática

Pues bien, si la tradicional alfabetización mediática tendía a basarse en el marco teórico y conceptual de la *mediación* -de hecho, se concebía a sí misma como una disciplina destinada a regular, balancear y mejorar la autonomía personal en cualquier proceso en el que participaran los *medios de comunicación*-, hoy en día las cosas han cambiado sustancialmente. A la alfabetización mediática actual se le impone, forzosamente, un cambio de rumbo con respecto al que hasta ahora ha seguido la tradicional. Ya no puede conformarse con tratar de proponer acciones o políticas instrumentales que intenten, de algún modo, regular los medios de comunicación o su uso.

Hoy en día, el reto es mucho más exigente. Se trata afrontar la mediatización como un fenómeno global y profundo que, basándose en la fuerza de la tecnología digital, ha modificado el equilibrio de poderes de nuestra sociedad. Modificación que puede, según muchos indicios, llegar a dar como resultado una considerable pérdida de autonomía personal y un serio deterioro de la capacidad de decisión de las personas.

Es, justamente en este contexto, en el que urge repensar y refundar muchos de los principios y estrategias de la tradicional alfabetización mediática. En lo que sigue trataremos de trazar un mapa sintético que ayude a inaugurar este nuevo rumbo.

2.1.3 La transformación del sistema mediático

Atendamos en primer lugar al contexto mediático. Desde los años 70 del siglo pasado hasta la segunda década del siglo actual, el ecosistema comunicacional del planeta ha ido evolucionando a velocidad de vértigo. Y de modo continuo. Podemos explicar esta evolución como la sucesión de tres ciclos diferentes de mediatización:

- A. El paradigma de la **comunicación de masas**.
- B. El paradigma de la **comunicación-red**.
- C. El paradigma de la **platomorfización digital y masiva**.

A. El paradigma de la comunicación de masas

El primero de estos paradigmas -que se desarrolla desde los años 60 hasta los 80 del siglo XX- se corresponde con el desarrollo de los denominados medios de masas. O sea, la prensa de masas y los medios eléctricos -y, especialmente, de la televisión (Silverstone, R., 1981)-. Los medios de masas ejercían un poder de distribución de información **altamente centralizado**, dirigido a **públicos esencialmente pasivos** -sin apenas posibilidad de respuesta o de participación- (Shils, E., 1962; Sfez, L., 1988).

A este paradigma, le correspondió, en su día:

- a) un predominio evidente del lenguaje audiovisual unidireccional;
- b) un estilo discursivo acomodado a los géneros clásicos del espectáculo audiovisual – establecido por la hegemonía hollywoodiense- y del periodismo anglosajón; y
- c) contenidos muy homogeneizados y estandarizados industrialmente.

Los momentos álgidos de este paradigma se viven entre la década de los 60 y la de los 70. Durante la década de los 80, se experimenta un avance en la intensificación de los rasgos masivos del sistema. Y empieza a jugar un papel decisivo un factor, por entonces, emergente que habría de marcar indeleblemente su impronta en el futuro. Nos referimos a la explosión de la información y un sistema de producción de la misma que la multiplica exponencialmente (Gleick, J. 2012; Mattelart, A., 1996, y 2007).

Esta multiplicación parte del desarrollo del proceso técnico de digitalización de la información y significó, además, un avance del pluralismo y de la diversificación en la producción y difusión.

Sin embargo, nada de ello logró alterar el carácter pasivo de las audiencias mediáticas que el paradigma e masas había fijado.

B. El paradigma de la comunicación-red

El segundo paradigma, el de la comunicación articulada en forma de red. Y se conforma ya en los años 90 (Castells, M., 2002, 2017). La base tecnológica de este modelo es la confluencia entre la digitalización, Internet y la web. Pero viene reforzada, además, por una progresiva expansión de esas máquinas inteligentes que son los ordenadores –cada vez más personales y flexibles-. Se produce, entonces, un cambio sutil, pero decisivo, en la hasta ahora notable hegemonía que el paradigma masivo ejercía sobre las semióticas mediáticas. El lenguaje audiovisual y el de la televisión siguen siendo hegemónicos -como sucedía en el paradigma anterior- pero ahora se genera una auténtica novedad: se instituye la hipertextualidad. Y ésta da lugar a una hibridación discursiva desconocida hasta entonces que se apoya en algo que resulta un hecho evidente, la convergencia mediática. Surge así, un fenómeno de trascendencia considerable: la consolidación de los sistemas -o semióticas transmedia- que se recrean en diferentes dispositivos y contextos mediáticos.

Buena parte de estos fenómenos -hipertextualidad, transmedialidad y convergencia mediática- encuentran su base, y catalizador, en la popularización de la web que se vive en el umbral del siglo XXI, y que alcanza un punto culminante en el momento en que los teléfonos inteligentes extienden su uso por todo el planeta. Otro cambio decisivo que se empieza a vivir en los 90 -pero que se profundiza en la primera década del siglo XXI- es la quiebra del principio de unidireccionalidad informacional (Berners, L., 2000).

Los usuarios de los medios, especialmente en durante el último lustro del siglo XX, empiezan a ser activos en todas y cada una de las fases del proceso comunicacional: en la producción, difusión y recepción. Y empiezan a tomar conciencia de ello.

De modo, que en aquel entonces, la denominada web 2.0 constituyó un hito en el empoderamiento de los ciudadanos usuarios de los medios. Estos ven aumentadas todas sus posibilidades de comunicación, y empiezan a poder relacionarse, casi sin trabas, con públicos amplísimos, ubicados en cualquier lugar del planeta. Este segundo paradigma es el que podemos denominar de la comunicación-red (Castells, 2002; Van Dijk, J., 2012).

En resumen, en este nuevo paradigma, la información ya no se difunde radialmente, como lo hacía en el primer paradigma, sino que adopta una estructura de circulación reticulada, con nodos radiales que se comunican a su vez con otros nodos y que diversifican y hacen más sutil la articulación del sentido y de la difusión de mensajes. Los usuarios, por su parte, son mucho más activos que hasta el momento. Y su poder de acción -y de reacción- no para de aumentar. Y por lo que se refiere a los contenidos, son cada vez más diversos y heterogéneos. Utilizan semióticas híbridas y funcionan a través de flujos informacionales transmedia.

C. El paradigma de la platomorfización inteligente

Finalmente, en la segunda década del siglo XXI, la comunicación red empieza a verse paulatinamente complementada y enriquecida por una creciente robotización del tratamiento de la información, o dicho de otro modo, por la operación de sistemas de inteligencia artificial que se hibridan con las operaciones cognitivas y prácticas de las personas y sociedades.

Lo que en el paradigma de la comunicación-red se había constituido como web 2.0 empieza a verse superada por la denominada web semántica -de muchas mayores posibilidades y conexiones que la anterior-. De este modo, los flujos de información que en el paradigma anterior se adaptaban y se configuraban según un sistema de red de nodos, abre ahora paso a la constitución de plataformas digitales (Van Dijk, J.; Poell, T. y Waal, M. de, 2018) con millones de usuarios que recuerdan más al sistema radial de comunicación masiva que a una red propiamente dicha.

En realidad, en este nuevo paradigma lo que se produce es una hibridación de lo que queda del sistema masivo, con lo que se mantiene del paradigma de la comunicación-red, y todo ello embutido en una realidad dominante de las nuevas plataformas -que, por su parte, son masivas y reticulares al mismo tiempo, pero con predominio de la circulación radial de la información (Wu, T., 2010)-.

En esencia, esta transformación profunda del sistema de circulación de la información y de sus sostenibilidad, se basa en un cambio cualitativo que se ha producido en el manejo de la información y en su tratamiento por máquinas inteligentes. Nos estamos refiriendo a la existencia y al aprovechamiento de los denominados *big data*, por un lado, y a las aplicaciones de *machine learning*, y de la inteligencia artificial, por otro (Gottfried, J. y Shearer, E., 2016).

2.1.4 Los grandes cambios

En resumen, en apenas cincuenta años, la humanidad ha transitado por la vía de estos tres paradigmas: de la comunicación de masas a la comunicación-red y de ésta al modelo de las plataformas digitales.

Esta evolución ha supuesto una transformación, profunda y vertiginosa, de la sustancia de nuestra identidad y de nuestra socialidad planetaria. Y, sin que sepamos aún sus consecuencias, nos ha traído retos desconocidos, muchos de los cuales comportan riesgos graves tanto para la esfera privada como para la esfera pública. Crisis que, por supuesto, la nueva alfabetización mediática tiene que considerar.

2.1.4.1 Crisis de la esfera privada

Los cambios que afectan a la esfera privada y que tienen una relación directa con los nuevos paradigmas comunicacionales son diversos. Algunos tienen que ver con los siguientes elementos:

- a) la psicología de las personas y el modo en que éstas se relacionan con el mundo y forjan su carácter, o, dicho de otro modo, con la **identidad**;
- b) con el modo en que se tejen las relaciones entre personas, o sea, con la **socialidad**.

Empezando por considerar la cuestión de la psicología personal y de la identidad, lo primero que resulta muy llamativo es cómo el sistema de medios ha capturado, por un lado, el tiempo de vida de los habitantes del planeta Tierra, y, por otro lado, cómo ha sabido apoderarse de algunas de las dimensiones cognitivas y emotivas del ser humano, produciendo una especie de re-formateo de nuestras capacidades.

2.1.4.2 Un nuevo tiempo mediatizado

La vida de las personas del siglo XXI se ha sumergido en las redes mediáticas. La gran mayoría de habitantes del planeta, en las zonas donde hay electricidad, dedican casi cuatro horas como media al consumo de televisión, una hora más a Internet y las redes sociales, y un tiempo semejante a la comunicación telefónica. Si a eso añadimos el hecho de que buena parte del trabajo de un tanto por ciento muy importante de la población se halla mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, no nos queda más remedio que admitir que **el tiempo de vida es hoy un tiempo casi completamente mediatizado**.

Las primeras consecuencias de este tiempo mediatizado son bien notorias:

- La humanidad, sumergida como está en los medios tiende a **disminuir su relación física con el mundo**. Consecuentemente se **devalúa el lugar y el espacio físico concreto**. Así, sus energías y sus acciones mediatizadas tienden a desarrollarse en un nuevo espacio-tiempo definido a priori por los medios, que es esencialmente virtual. Y, por tanto, a desarrollarse cada vez menos en contextos físicos.
- Cobra peso, pues, **un mundo virtual** -ni real, ni ficticio- que conlleva una mutación decisiva en el régimen de referenciación del mundo y de la verificación de lo fáctico. Con esto lo que está cambiando es el régimen de orientación en el espacio-tiempo; y el régimen de reconocimiento de la realidad empírica.
- Adquieren una **importancia decisiva los órganos sensoriales asociados al tiempo mediático**: la vista y al oído. Se inicia así el régimen audiovisual de conocimiento que privilegia la visibilidad y la *audibilidad* mientras se devalúan la *tactilidad*, y la *olfatibilidad*.

2.1.4.3 Nuevo moldeamiento de nuestra dimensión cognitiva y emotiva

Pero la instauración del tiempo mediatizado no consiste solo en una sustracción del tiempo dedicado a otras actividades -como ya hemos señalado- sino que ha contribuido a ocasionar un **re-moldeamiento de nuestras actitudes y competencias cognitivas y emotivas**. Es decir, que han producido una especie de mutación de nuestras funciones cognitivas centrales: la capacidad de prestar atención y sus ritmos, nuestras modalidades de percepción y de interpretación y juicio, así como nuestras competencias para asociar estados emocionales a nuestras percepciones, entre otras.

Veamos, con algún detalle, qué ha sucedido con los estilos y ritmos de atención.

Una atención sincopada. La velocidad y la prisa dominan nuestro estilo de percepción. Nos hemos hecho a los ritmos mediáticos de transmisión de información –cada vez más acelerados, comprimidos y sincopados-. Y esto viene impulsado por una constante sensación de ansiedad, que nos hace irresistible cualquier dilación e insoportable cualquier espera.

Nuestra capacidad de prestar atención a los objetos y a los procesos tiende, pues, a reducirse. Y, en consecuencia, nuestra capacidad para procesar, de modo organizado y lineal la información, decrece. Lo que acaba afectando al modo en que construimos el sentido (Carr, N. 2017).

Nos cuesta cada vez más concentrarnos en un foco determinado. Nos hemos acostumbrado a dispersar -y simultanear- nuestra atención en varios focos. O, lo que es lo mismo, nuestra intensidad de atención se ha erosionado significativamente.

De manera que somos muy permeables a las distracciones -es decir, a la interrupción constante de nuestro hilo de atención programado intencionalmente- y, así, cedemos con facilidad a la heteroprogramación de la atención -la que nos viene sugerida o impuesta por otros-.

Nos crea un vértigo especial la sensación de vacío sensorial, de pérdida de información. Porque nos estamos habituando a los límites de saturación de sentido, como quien se acostumbra, sin apenas ser consciente de ello, a un determinado nivel de contaminación acústica.

Todo esto es consecuencia y, tal vez la causa profunda, de la hegemonía que el nuevo ecosistema comunicacional concede a un nuevo sistema de producción y difusión de mensajes muy propios del paradigma de las plataformas digitales.

Las cápsulas explosivas de sentido. Los medios de masas y las redes sociales, pero sobre todo el nuevo paradigma de las plataformas, nos han ido acostumbrando a procesar y *negociar* con un tipo singular de discursos que presenta los siguientes rasgos.

- Son **breves**, y tienden a **comprimir el sentido** en poco tiempo-espacio.
- Tienden a tener una cierta **autonomía de sentido**. O sea, son, en cierto sentido, autosuficientes por lo que hace a la producción de sentido. Y, así, no dependen de otras estructuras textuales más amplias y extensas de sentido.
- Son muy **atractivos y preguntantes desde el punto de vista de la percepción**, porque pugnan por lograr afirmarse en un mercado de la atención muy competitivo.
- Su **sintaxis es sincopada**, y con ritmos muy acelerados.
- **Tratan de reducir y simplificar el procesamiento de la información** por parte del de receptor.
- Son **predominantemente audiovisuales**, con tendencia creciente a expulsar el texto de las semióticas híbridas en que se apoyan.

Naturalmente, esta estructura textual dominante en el nuevo paradigma mediático acaba afectando a los procesos de interpretación y recepción de los usuarios del sistema, dando lugar a un cambio en las modalidades de procesamiento de la información.

Una nueva arquitectura del sentido. Con la instauración de un nuevo tiempo mediático y su impacto en la psicología humana, cambian nuestros hábitos de percibir el mundo y nuestros procedimientos de otorgar valor y sentido al mundo que nos rodea (Sennet, R. 2007).

Con el paradigma de la plataformización digital ha cambiado la arquitectura de nuestro modo de conocimiento, es decir, de construcción del sentido. Nos hemos acostumbrado a nuevas formas específicas de administración del sentido.

Estamos reduciendo la cantidad de energía psicológica -y, por tanto, humana- que otorgamos a la conducción intencional de nuestros sistemas de exploración y percepción del mundo que nos rodea (Carr, N., 2014). Y, en su lugar, estamos colocando un sistema de exploración del mundo gobernado por la inteligencia artificial, por los medios de comunicación y por una nueva arquitectura de producción de sentido.

Hemos dejado de aplicar esfuerzo a aprehender el mundo de modo autónomo, y nos hemos acostumbrado a pedirle a los medios que nos faciliten esa misma aprehensión. Lo que sabemos de nuestro entorno depende más de los medios que de nuestro contacto con la realidad. Del mismo modo que ya no nos orientamos atendiendo a percepciones que proceden de nuestro entorno físico, sino que nos ayudamos por sistemas de navegación y de localización digitales (Sennet, R., 2019).

Esto, en lo que se refiere a la funcionalidad práctica. Pero el fenómeno también afecta a nuestras emociones.

Hemos aceptado, con la mediatización actual, un sistema de emocionalidad gobernada y sugerida por los medios y su particular sistema de gobernar la información. Emociones

como la compasión, la identificación con el otro, la identificación con las personas, la simpatía, el asco, etc. son manejadas masivamente por los medios de comunicación de un modo cada vez más eficaz y penetrante. Esas emociones parecen estar actuando como sucedáneo de emociones y pasiones motivadas por el contexto inmediato. Y parecen presentarse más como sucedáneo de las emociones originales que otra cosa. Porque tienden, en general, a suavizar, edulcorar y conducir por un camino ya trillado la emergencia emocional. Evitan las pasiones auténticamente rebeldes, o disfóricas. En realidad, la emocionalidad que utilizan se basa en la banalidad y en la convencionalidad.

Los medios parecen, pues, actuar, en la actualidad, como una especie de gran masaje emocional, y, a la vez, como los grandes distractores de emociones ligadas a la realidad. – o sea, al contexto físico y al prójimo cercano-. A cambio, ofrecen emociones y pasiones virtuales, vicarias. De alguna manera, los medios actuales cumplen la función gestionar las emociones y pasiones públicas, a través del proceso de heterodirección y programación de la sensibilidad de las masas.

Las emociones, es preciso reconocerlo, se modifican, a través de la nueva mediatización: no proceden –habitualmente- del mundo real, sino del mundo mediático –ficticio o veraz.

No se desarrollan en nuestro interior, sino que se construyen por los medios en una especie de emocionalidad *prêt à porter*.

Por eso encontramos, muy a menudo, una emocionalidad prefabricada y expuesta en el escaparate de contenidos de los medios a disposición de cada uno de nuestros caracteres. Y resulta innecesario insistir en que generalmente, esta emocionalidad no responde a nuestro entorno sino a la economía del flujo incesante de información que el sistema organiza.

De aquí el que los estados emocionales que el sistema genera tienen la mayoría un cierto carácter industrial, de producción en serie mediante clichés homogeneizados. De aquí los fenómenos fans, la potenciación del periodismo deportivo como gestor de las pulsiones tribales de las personas, la televisión de carácter ceremonial (Daya, D. Y Katz, E. 1992), las emociones melodramáticas de las telenovelas y las series, etc.

Desde luego, no se puede poner en cuestión que los grandes medios masivos –como la televisión, el cine, la radio, etc.- se especializaron, en su día, en construir audiovisualmente ceremonias emotivas y pasionales –relacionadas con la patria, el terror, las celebraciones colectivas, etc.-. Pero los medios digitales y las plataformas en red de hoy en día no han abandonado, ni mucho menos, este régimen discursivo emocional y ceremonial, sino que lo han llevado al extremo. Construyen, así, grandes ceremonias planetarias, grandes ritos emotivos, organizan incluso la solidaridad y la compasión... Y, de este modo, han convertido en una rutina el hecho de encapsular grandes y pequeños sentimientos, sonrisas y carcajadas, penas y decepciones, pero también grandes dramas humanos, duelos y tragedias.

Los encapsulan –a menudo en envoltorios muy comprimidos- para difundirlos a miles de millones de personas, atendiendo a sus actitudes, sus gustos y sus necesidades personales.

Pero este encapsulamiento no responde a la realidad de los hechos, ni a la reacción espontánea de las personas, sino que pasa siempre por los filtros de lo que es

emocionalment correcte en el univers mediàtic, i actuen, así, sempre com succeïdes d'un contacte més franc i obert amb la realitat.

La heterodirecció de nostre sistema cognitiu. Algu paregut est succeïdu amb nostre sistema de cognició. Si durant molu temps, el coneixement era fruit d'un treball cognitiu motivat, e intencional, o estab inducid per la curiositat, la exploració espontànea del entorn o la sorpresa -generalment, motivada per un *input* procedent del exterior-, hoy en día, los medios de comunicació dominan este proceso y casi lo determina, o, cuando menos, lo dirigen. Veamos cómo.

Por un lado, la gran capacidad de llamar nuestra atención que tienen los medios -que han construido una retórica basada en la hipérbole y la exageración- se ha convertido en el *factotum* de nuestra agenda perceptiva. Se imponen, pues, a la hora de reclamar nuestra atención.

Por otro lado, los medios han logrado -mediante el exceso de información- saturar nuestra capacidad autónoma de sorprendernos ante el mundo y, consecuentemente, han bloqueado nuestra curiosidad activa. Abriendo paso así a ese flujo de información que tienden a ofrecernos en modo continuo.

El resultado de estas dos operaciones -pregnancia y saturación- es que se está produciendo, -a juzgar por muchos indicios que se aprecian en la cultura contemporánea- un proceso de **minoración de nuestra autonomía perceptiva ante el mundo y una erosión considerable de nuestra curiosidad ante él.**

El resultado final es que ha emergido un nuevo sistema enteramente artificial de exploración del mundo, basado más en las informaciones y en las solicitudes que nos hacen los medios que en el contacto con la realidad.

La imaginación mediatizada. Lo mismo sucede con nuestra capacidad de imaginar, que está siendo moderada desde el exterior por las solicitudes y ayudas externas que recibimos del nuevo régimen mediático (Chomsky, N., 1989).

Ya nuestra imaginación no es el resultado de un resultado subjetivo de combinación y nuevos signos, de modificación de los datos de la realidad. Es más frecuente, en cambio, que las máquinas inteligentes nos ofrezcan la realidad simulada, construida virtualmente, de algún modo automatizado. O que, como mínimo, nos ayuden a imaginar, y esto de un modo muy personal, muy individualizado.

Los imaginarios colectivos, consecuentemente, parecen diluirse, en la medida en que los dispositivos de creación de imágenes son cada vez más individualizados y personalizados. Pero en todo caso, no son ya construidos socialmente sino gestionados de modo automático por los nuevos sistemas de inteligencia artificial y sus nuevas narrativas.

Una identidad reconstruida mediáticamente. Por lo que se refiere a la identidad personal, los nuevos paradigmas mediáticos han puesto en marcha nuevos sistemas de construcción, que han transformado totalmente los tradicionales.

De hecho, han conseguido convertirse en una *maquinaria* de abolir muchas tradiciones. La modernidad mediática ha elidido, y tiende a abortar, cualquier conexión de la actualidad

con el pasado. Lo que se denomina el espíritu moderno -que cobra intensidad en los últimos tiempos- ha tratado de devaluar todo el prestigio que hasta hace bien poco se concedía al pasado. De hecho, ha impuesto la innovación constante como el principio energético del sistema, además de como un mandamiento moral, de obligado cumplimiento.

Así, lo que no se renueva compulsivamente, cae en desuso. Esta parece ser la primera regla de un sistema productivo -de sentido y de objetos- gobernado por el principio de la obsolescencia programada.

Se ha perdido, pues, la conciencia del cambio sustancial para ser sustituida por la sustancia de la innovación puramente formal. Los medios y las modas juegan, de este modo, un papel decisivo en este nuevo régimen de identidad.

De manera que la construcción identitaria bascula generalmente hacia al presente -en un *presentismo* constante- que las redes sociales parecen haber constituido. Y, al mismo tiempo, parece haber consagrado la omnipotencia de la comunidades conformadas por las redes sociales a la hora de decidir sobre lo que debe convertirse en un elemento identitario.

Individualización y personalización de la existencia. En este contexto de relajación de la tradición y de la comunidad real, ha crecido el impulso hacia la individualización de la vida, perdiendo peso la comunidad real y el contexto específico de esa comunidad.

Los nuevos medios y las redes tienden a crear burbujas personales de comunicación y de vida (Pariser, E., 2015). En esas burbujas, el contexto real está mediatizado y está siendo sustituido por la simulación virtual que de él nos ofrecen los medios. Y las relaciones personales, también se hallan mediatizadas y ahormadas por las plataformas y las redes mediáticas.

Todo esto ha supuesto un aislamiento progresivo del individuo con respecto al mundo real. Y ha dado lugar a un progresivo *ensimismamiento* -un *egotismo* intensivo-, que ha aumentado, en términos de patología psicológica, nuestro narcisismo social (Twenge, J. M. y Campbell, W. K., 2009). Y con todo ello, parece que nuestra cultura mediática actual se ha lanzado a una permanente celebración del yo y a su veneración perpetua.

En este sentido, las burbujas personales, que nos facilitan las nuevas tecnologías -y que los grandes medios parecen adorar-, no solo suponen ensimismamiento personal, sino que ayudan a construir comunidades-espejo. Es decir, esas comunidades virtuales que no producen auténticas relaciones, ni interlocuciones reales, sino que solo sirven para reconstruir y reforzar nuestro propio yo narcisista, que intensifican nuestro egocentrismo (Turkle, S., 2011).

Por ello, algunos autores han llamado la atención sobre el hecho de que las burbujas personales tienden a funcionar como **cámaras de eco de nuestra propia voz**. En ellas se repiten -como si se tratase de un eco- los sonidos de nuestra propia expresión.

El fenómeno es tan profundo, que, incluso cuando pensamos que estamos oyendo a los demás, probablemente solo estemos siendo víctimas de un espejismo. Un espejismo construido de modo poco consciente por nosotros mismos, por nuestra cerrazón

mediàtica, por nuestro afán de rodearnos de amigos y de excluir a los que nos resultan diferentes o, sencillamente, no comparten nuestra opinión ni nuestros valores.

Nuestra sociedad se parece, pues, a un espejismo construido por las máquinas inteligentes y los medios de comunicación, en el nuestro yo -o sea, el de cada cual- domina la propia burbuja personal.

Tal vez, por esta razón, sea todo un símbolo el que la fotografía haya pasado de ser, esencialmente, de una técnica de reflejo de lo que nos rodea -incluso de retrato- a ser un vehículo predominante del autorretrato -del *selfie*-. O sea, un espejo del individuo que se impone y está por encima de cualquier otro contexto, que solo actúa como fondo. Todo un símbolo, pues, del proceso de individualización narcisista que los nuevos paradigmas mediáticos han puesto en marcha.

Narcisismo y consumismo. El narcisismo no solo se relaciona con el ecosistema comunicacional, tiene que ver, también, con el sistema productivo dominante (Lasch, C., 1991; Twenge, J. M. y Campbell, W. K., 2009). Específicamente, con el narcisismo que se corresponde con el consumismo impuesto de manera imperativa por el sistema de producción capitalista (Ewen, S., 1976; Debord, G., 1967).

La mayoría de contenidos mediáticos, la publicidad, el marketing, y muchos discursos sociales que circulan por los medios y las redes sociales son en realidad, una especie de gran fábrica de deseos. La gran fábrica del deseo, por sí mismo. De un deseo constante y perpetuo que ya forma parte de nuestro ambiente vital. Los nuevos paradigmas mediáticos parecen haber propiciado una nueva especie de religión civil, la del consumo, con sus letanías, sus santos, sus mitos y sus promesas salvíficas.

Si durante la época de los medios masivos el fenómeno consumista se basaba en un tipo de discurso estandarizado y generalizado, hoy en día, en cambio, las redes sociales y el ecosistema digital entero, permiten una penetración más profunda y personalizada de ese discurso. Practican un cultivo intensivo de nuevos valores, como hacía el consumismo de los medios masivos, pero son capaces de inocular en los distintos usuarios el tipo de sentido que cada uno de ellos requiere.

Pero el resultado es similar: la construcción identitaria se realiza hoy día con el axioma de la satisfacción continua y de la aspiración permanentemente cambiante de deseos que responden a ofertas de consumo. O sea, en una gran máquina social de construcción del deseo.

Un sistema de ansiedad constante. La vulnerabilidad y la debilidad interior es otra característica del nuevo sistema de construcción identitaria. Un individuo en perpetuo estado de deseo -de deseos cambiantes- es un individuo débil, manipulable, incapaz de insatisfacciones, ni de dilaciones en alcanzar los objetos de deseo, potencial víctima, pues de la gran fábrica del deseo.

H. Lefebvre habló de consumo programado, otros han hablado de obsolescencia de la mercancía... El diagnóstico, en todo caso, es compartido: lo que señalan es la existencia de un sistema cultural orientado a actuar intensivamente sobre el deseo y los sistemas de

motivación de las personas para promover una constante y perpetua demanda de bienes y servicios. Demanda, por supuesto, dirigida por el sistema productivo.

La clave de ese sistema de construcción de la demanda es la generación constante de ansiedad. Ansiedad significa falta, ausencia, deseo insatisfecho de algo. La obtención de ese algo es, en cambio, la satisfacción de la necesidad o del deseo, su realización y, por consiguiente, un estado de relajación. Pero si los individuos se relajan, no aspiran a más, no desean más, se conforman y su energía decrece. El sistema que, constantemente, está produciendo nuevos objetos necesita fomentar el deseo hacia esos objetos. Por tanto, trata de desestabilizar la psicología individual, trata de romper los estados de relajación y equilibrio, de insertar a todos los seres humanos susceptibles de consumir en una lógica de ansiedad perpetua.

Para que esta ansiedad florezca, los individuos tiene que ser heterodirigidos, distraídos, solicitados contantemente desde el exterior y, por tanto, sus fuerzas de concentración y de focalización de autonomía tiene que ser constantemente debilitados, erosionados. A esto se dedican, intensamente los medios de comunicación actuales. A desequilibrar nuestra estabilidad interior y a hacernos más vulnerables.

La erosión del mundo tradicional de relaciones personales. El sistema de relaciones personales ha cambiado radicalmente. Durante millones de años, las relaciones personales han estado dominadas por la constancia y la continuidad de dos elementos hasta hoy esenciales: a) Los próximos -familias, tribus, hordas, pueblos, etc.- (Putnam, R., 1995); b) El lugar, el espacio concreto (Meyrovitch, J., 1987).

La personalidad humana se ha forjado, así, en las relaciones con los más directamente unidos a ella, es decir, con los grupos primarios. Esto quiere decir que se compartían rasgos claves del ADN, y, por tanto, características étnicas y físicas. La razón de ello era la escasez de población mundial, por un lado, y la limitación de los desplazamientos por la ausencia de medios de transporte adecuados. Por otro lado, era esa escasez de medios de transporte adecuados lo que mantenía como constante unas circunstancias de tiempo y espacio, solo modificadas muy levemente por viajes episódicos.

Pues bien, estas circunstancias se ven radicalmente alteradas en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. En los últimos ochenta años tienen lugar dos fenómenos concomitantes, una auténtica explosión demográfica -pasando de unos 2.500 millones de habitantes del planeta en los años 50 a cerca de 8.000 en la segunda década del XXI. Por otra parte, aumenta la proporción de personas que viven en las ciudades, en detrimento del hábitat rural. Muy recientemente, ya son más las personas que viven en zonas urbanas, y, además, con un incremento del tamaño de las grandes urbes.

Al tiempo, han aumentado las posibilidades de viajar y de conocer -aunque sea a través de los medios- el mundo. El turismo se ha consolidado como un inmenso mecanismo de asegurar que la gente viaje. A ello hay que añadir las migraciones más o menos forzadas y los viajes de trabajo. El resultado es una movilidad exponencialmente incrementada. Del mismo modo, el viaje mediático-basado esencialmente en la televisión- es una realidad cotidiana. El conocimiento del mundo, por superficial que pueda ser, es hoy un hecho fundamental en nuestra socialidad. Y, ha llegado a consolidar una nueva especie de

cosmopolitismo activo, es decir, de conciencia de estar viviendo en las mismas polis, una realidad global.

Lo que significa esto, en relación con nuestro modo de relacionarnos con los demás, es claro:

- **Aumenta significativamente el número** de las relaciones personales que podemos establecer directa o mediadamente. Aumenta su, también, su **diversidad**. Nos encontramos con cada vez mas personas diferentes a nuestro prójimo.
- Por tanto, **aumenta la complejidad** a la hora de gobernar nuestras relaciones con otros. En dos aspectos claves:
 - El **entendimiento mutuo**, dada la diversidad de códigos culturales existente, es cada vez más problemático.
 - La posibilidad de **gobernar con eficacia** el gran número de relaciones que nos obliga el mundo actual.
- Como consecuencia, y para compensar algunos de los aspectos ya señalados, **tendemos a programar nuestras relaciones de un modo más simple y abstracto:**
 - Tendemos a mantener **relaciones más banales** con los demás. Más superficiales, menos comprometidas.
 - Mantenemos relaciones más **breves** con los demás. Es decir, nuestras relaciones se reducen en tiempo, y al hacerlo, pierden continuidad y constancia.
 - Tendemos a **abstraernos del tiempo y del espacio** en nuestras relaciones personales.
 - Tendemos a la **individualización de nuestras** relaciones con los demás, erosionando así el núcleo comunitario y alejándonos de los marcos socioculturales correspondientes.
 - Tendemos, también, a **apoyarnos en sistemas automatizados** de gestión de contactos.

Un nuevo sentido comunitario. No obstante, todos estos procesos se acompañan de un fenómeno de creación de un nuevo comunitarismo que parecen contradecir el principio de individualización ya señalado.

Lo que se está produciendo es la aparición de comunidades virtuales -alejadas del tiempo y del espacio concreto- que se constituyen masivamente a partir de la compartición de determinados estilos de vida, valores, aficiones o tareas. Estas comunidades se asemejan a las comunidades tradicionales en la medida en que crean solidaridad entre iguales, tienen lenguajes y valores comunes y funcionan con sistemas de generación de sentido que comparten todos los individuos que las integran.

Pero, a diferencia de las tradicionales, es el anonimato -a veces, la simulación de personalidad, incluso- lo que las caracteriza. Como, por otro lado, se basan en relaciones puramente informacionales, semióticas, sin que la presencia local o el contexto físico tenga ningún papel. Además, están lejos de los sistemas de control, de sanción, de inclusión y de exclusión que sí funcionan activamente en las comunidades tradicionales. En ellas, los ritos de entrada y salida, los mecanismos de sanción o de recompensa, así como los mecanismos de sujeción son muy flexibles y débiles, casi inexistentes; de manera que es fácil entrar y salir de ellas -salvo en casos muy determinados- y el sentido de la responsabilidad por las acciones no es, ni mucho menos, operativo.

En todo caso, esta nueva modalidad de comunidad se ha convertido en un atractor para buena parte de los usuarios de las redes sociales, que encuentran pronto su comunidad específica de afines y comparten buena parte de su tiempo.

Son, también, este nuevo tipo de nuevas comunidades virtuales la base decisiva a la hora de construir lenguajes y semánticas específicas, de afirmar narrativas y axiologías y establecer eslóganes y consignas que rigen el pensamiento y la acción.

Por supuesto, son estas comunidades las más activas fuentes de generación de flujos informativos destinados a sostener o disolver consensos sociales y a moldear ideologías. No queremos decir que sean su fuente primordial, pero sí que actúan como conductores y catalizadores de un modo más efectivo y rápido que lo han venido haciendo otros medios a lo largo de la historia.

2.1.5 Los nuevos retos de la alfabetización mediática

Podemos, pues, pensar que tras la evolución de los paradigmas mediáticos de las últimas décadas, lo que se ha constituido es una nueva cultura social -que podemos considerar *mediatizada*- que ha establecido una formación discursiva muy precisa y que otorga a los individuos un nuevo sistema cognitivo-emocional y de identidad; además de procurar a la colectividad un nuevo sistema de socialidad.

La cuestión es, entonces, qué papel tiene en esta nueva cultura la alfabetización mediática. ¿Qué nuevas cuestiones tiene que afrontar? ¿Cómo ha de transformarse? Para ello, conviene repasar los ejes esenciales de lo que denominaremos el paradigma de la alfabetización mediática tradicional.

La alfabetització mediàtica clàssica enfocava conceptualment la mediació com un procés que se podia explicar amb el paradigma clàssic de la comunicació: emissor, mitjà, llenguatge, receptor (i efecte). I, al adaptar aquest paradigma, concedia, com és gairebé obligat, un pes essencial al paper jugat per l'emissor -responsable gairebé últim del missatge- i, secundàriament, al receptor -encarregat de la negociació amb el sentit o de la interpretació-.

Per altra banda, en la mesura en que el punt de partida de la alfabetització mediàtica era la presumpció d'una quasi-omnipotència de l'emissor -recordeu que la alfabetització mediàtica i/o l'educació en mitjans surgen, de entrada, amb el paradigma de la comunicació massiva-, tendia a defensar dos idees força: a) Que la prioritat consistia en protegir i/o empoderar al usuari o al receptor davant -i contra- el poder de l'emissor: b) Que l'operació semiòtica clau d'aquest empoderament era, sobretot, tractar de potenciar en l'usuari la presa de consciència crítica davant el poder manipulador dels missatges.

De aquest mode, amb aquestes idees força, les propostes pràctiques de la alfabetització mediàtica se orientaven cap als següents aspectes:

1. Polítiques de regulació de les activitats de l'emissor, acompanyades, a vegades, de cert esforç per incentivar iniciatives concretes.
2. Polítiques de foment de la consciència crítica del receptor davant els usos i missatges mediàtics, que se exercia, especialment, a través de l'educació en mitjans.
3. Potenciació de la lectura crítica dels missatges mediàtics.

Però en aquesta orientació, quedaven fora del foc de la alfabetització mediàtica molts dels aspectes que ara resulten substancials. A saber:

1. El caràcter global i envoltant del sistema mediàtic.
2. El paper cada vegada més preponderant de la tecnologia.
3. El valor creixent dels discursos i les seves tipologies -inclosa, de les formacions discursives- abans que de les missatges individuals.
4. El creixent paper del sistema mediàtic per conformar sistemes emocionals i cognitius; identitats i fins i tot sistemes socials.
5. La correspondència, cada vegada més notoria, entre sistemes sociotecnològics comunicacionals i sistemes productius.
6. L'existència de nous mecanismes ocults de control dels fluxos d'informació i dels discursos que juguen amb els big data, els algorismes ocults, i la intel·ligència artificial.

7. Finalmente, las nuevas posibilidades de regulación mediática que, cada vez más, incorporan prácticas, mecanismos y estrategias relacionados con la inteligencia artificial.

En fin, todos estos aspectos -identificados ya en la descripción del impacto de los recientes paradigmas comunicacionales- son los que constituyen el conjunto de retos mayor de la alfabetización mediática contemporánea.

2.1.6. Conclusiones: la respuesta a los nuevos retos

Para responder a estos retos, necesitamos articular un nuevo sistema de orientación en materia de alfabetización mediática. Necesitamos nuevos puntos de referencia. Un sistema que manteniendo lo ya adquirido en la tradición, logre afrontar la realidad presente y responder a los retos de los nuevos paradigmas comunicacionales. A saber:

- **Necesitamos situar el foco de la nueva alfabetización mediática en el efecto global del ecosistema comunicacional.**

Superar, así, el enfoque centrado en cada uno de los medios existentes: cine, televisión, etc. Hoy en día, los medios crean un sistema complejo y conectado. La convergencia mediática es una realidad; lo mismo que la narrativa transmedia. Requerimos, pues, una perspectiva holística sobre el sistema global. Y esto significa disponer de una visión holística y ecológica. Lo que importa es el conjunto de medios organizado, no el de cada uno de ellos por separado. Porque, en realidad, no hay ya separación (Pérez Tornero, J. M.; Pulido, C. y Tejedor, S., 2013)

- **Debemos ocuparnos del efecto de los discursos y su organización, más que de cada uno de los mensajes mediáticos por separado.**

El impacto de un solo mensaje -de una noticia, de una película, de un programa radiofónico o de un memes- no parece lo decisivo. El efecto es el fruto de un cultivo sistemático, de una sedimentación acumulativa de mensajes concretos. En una serie, no importa cada uno de los capítulos, sino, precisamente, su serialidad. En *You Tube* y, en muchas plataformas, tal vez moldee más la opinión pública los formatos de los mensajes, o sus categorías que cada uno de los mensajes por separado. Lo que importa no es un texto narrativo, sino la arquitectura narrativa que existe por encima de muchos textos. Es más importante un discurso que los textos que lo componen. Y, probablemente, sea muchos más interesante ocuparse del efecto global de una formación discursiva determinada que de un tipo de discurso.

La acumulación organizada crea estructuras. Las estructuras discursivas ordenan sistemas de producción de sentido y organizan mentalidades y culturas. Esto es lo que debe ser objeto de la nueva alfabetización mediática.

- **Hay que atender a los efectos de la programación de la acción y de los comportamientos que facilita un paradigma comunicacional.**

Porque un paradigma sociotecnològic comunicacional es mucho más que un universo de circulación y producción del sentido. Fija un escenario de actuación. Cada dispositivo mediático y sus lenguajes condicionan las acciones posibles -tanto las comunicacionales como las demás- en una sociedad dada. Las tecnologías comunicacionales no solo son instrumentos que empoderan a los usuarios, son también cauces para la acción, cursos de acción previstos y programados. Es, por tanto, el programa de acción lo que importa. Y máxime cuando los lenguajes actuales no solo se organizan en textos expresivos, sino performativos: es decir, sirven de proposición y de ámbito para la acción. Ellos mismos son acción. Lo es un programa de ordenador, un algoritmo, una plataforma digital. Programar acciones es lo que hacen las *machine learning*. Y efectuar acciones programadas es lo que hacen esas máquinas inteligentes que llamamos robots. Pero, en general, programar acciones es lo que constituye el objeto de una disciplina que no para de aumentar su poder, la inteligencia artificial.

Consecuentemente, en un paradigma comunicacional no solo importa el medio ni el sentido. Importa, también, la pragmática, y el conjunto de acciones programadas o azarosas que genera. De esto tiene que preocuparse la nueva alfabetización mediática.

- **Tenemos que centrarnos en la discusión crítica de los medios, los mensajes, las programaciones, pero también de las estructuras de poder que sostienen o modifican todos estos factores.**

La cuestión del poder se ha hecho sumamente importante en materia de alfabetización mediática. Proponemos usar el concepto de mediatización para, precisamente, subrayar la componente de estructuración de relaciones de poder que poseen los medios. No son ya instrumentos comunicativos, o no son solo eso. Son inductores de nuevas estructuras y relaciones de poder.

Cuando es la sociedad entera y la vida cotidiana las que se han mediatizado, lo que importa es, precisamente, el cambio de poder que se opera y que continuamente tiene lugar en un proceso de mediatización (Suiter, J., 2016). Comunicar es poder. Vivir y relacionarnos en un sistema tecnológico y comunicacional como el que *habitamos* en la actualidad tiene que ver siempre con nuevos poderes y nuevas relaciones de poder.

- **Si la educación en medios es inseparable de la alfabetización mediática tradicional, también lo debe ser en el nuevo rumbo que asume la disciplina. Pero a condición de que la educación se considere un proceso a lo largo de la vida, y en cualquier lugar.**

Naturalmente, esto puede decirse de cualquier tipo de educación, sea cual sea su objeto. Pero es tremendamente necesario asumir este principio cuando nos referimos a la educación mediática. Porque la educación mediática tiene un objeto que evoluciona constantemente, que varía, que se alía al cambio tecnológico y es, por tanto, necesario actualizarla constantemente. Pero, sobre todo, porque la educación mediática puede convertirse hoy en día en una especie de conciencia crítica sobre los modos en que -a través del sistema mediático- negociamos nuestra relación con el mundo y los demás. Una conciencia necesaria para conocer el marco de nuestra realidad tanto como para poner al día nuestras propias competencias.

La educación en medios debe considerarse como un proceso educativo a lo largo de la vida, y no como un asunto solo relacionado con la infancia y la escuela. La alfabetización mediática es, en la actualidad, un componente esencial y necesario de la vitalidad de las nuevas sociedades del aprendizaje.

- **Ir más allá de las políticas comunicativas tradicionalmente unidas a la alfabetización mediática. Aspirar a que esas políticas puedan convertirse en políticas referidas a la vida cotidiana.**

Las políticas de comunicación relacionadas con la alfabetización mediática trataban de legislaciones, reglas, ordenaciones, etc. En cierto sentido se correspondían con la organización de la esfera pública. Lógicamente ello tiene que mantenerse, porque el orden del ecosistema global es importante. Pero, cada vez más, la respuesta adecuada ante los retos de la alfabetización mediática proviene de la vida cotidiana, de la capacidad de resolver los pequeños problemas de la existencia. Y estos ámbitos se nutren, sobre todo de las políticas de vida.

Cuando se regula el Internet para niños y menores de edad, lo que importa, sobre todo, no es la regla que rige en el emisor, o en la entidad jurídica correspondiente. Lo decisivo es el comportamiento de la familia, de los tutores, de la persona. Es decir, la cultura doméstica, hogareña, el caso singular, la actitud y el comportamiento de las personas.

La nueva alfabetización mediática tiene, por tanto, que tratar de políticas de medios y de políticas de vida. Tratar de armonizar y coordinar ambas realidades. Convertir, por tanto, la educación en medios en una práctica constante que regirá nuestro estilo de vida.

- **Reforzar el sentido crítico ante los medios con políticas que promuevan la creatividad individual y colectiva.**

Ser crítico es ser consciente, saber analizar unos mensajes, diseccionar sus sentidos ocultos... Pero la auténtica crítica es también creativa. Confronta realidades dadas con alternativas posibles o imaginarias. Consiste no solo en aceptar el descifrar los mensajes en el sentido pre-programado sino en abrirse a producir otros, y de otro modo. Con conciencia del cambio y con cierta rebeldía.

La nueva alfabetización mediática tiene que ser sobre todo creativa. Combinar el realismo con la imaginación y proponer otros modos y otros sentidos.

- **La nueva alfabetización mediática tiene que rendir servicio a las esferas públicas democráticas, a los espacios comunes de entendimiento global.**

Ciudadanía activa, democracia, conversación pública, son factores inextricables de la nueva alfabetización mediática (Mihailidis, P. y Viotty, S. (2017). Sin ellos, la esfera pública no es pública. El entendimiento entre las personas no se dará. La adquisición de un sentido humano correspondiente con la globalización puede estar en peligro... Solo la conciencia crítica y creativa que puede aportar una apropiación intelectual y efectiva de los medios de comunicación actuales y de sus lenguajes puede potenciar un nuevo sentido de civilidad.

En este sentido, la alfabetización mediática es una disciplina transversal, que atraviesa a todas las demás disciplinas relacionadas con la vida en común, con el progreso científico y cultural y con la construcción del diálogo democrático.

Por esta razón la nueva alfabetización mediática tiene vocación universalista (Pérez Tornero, J. M. y Varis, T., 2010). Pretende servir de base -como un pilar fundamental- en la construcción de una ciudadanía global abierta y cosmopolita. Porque la alfabetización mediática, en su nuevo rumbo, se presenta -y debe ser así- como el tejido que sostendrá la nueva sociedad civilizada de la humanidad.

Bibliografía

- Berners, L. (2000). *Tejiendo la red*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Blumler, J. y Gurevitch, M. (1995). *The crisis of public communication*. London: Psychology Press.
- Carr, N. (2014). *The Glass Cage: How Our Computers Are Changing Us*. New York: Norton & Company.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2017). *Ruptura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1989). *Necessary Illusions: Thought Control in Democratic Societies*. Toronto: CBC Enterprises.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chastel.
- Dijk, J. Van; Poell, T. y Waal, M. de (2018). *The Platform Society*. Oxford Scholarship Online: October. DOI:10.1093/oso/9780190889760.001.0001.
- Dijk, J. Van (2012). *The Network Society*. London: Sage Publications.
- Ewen, S. (1976). *Captains of consciousness: advertising and the social roots of the consumer culture*. New York: McGraw-Hill Education.
- Gleick, J. (2019). *La información. Historia y realidad*. Barcelona: Crítica.
- Gottfrid, J. y Shearer, E. (2016). News Use Across Social Media Platforms. *Numbers, Facts and Trends Shaping the World*, 20.
- Hepp, A. y Krotz, F. (eds.) (2014). *Mediatized Worlds: Culture and Society in a Media*. London: Palgrave.

- Hepp, A. (2009). Differentiation: mediatization and cultural change. In: Lundby, K (ed.) *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. New York: Peter Lang, pp. 139–159. Google Scholar.
- Hepp, A. (2011). *Cultures of Mediatization*. Cambridge: Polity Press. Google Scholar.
- Hepp, A. (2012). Mediatization and the 'molding force' of the media. *The European Journal of Communication Research* 37(1): 1–28. Google Scholar, ISI.
- Lasch, C. (1979). *The culture of Narcissism*. Nueva York: Norton and Company.
- Mattelart, A. (1996). *La comunicación-mundo: historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid: Siglo XXI.
- Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información. Biblios* (Vol. 1). Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=L1oG4tA6L4QC&oi=fnd&pg=PA11&dq=mattelart&ots=uaKvFWjqFB&sig=FW334NGE1XZUf4E7xGF3lFL-fCs>
- Meyrovitch, J. (1987). *No sense of place*. Oxford: Oxford University Press.
- Mihailidis, P. y Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in “Post-Fact” Society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441–454.
- Nielsen, R. K. y Graves, L. (2017). "News you don't believe": Audience perspectives on fake news. Reuters Institute for the Study of Journalism. Retrieved from https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2017-10/Nielsen%26Graves_factsheet_1710v3_FINAL_download.pdf.
- Pariser, E. (2015). Fun facts from the new Facebook filter bubble study. Retrieved May 3, 2018, from <https://medium.com/@elipariser/fun-facts-from-the-new-facebook-filter-bubble-study-444d4a658f5d>.
- Pérez Tornero, J. M. y Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. (UNESCO, Ed.), UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Pérez Tornero, J. M.; Tejedor, S. y Pulido, C. (2013). How to confront fake news through News Literacy. *Doxa*, 26. 211-235.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone, America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Sennet, A. (2011). Unarticulated Constituents and Propositional Structure. *Mind & Language*, 26(4), 412–435. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2011.01423.x>
- (2019) *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. Barcelona: Anagrama.
- Sfez, L. (1988). *Critique de la communication*. Paris: Seuil.

Shils, E. (1962). The theory of Mass Communication. *Diogenes*, 39,45-66.

Silverstone, R. (1981). The message of television: myth and narrative in contemporary culture. Londres: Heinemann.

Suiter, J. (2016). Post-truth Politics. *Political Insight*, 25–27. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2041905816680417>.

Turkle, S. (2011). Alone together. How We Expect More from Technology and Less from Each Other. Nueva York: Basic Books.

Twenge, J. M. y Campbell, W. K. (2009). The narcissism epidemic. Nueva York: Free Press.

Wu, T. (2010). The Master Switch. The Rise and Fall of Information Empires. Londres: Atlantic Books.

2.2

L'educació al llarg de la vida gràcies a les biblioteques públiques

Aurora Vall

Llicenciada en Filologia Catalana, diplomada en Biblioteconomia i Documentació i doctora en Documentació per la Universitat de Barcelona amb una tesi sobre biblioteques per a pacients als hospitals. Des del 1995 és professora de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona. Els seus principals interessos giren al voltant de l'alfabetització informacional en salut en el context de les biblioteques públiques, desenvolupament de col·leccions i memòria de la professió bibliotecària. Des del 2017 és presidenta de l'Associació Lectura Fàcil.

Resum

L'objectiu d'aquesta intervenció és explicar l'estreta relació que existeix entre biblioteca pública i educació al llarg de la vida. La biblioteca pública és un servei que es fonamenta en la igualtat d'accés a la informació per a tothom, sense tenir en compte l'edat, la raça, el sexe, la religió, la nacionalitat o la classe social. La seva funció és donar accés local al coneixement i proporcionar les condicions bàsiques per aprendre al llarg de la vida. Això implica, entre altres, donar suport tant a la formació individual i autodidacta com a la formació acadèmica, fomentar el coneixement del llegat cultural propi, garantir l'accés a tota mena d'informació sobre la pròpia comunitat o potenciar la participació en activitats i programes d'alfabetització per a totes les edats. Primer es fa un breu repàs històric per demostrar que la relació entre l'aprenentatge al llarg de la vida i la biblioteca pública és un binomi estretament lligat a l'origen mateix de la biblioteca pública. A continuació es dona la definició de biblioteca pública i s'exposen les seves funcions tot establint el marc teòric sobre el qual es construeixen tots els serveis bibliotecaris, alhora que permeten entendre el potencial que tenen les biblioteques públiques més enllà de la idea general que se'n té. Finalment, es presenta una selecció de bones pràctiques per apuntar la tendència actual i el posicionament de les biblioteques públiques catalanes no només en relació amb la formació al llarg de la vida sinó també amb l'alfabetització entesa en el seu sentit més ampli. La Jornada en la qual s'emmarca aquesta intervenció planteja qui, com i a on s'ha de realitzar l'alfabetització mediàtica i informacional. La resposta passa per buscar una solució integradora en la qual participin els diferents agents implicats amb les seves aportacions atenent a les seves especialitats i els seus coneixements. En aquest context, la biblioteca pública hi té un paper clau.

Paraules clau: aprenentatge al llarg de la vida; alfabetització informacional; biblioteques públiques; *makerspaces*; *medialabs*; tercer espai.

2.1.1 Introducció

Les biblioteques tenen una llarga experiència en ajudar a les persones a accedir i entendre com han de tractar i utilitzar la informació procedent de diaris, revistes, llibres o qualsevol altre tipus de font. De fet, en un moment en què alguns en qüestionen el seu valor perquè és molt fàcil aconseguir informació en línia, les biblioteques són claus perquè ajuden als seus usuaris a ser crítics amb el que llegeixen. Això és especialment rellevant un cop les persones finalitzen o abandonen l'educació formal donat que les biblioteques, especialment les públiques, poden arribar a ser l'única alternativa per formar-se (IFLA, 2019).

Segons la International Federation Library Association (IFLA),¹ l'alfabetització informacional i mediàtica (MIL per les sigles en anglès de *Media Information Literacy*) “engloba el conocimiento, las actitudes y la suma de habilidades necesarias para saber cuándo y qué información es necesaria, dónde y cómo obtener esa información, cómo evaluarla críticamente y organizarla una vez encontrada; y cómo usarla de manera ética. El concepto se extiende más allá de las TIC abarcando el aprendizaje, el pensamiento crítico y las destrezas de comprensión. La Alfabetización Informacional Mediática incluye todo tipo de fuentes de información: oral, impresa y digital.” (IFLA, 2011).

El MIL esdevé així un requisit previ per al desenvolupament sostenible de societats obertes, plurals, inclusives i participatives (IFLA, 2012). En aquest context de promoció de l'alfabetització mediàtica i informacional, la UNESCO ha proposat el que es coneix com les 5 lleis de l'alfabetització mediàtica i informacional de les quals en destaquem la cinquena i darrera que comença dient: “La alfabetización mediática e informacional no se adquiere de golpe. Es un proceso vivo y una experiencia dinámica...” (UNESCO, 2017). Aquesta llei confirma l'estreta relació que hi ha entre MIL i aprenentatge al llarg de la vida.

Si tenim en compte, per una banda, els avenços actuals i els que es preveu que continuarà havent-hi en ciència i tecnologia i, per l'altra, la importància creixent del coneixement com a base per al desenvolupament laboral i personal, els ciutadans estem obligats a estar al dia d'aquest progrés si volem evitar, sense anar més lluny, l'exclusió social o l'atur. La formació al llarg de la vida és clau perquè ens permetrà no només adaptar-nos als canvis relacionats amb el nostre entorn laboral i professional sinó que també ens ajudarà a ser ciutadans de ple dret, crítics i amb capacitat per actuar (Häggström, 2004: 3, citant Jacques Delors).

Cenyint-nos al marc d'aquesta jornada, exposarem la relació que hi ha entre biblioteca pública i aquest aprenentatge al llarg de la vida explicant primer l'origen de les biblioteques públiques (perquè conèixer el passat ajuda a entendre el present i planificar el futur), a continuació definirem què és una biblioteca pública i com ha esdevingut un mitjà imprescindible en l'aprenentatge al llarg de la vida (per comprendre el potencial que té en relació amb el MIL) i, finalment, proposarem algunes bones pràctiques.

¹ L'IFLA és el màxim organisme bibliotecari internacional que vetlla pels interessos dels usuaris i dels serveis bibliotecaris i és el portaveu, a nivell mundial, dels professionals de les biblioteques i els centres d'informació.

2.2.2 Per què biblioteca pública i aprenentatge al llarg de la vida són indissociables?: els orígens

La revolució francesa va implicar un canvi de mentalitat important en la mesura que va aconseguir que la lectura es concebés com un element formador i educador. Llegir permetia ampliar l'horitzó moral però també el paper productiu de la societat industrial. És en aquest context que al segle XIX les biblioteques proliferen com a mitjà per instruir la classe obrera. Per a l'Església i els sectors més conservadors s'havia de donar accés al que ells consideraven "bons llibres", és a dir, llibres que fomentessin una educació moral; mentre que per als sectors més progressistes, la biblioteca pública era la continuació de l'escola pública i un element fonamental per a l'educació integral de la població (Comas, 2001: 21).

A mitjan segle XIX, a Anglaterra i als Estats Units, apareixen les primeres biblioteques públiques que donen accés als llibres i a la cultura a unes classes socials que fins llavors mai no hi havien tingut accés. Els proporcionen llibres per a la seva formació professional i moral i també per al seu entreteniment. La nova societat industrial genera noves oportunitats de formació i l'aparició de nous lectors. La biblioteca pública esdevé així un ascensor social (Escolar, 1990).

2.2.2.1 Anglaterra

A principis del segle XIX, apareixen unes biblioteques petites en instituts de formació professionals (*mechanics' institutes*) a on a banda de les classes que s'impartien, es feien xerrades als obrers explicant-los alguns coneixements científics que podien ser d'interès per al seu treball; per a una millor comprensió d'aquelles explicacions, s'anava creant una petita col·lecció de llibres que podien utilitzar els que assistien a l'institut. En molts casos, els llibres que formaven aquestes biblioteques, gairebé podríem dir-ne escolars, van ser la base per a la creació de moltes biblioteques públiques angleses (Escolar, 1991: 406). Ara bé, l'accés a aquestes biblioteques era restringit i la majoria de la població en quedava al marge.

Les primeres biblioteques públiques angleses van ser fruit de la voluntat d'un grup minoritari de persones amb interessos religiosos i filantròpics que volien posar fi a la indigència, la ignorància, la criminalitat i l'alcoholisme associats a les classes més baixes i més pobres; creien que la biblioteca era un lloc que els apartava de la mala vida i la lectura els feia comportar-se millor, ser més nets i polits i més ordenats. Juntament amb la promoció d'una educació universal, també calia que aquest ensenyament es completés amb l'accés universal als llibres, i la biblioteca pública era el mitjà imprescindible. És per això que el 1855 ja apareix una primera llei que promovia, en les poblacions de més de 10.000 habitants, la creació d'un edifici que acollís una biblioteca i un museu (Escolar, 1990: 408).

2.2.2.2 Estats Units

Al segle XIX, per contrast amb Europa, als Estats Units tenien pocs llibres i no hi havia ni una bona indústria editorial ni tampoc una tradició cultural, entre les classes més altes, de tenir bones biblioteques personals.

La primera biblioteca pública (finançada amb diner públic) es va crear el 1854 a Boston. L'objectiu era oferir lectura i formació perquè el màxim nombre de persones tingués prou coneixement per prendre decisions i poder intervenir en la vida democràtica. La societat americana tenia la creença que l'home millorava a través de l'ensenyament i la lectura i, per tant, les biblioteques havien de ser gratuïtes per als ciutadans i pagades amb fons públics. A més, es concebien com un instrument per a l'educació de tots els ciutadans tenint especial cura dels immigrants que havien de conèixer les institucions americanes i integrar-s'hi; van marcar molt la conformació del que en podríem dir la civilització nord-americana. A banda, també servien per preparar la població per a les noves professions perquè el sistema tradicional dels aprenents anava perdent força i, sobretot, perquè facilitava als més ambiciosos la possibilitat de triomfar a la vida (Escolar, 1990: 412).

Juntament amb les biblioteques, apareixen uns professionals, els bibliotecaris, que per primer cop reben una formació específica per dur a terme la seva labor. Els bibliotecaris entenen que estan al servei dels ciutadans i, per tant, el seu objectiu és pensar i crear serveis que els puguin ser útils tals com acostar els llibres fins allà a on són (obren petites sucursals als barris), fan serveis dominicals, incorporen materials no llibre per arribar a més gent, organitzen activitats com exposicions i conferències, etc.

2.2.2.3 Espanya i Catalunya

Fins a la segona meitat del segle XIX no comencen a aparèixer, a l'agenda dels polítics, les biblioteques públiques que havien d'ajudar a reduir l'analfabetisme, especialment, de les zones rurals en les quals, molts pagesos, un cop havien après a llegir i escriure a l'escola, ho oblidaven per falta de llibres. Es van redactar una sèrie de lleis per promoure'n la creació i les primeres les van posar en mans dels mestres quedant així vinculada biblioteca pública i escola (sovint la biblioteca s'instal·lava dins del mateix recinte de l'escola). Malauradament va ser un intent fallit perquè, per una banda, molts dels llibres que s'enviaven a aquestes biblioteques procedien de donacions i no tenien cap interès per als qui els havien de llegir i, per l'altra, majoritàriament van néixer com a reclam electoralista i no van arribar a consolidar-se mai o, fins i tot, ni tan sols a crear-se. (Escolar, 1990: 445-447).

Tot i que la iniciativa oficial no va reeixir i les zones rurals en van patir les conseqüències de manera més directa, a les grans ciutats hi havia alternatives per aconseguir llibres (i, per tant, coneixement). Es tractava de les biblioteques vinculades als ateneus, associacions i societats engrandides gràcies a les donacions de benefactors burgesos que consideraven que era la seva responsabilitat educar els obrers (Theros, 2015). En aquest context es pot parlar, per exemple, del Cercle de Lectura de Reus i l'Ateneu Obrer de Badalona, el de Sant Feliu de Llobregat o el de Vilanova i la Geltrú. O també de la Biblioteca Pública Arús de Barcelona (Comas, 2001: 41).

L'evolució de les biblioteques públiques a Espanya a finals del segle XIX i principis del XX va ser molt desigual. Les zones urbanes estaven una mica més ben proveïdes però l'analfabetisme i la inexistència de biblioteques públiques estava molt generalitzat per tot el territori. L'adveniment de la Segona República va marcar un canvi de tendència donat que es volia que el poble estigués alfabetitzat i les biblioteques podien ajudar-hi. La Guerra

Civil, però, acabà amb els primers intents de crear biblioteques obertes a tothom, amb tot tipus de continguts i amb la voluntat d'educar el poble.

El cas de Catalunya difereix de la resta d'Espanya perquè la Mancomunitat va impulsar, mitjançant la proposta d'Eugeni d'Ors, un model bibliotecari que incloïa una biblioteca nacional i capçalera del sistema bibliotecari, la Biblioteca de Catalunya, per als investigadors, una xarxa de biblioteques populars, per al poble, i una Escola de Bibliotecàries per dotar de personal aquesta xarxa.²

Les biblioteques populars van néixer amb la voluntat d'educar el poble mitjançant una bona col·lecció i un espai adequat. Per tant, els llibres que s'oferien havien estat triats per professionals per tal de garantir-ne la qualitat i no s'acceptaven donatius. A banda, els edificis destinats a biblioteca incloïen un espai per a conferències i cursos amb finalitats educatives. Aquestes biblioteques tenien una clara vocació formativa: eren un lloc bàsic per completar la formació rebuda a l'escola o per millorar i poder prosperar.

La Guerra Civil però, sobretot, el llarg període del franquisme van estroncar aquest projecte que no havia tingut prou temps per consolidar-se: s'hi van destinar pocs o cap recurs; es van abandonar els criteris de qualitat que havien marcat els primers anys; sovint el personal encarregat no eren professionals formades sinó només auxiliars sense cap preparació; no tenien instal·lacions adequades, etc. Malgrat això, les biblioteques públiques van continuar fent una feina de formació important a través de l'organització d'activitats d'extensió cultural en forma de conferències que abastaven totes les disciplines però intentaven posar l'accent en l'actualitat del moment (els satèl·lits artificials, els viatges a la lluna, la salut, l'excursionisme, el Mercat Comú, la guerra del Vietnam, etc.), i exposicions (de noves adquisicions, d'un autor i sobre ell amb motiu d'un aniversari o un traspàs, de materials bibliogràfics sobre una matèria o un esdeveniment, d'artistes o aficionats de la localitat, d'artesanía local, etc.). Com a grans novetats, van comprar tocadiscos i sovintejaven les audicions de música; organitzaven concerts de música en viu (clàssica, cant coral, música popular, intèrprets de la Nova Cançó, etc.); es feia teatre llegit o representat, i, fins i tot, sessions de cine fòrum i de cinema infantil. Per completar aquest panorama, també s'organitzaven cursos i cursets de diversa naturalesa (pintura, dibuix, manualitats, esperanto, taquigrafia, paleografia, cuina i nutrició, muntanyisme, fotografia, socorrisme, etc.); i també excursions i visites culturals (Estivill, 2013).

Després del franquisme i de la transició encara van caldre molts anys per normalitzar la situació fins arribar a principis dels anys 90 i, especialment, a partir de la Llei del sistema bibliotecari de Catalunya,³ moment en què les biblioteques públiques catalanes van esdevenir un model a seguir. La seva funció formativa i educativa continua vigent a dia d'avui.

² *Projecte sobre la instal·lació a Catalunya d'un sistema de biblioteques populars*, dissenyat el 1915 per Eugeni d'Ors per a la Mancomunitat de Catalunya,

³ *Llei 4/1993, de 18 de març, del sistema bibliotecari de Catalunya*.

https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=86277

2.2.3 Què és una biblioteca pública?

Aquest repàs històric, brevíssim, sobre les biblioteques públiques evidencia que van néixer per formar la gent i que aquest sempre ha estat un dels seus objectius al llarg dels temps i un tret identificador de la seva essència, juntament amb la gratuïtat i l'accés universal. Amb tot, cal definir què és una biblioteca pública per arribar a entendre tant el seu abast real com el potencial que té tant en la societat actual com en la del futur.

La definició del que és una biblioteca pública queda recollit en un document que podríem dir-ne doctrinal i imprescindible en l'àmbit bibliotecari, el *Manifest de la IFLA/UNESCO de la Biblioteca Pública* del 1994.

Per entendre el significat i, sobretot, el valor de la biblioteca pública, el manifest comença amb una declaració de principis: “La llibertat, el progrés i el desenvolupament de la societat i dels individus són valors humans fonamentals. Aquests valors només s’assoleixen mitjançant la capacitat de ciutadans ben informats per exercir els seus drets democràtics i tenir un paper actiu en la societat. [...] La biblioteca pública, [és l’]accés local al coneixement, [i] proporciona les condicions bàsiques per aprendre al llarg dels anys.”⁴

Seguidament, es fa una concreció que és essencial per entendre el potencial i la força de la biblioteca pública: “Els serveis de la biblioteca pública es fonamenten en la igualtat d'accés per a tothom, sense tenir en compte l'edat, la raça, el sexe, la religió, la nacionalitat o la classe social”. En aquest voler arribar a tothom encara es va un pas més enllà i es diu: “Cal oferir serveis i materials específics a aquells usuaris que, per alguna raó, no poden utilitzar els serveis i materials habituals, com és el cas de minories lingüístiques, persones amb discapacitats, hospitalitzades o empresonades”. Per tant, la biblioteca pública és un lloc per formar-se i aprendre al marge de la formació reglada perquè està oberta absolutament a tots els ciutadans, fins i tot a aquells que, per les raons que siguin, no han pogut escolaritzar-se o no poden desplaçar-s’hi.

Aquesta voluntat d’arribar a tothom també implica que ha d’oferir materials de qualitat (és clau, especialment a dia d’avui en què el problema és just, precisament, l’excés d’informació i cal ajuda en la tria), adequats a totes les edats, en tots els suports i que reflecteixin les “tendències actuals i l’evolució de la societat...”

D’aquí que les missions relatives “a la informació, l’alfabetització, l’educació i la cultura, han de ser l’essència dels serveis de la biblioteca pública.”

De les 12 missions que se li atribueixen al *Manifest* en destaquem les següents (IFLA & UNESCO, 1994):

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

3. Donar oportunitats per al desenvolupament personal i creatiu.

[...]

⁴ El subratllat d’aquest fragment i dels següents és nostre.

5 Fomentar el coneixement del llegat cultural, la valoració de les arts, els descobriments científics i les innovacions.

[...]

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

[...]

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

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

Per tant, les biblioteques públiques són una estructura bàsica per al desenvolupament d'una societat igualitària i són claus per aconseguir una societat realment democràtica perquè garanteixen un dret ciutadà bàsic com és el dret a la informació. La biblioteca contribueix a l'educació, a la cultura, i és un instrument essencial per a l'aprenentatge al llarg de la vida i per a la inclusió social (Cuevas & Vellosillo, 2011: 51).

Però és que, a més, s'està produint un canvi important en l'actitud de les biblioteques públiques en relació amb els seus usuaris, una transformació gradual i continuada que implica passar d'un model que podríem dir proteccionista (acollir els infants, evitar que la gent gran quedi aïllada, etc.) a un model podríem dir-ne més ofensiu, en el sentit d'apoderament de la ciutadania, que implica una relació més estreta amb la seva comunitat; és a dir, una biblioteca pública que es proposa ajudar als seus usuaris (ciutadans) en la seva creativitat i a desenvolupar els seus talents i coneixements.

Així doncs, estem passant d'un model més estàtic, passiu i unidireccional de biblioteca que proporciona informació, a un model més actiu i bidireccional en el qual la biblioteca no només ofereix informació sinó que també comparteix amb l'usuari continguts i coneixements (un usuari, que per exemple, interactua amb la seva biblioteca a través de les xarxes socials) alhora que intervé en el procés “d'alfabetització informacional i a l'apoderament dels ciutadans” (Huysmans, 2016: 9). El nou model, a més, travessa les parets de la biblioteca i s'obre a tota la comunitat fent que la biblioteca esdevingui una àgora, un lloc de trobada per a ciutadans, associacions, escoles, instituts, centres de formació, comerços, entitats, museus, etc.; que sigui, en definitiva, el que s'ha anomenat un tercer espai, un lloc a on es minimitzen les desigualtats, es maximitzen les oportunitat d'aprenentatge i s'estimula la diversitat i la cohesió de les comunitats locals. (Gallo-León, 2019).

En el marc de l'Horitzó 2020 impulsat pel Parlament Europeu i que a Espanya, en el context bibliotecari, es va materialitzar en un document elaborat pel Consejo de Cooperación Bibliotecaria que presentava les àrees que més havien de canviar fins al 2020 ja es plantejava aquesta transformació que ara és imparable (Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2013). A l'Agenda 2030 promoguda per l'ONU i, per tant, d'abast mundial, es recullen els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) que inclouen aspectes que es poden treballar des de les biblioteques públiques com la millora de la vida de les persones i les comunitats tot esdevenint agents de transformació. A diferència d'agendes anteriors de

l'ONU, en aquesta, l'IFLA, juntament amb la tasca d'altres organitzacions del sector de la informació, ha aconseguit que qüestions com l'accés a la informació, la protecció del patrimoni cultural, l'alfabetització universal i l'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació formin part de l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible (Diputació de Barcelona. Xarxa de Biblioteques Municipals, 2018).

En aquest context, l'IFLA s'ha proposat treballar, concretament, amb els objectius: 4 (Educació i salut), 5 (Igualtat de gènere), 8 (Treball decent i creixement econòmic) i 16 (Pau, justícia i institucions sòlides). Només a tall d'exemple i per entendre el marc d'intervenció (sempre en relació amb la biblioteca) es poden veure les aplicacions concretes d'alguns d'aquests ODS en relació amb la biblioteca pública (Diputació de Barcelona. Xarxa de Biblioteques Municipals, 2018: 20):

“ODS 4 Educació i Salut: garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom”. En destaquem:

- ~ 4.4 Per al 2030 es pretén augmentar el nombre de joves i adults que tenen les competències necessàries, en particular tècniques i professionals, per accedir a l'ocupació, el treball digne i l'emprenedoria.
- ~ 4.5 Per al 2030 garantir l'accés a tots els nivells de l'ensenyament en condicions d'igualtat de gènere i per a tots els col·lectius vulnerables (discapacitats, nens).”

[...]

ODS 16 Pau, Justícia i Institucions Sòlides: promoure societats pacífiques i inclusives per aconseguir un desenvolupament sostenible, facilitar l'accés a la justícia per a tots i crear institucions eficaces, responsables i inclusives a totes els nivells”. En destaquem:

- ~ “16.10 Garantir l'accés públic a la informació i protegir les llibertats fonamentals.”

Vistos aquests exemples, és fàcil entendre les raons per les quals la biblioteca pública ha de liderar els processos d'inclusió digital i aprenentatge al llarg de la vida. En tant que institució que promou el lliure accés a la informació, té una labor fonamental en la compensació de les desigualtats en l'accés a la tecnologia. La biblioteca pública esdevé un agent per al desenvolupament dels individus i les comunitats (Cuevas & Velloso, 2011: 46).

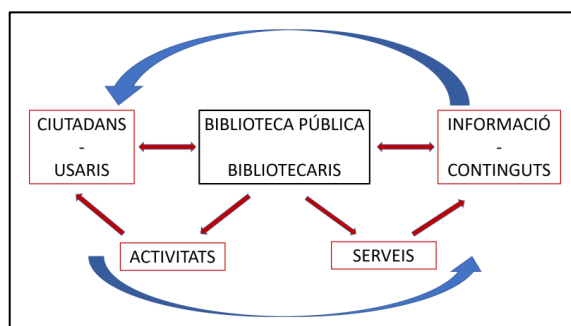


Figura 1

El concepte de biblioteca evoluciona amb la societat i, per tant, també es modifiquen i evolucionen les seves funcions, els seus serveis i les demandes dels seus usuaris. Es manté, però, el fet d'esdevenir intermediària, medidora, entre els ciutadans-usuaris i la informació i els continguts, i ho fa mitjançant l'oferta de serveis i activitats (vegeu figura 1).

2.2.3.1 En el context actual, què aporta la biblioteca pública a l'aprenentatge al llarg de la vida i al MIL?

La biblioteca pública s'està adaptant al nou escenari i ja no és únicament un centre cultural sinó també un centre social en el qual no només es treballa amb llibres, informació o bases dades sinó que es treballa amb i per a les persones. El repte al qual s'enfronta la biblioteca pública és canviar el seu concepte d'individu i convertir-lo en ciutadà i com a tal, la biblioteca ha de desenvolupar actuacions orientades a l'exercici de la ciutadania. (Sánchez-García & Yubero, 2015: 104).

L'interès de les biblioteques per les tecnologies no és nou. Abans se centrava en els processos tècnics, a millorar-los o a fer-los més ràpids (per exemple, els catàlegs automatitzats que faciliten l'accés a la informació de manera remota). Ara la tecnologia ho amara tot, els processos tècnics però també els serveis que s'ofereixen als usuaris, la mateixa informació, les interfícies de contacte i intercanvi, etc.

En aquest context nou que és la nostra societat connectada i digital, existeixen una sèrie de raons per les quals les biblioteques públiques es poden considerar agents d'inclusió digital donat que han reorientat els seus serveis i els seus continguts tot i mantenir la seva essència. En destaquem els següents (entre altres, Cuevas & Vellosillo, 2011 i Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2018):

- Les instal·lacions i equipaments que posen a l'abast de la ciutadania.
- L'accés a la informació en qualsevol suport i format.
- Els professionals formats, també, en noves habilitats i competències.
- Els serveis i les activitats pensades per als perfils canviants dels usuaris.

2.2.3.2 Instal·lacions i equipaments

Per tal de garantir l'accés a la informació i la formació, es posen a l'abast dels usuaris-ciutadans unes infraestructures i uns equipaments que tenen en compte les noves maneres d'accedir a la informació. Per exemple: accés a internet, wifi, ordinadors i terminals d'ús públic, impressores 3D, catàlegs en línia per accedir a la col·lecció remotament des de qualsevol lloc, i préstec de dispositius electrònics (portàtils, tauletes, lectors de llibres electrònics, etc.), entre altres, i només per citar els més coneguts. Ara bé, les biblioteques també transformen els seus espais i poden incorporar des d'aules equipades per a activitats formatives (ordinadors amb eines ofimàtiques i altres tipus de programes) fins a zones per al treball dels emprenedors que no tenen espai propi.

En aquesta línia, la tendència actual apunta a dos tipus d'espais nous que, fins i tot, poden arribar a conviure; es tracta dels *media labs* (espais dins de les biblioteques a on els usuaris

poden aprendre a fer servir maquinari i programari per al seu propi interès i benefici; per exemple, editar un vídeo o una música per a una feina o un voluntariat), i els espais de fabricació també anomenats *makerspaces* / *hackerspaces* / *fablabs* (formen part del que s'han anomenat espais DIY –*do-it-yourself*– a on els usuaris poden crear, inventar o aprendre; les biblioteques, en aquests espais, ofereixen impressores 3D, per exemple, però també maquinari, eines, etc.).

Aquests canvis socials, tecnològics, d'usos, etc., impulsen la transformació de la biblioteca pública que passa de ser un lloc a on llegir i treure llibres (*reading and waiting library*) (que també es fa i s'ha de continuar fent!) a un lloc a on es crea un espai perquè la comunitat trobi un entorn amb mitjans que li serviran tant per informar-se com per aprendre. La biblioteca esdevé un espai social de desenvolupament del coneixement, ofereix eines i activitats personalitzades o col·lectives i passa de ser un lloc per “consumir” a un lloc per “crear” (Gallo León, 2015: 89).

Les biblioteques s'obren per compartir en un sentit molt ampli: s'obren i comparteixen amb els seus usuaris i els seus usuaris (que saben) s'obren als altres usuaris (que volen aprendre). Per fer tot això, la Unió Europea ens remet, entre altres, a la Declaració de Moscó (IFLA, 2012).

A més, la biblioteca pública es converteix també en el que s'ha anomenat el tercer espai. Aquest concepte, creat el 1989 per R. Oldenburg, es refereix a un espai que no és ni la llar ni la feina, un lloc a on s'hi va perquè s'hi està bé; un lloc per socialitzar i que respon a una necessitat social i necessària per mantenir la comunitat (Gallo-León, 2019: 2). La biblioteca pública esdevé així una espai públic, cívic i comunitari, un espai transformador, l'àgora a la qual hem fet referència abans, un entorn en el qual la gent és igual al marge de la classe social, dels recursos econòmics, del sexe, les creences religioses, la formació, la professió, el color de la pell, la procedència, l'estat de salut, les idees, la nacionalitat, etc. Un lloc neutral de trobada que facilita les relacions. Un territori per fer comunitat al qual tothom hi té accés; un espai físic i virtual que funciona com a punt de trobada o àgora i en el qual es potencia la seva funció educativa (formal i informal) al llarg de la vida. (Gallo León, 2015: 89).

I, sobretot, i molt important, ofereix uns serveis gratuïts per la qual cosa es reforça la idea de servei obert a tothom.

No hem d'oblidar que les biblioteques públiques del segle XXI ens estan proporcionant una cosa (gairebé l'única) que no ens pot donar internet: un lloc físic a on reunir-se i compartir, un lloc per créixer com a persones i com a comunitat (Alonso Arévalo & Vázquez Vázquez, 2018: 51).

2.2.3.3 Informació: continguts i formats

La biblioteca pública garanteix l'accés a la informació, al marge dels continguts i els formats en què es presenta tot tenint en compte també les noves formes de lectura. Per exemple: llibres i revistes en paper; plataformes de préstec digital que permeten l'accés a la consulta temporal de llibres electrònics o préstec d'audiollibres; premsa i revistes en línia;

biblioteques digitals patrimonials (memòria històrica, col·lecció local); bases de dades (no sempre han de ser de pagament; per exemple, accés al DOGC, el BOE i el DOCE); o recursos informatius en línia presentats per temàtiques (com la Biblioteca Virtual de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona), entre altres.

És imprescindible no perdre de vista que la informació és la raó de ser de la biblioteca i ha de poder oferir-la en qualsevol suport i format; que doni resposta a les necessitats dels seus usuaris; adequada als múltiples perfils dels ciutadans (per exemple, tenint en compte la seva diversitat lingüística i el seu nivell de formació —des de persones amb una alfabetització baixa o fins i tot nul·la fins a les que tenen estudis superiors—); que sigui generalista i abasti totes les disciplines del coneixement; que la informació estigui actualitzada i es disposi sempre de les darreres versions; etc.

Però el que diferencia la biblioteca pública d'altres grans recursos informatius existents (i internet és una font inesgotable) és que no aplega “tota” la informació sobre un tema sinó que en proporciona una selecció basada en criteris de qualitat, actualitat i professionalitat atenent a les característiques dels llocs a on se situa la biblioteca i els perfils i necessitats dels seus usuaris. Per exemple, una biblioteca que s'ubica en una població de la costa que acull turistes estacionals però manté una població estrangera estable durant l'any, segurament tindrà un fons amb més diversitat lingüística; estarà subscripta a alguns diaris dels països d'origen d'aquest col·lectiu; les temàtiques una mica més desenvolupades tindran relació amb els esports aquàtics (pesca, submarinisme, navegació, etc.); la col·lecció sobre l'aprenentatge d'idiomes, especialment el català i el castellà per a estrangers, estarà més ben dotada; etc. En canvi, una biblioteca d'un poble d'una zona interior i sense turisme no significa pas que no pugui tenir el mateix que la biblioteca que acabem de descriure; el que variarà seran les proporcions dels recursos disponibles perquè s'adequaran al perfil i necessitats del ciutadans als quals serveix; és a dir, en el seu fons es podran trobar llibres sobre submarinisme o navegació però es potenciaran els que tractin sobre senderisme o escalada.

Aquest exemple, plantejat d'una manera tòpica per facilitar la comprensió de la situació a la qual es fa referència, il·lustra com cada biblioteca pública es deu als seus usuaris i s'ha d'adequar a les seves necessitats i perfils tenint present el que estableix el Manifest de la biblioteca pública (IFLA & UNESCO, 1994). És per això que cada biblioteca pública ha de ser diferent i única, perquè està al servei de la seva comunitat i dona resposta a les seves necessitats concretes.

2.2.3.4 Els professionals formats en noves habilitats i competències

El responsable últim de la col·lecció, de la informació, que la biblioteca pública posa a disposició dels seus usuaris-ciutadans és un bibliotecari. La seva formació el dota dels coneixements necessaris i de la capacitat per realitzar aquesta tria sempre raonada i justificada amb criteris professionals. S'ha de tenir present que els currículums acadèmics dels futurs bibliotecaris inclouen continguts relacionats amb fonts d'informació generals i especialitzades, bases de dades, elaboració de productes informatius, serveis als usuaris i ètica professional, entre altres.

Però, a més, els bibliotecaris han tingut i tenen una funció de mediadors i facilitadors entre la informació i els usuaris ja sigui amb la selecció de recursos informatius com acabem de veure, ja sigui amb la formació i la creació de productes i instruments que facilitin l'accés i l'ús de la informació o que donin resposta a demandes concretes. Sovint, el compliment d'aquestes funcions implica tenir coneixements en TIC (en un sentit força ampli); comptar amb una sèrie d'habilitats didàctiques i pedagògiques que ajudin en la formació d'usuaris; conèixer a fons la pròpia col·lecció; comptar amb habilitats per a l'anàlisi de necessitats dels usuaris, i saber oferir la resposta més adequada a cada necessitat, entre altres. D'aquesta manera, els professionals de la informació “han venido desarrollando desde época temprana labores de infomediación, esta intervención es ahora más necesaria que nunca. Las bibliotecas como servicios y agentes de la comunidad, deben constituir un elemento facilitador en este proceso reubicando y redefiniendo las nuevas alfabetizaciones mediáticas, fomentando el pensamiento crítico y convirtiéndose en un elemento clave en su papel de *advocacy* en la sociedad.” (Caridad-Sebastián, Morales-García, Martínez-Cardama, & García-López, 2018: 893).

Afortunadament, cada cop és més freqüent trobar en una biblioteca pública equips multidisciplinars que es complementen i garanteixen l'èxit en aquest objectiu de la biblioteca com a formadora. Al bibliotecari l'acompanyen altres professionals com educadors socials, mestres, psicòlegs, etc. que poden treballar de manera estable dins de la biblioteca o bé col·laborar-hi en funció dels projectes que es duguin a terme o de necessitats concretes.

Per tal de poder donar resposta amb professionalitat a aquestes demandes sorgides de la societat actual, des de la universitat es promou una formació que té en compte continguts nous relacionats amb les TIC i tot el que això comporta però, també, i això és clau, s'intenta que els estudiants aprenguin a aprendre i a identificar les necessitats dels seus usuaris.⁵ Aquesta oferta formativa inclou una àmplia cartera de màsters (Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura, Biblioteques i Col·leccions Patrimoniales, Gestió de Continguts Digitals, Gestió i Direcció de Biblioteques i Serveis d'Informació, Humanitats Digitals), i postgraus i títols propis (Continguts Social Media, Prescripció Lectora), que ajuden a l'especialització dels professionals. A més, i en compliment del que aquí mateix estem promovent de la formació al llarg de la vida (en aquest cas, professional), el Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (COBDC) ofereix cursos que intenten donar resposta als canvis constants (citant només alguns dels més recents, els temes tractats han estat: xarxes socials, propietat intel·lectual, neuromàrqueting, repositoris digitals, etc.).

2.2.3.5 Serveis i activitats per als usuaris

És important recordar que els serveis que proposa la biblioteca pública responen, no només als principis tradicionals als quals hem fet esment com l'accés igualitari, l'equitat, la neutralitat, el respecte a la privacitat, la voluntat de servei, etc., sinó que també adopten nous valors (relacionats amb els anteriors) com la sostenibilitat o la responsabilitat social

⁵ El curs 2019-2020, la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona iniciarà un nou Pla d'estudis que implica no només un canvi de nom del grau, Gestió d'Informació i Documentació Digital, sinó també una revisió dels continguts tenint en compte les tendències que aquí s'exposen.

corporativa (Gallo León, 2015: 89). La biblioteca pública es redimensiona i s'implica, encara més, si és possible, en la societat de la qual forma part.

Els serveis i les activitats, perquè tinguin sentit, sempre han d'estar orientats a l'usuari. És per això que cada biblioteca pública, ha de conèixer molt bé els seus usuaris i oferir-los els serveis i les activitats més adequats i que s'ajustin millor a les seves necessitats. Tot i que cada biblioteca pública és diferent perquè ha de donar resposta a comunitats i situacions diverses, existeixen una sèrie de serveis i activitats més o menys consensuats i replicats que cadascuna adapta a la seva realitat. És imprescindible no oblidar que les biblioteques públiques treballen en xarxa, un altre dels seus grans valors i un factor clau per a la seva eficiència.

A continuació proposem alguns exemples per evidenciar la varietat i riquesa dels serveis i activitats que pot arribar a oferir una biblioteca pública (a partir de Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2018: 10-14 i també procedents del catàleg de serveis de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona):

- Serveis d'informació: a la funció bàsica de la biblioteca de proporcionar informació s'afegeix un servei que en facilita l'accés de manera que respongui a demandes concretes dels usuaris. Tant pot ser presencial al taulell com virtual (com són el Pregunta a la biblioteca de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona i el Pregunteu: les biblioteques responen del Ministerio de Cultura y Deporte). Quan el servei és per correu electrònic és 7/7, 365 dies l'any, les 24 hores del dia; en el cas dels xats és dins de l'horari d'atenció als usuaris de cada biblioteca.
- Accés al document: proporciona a l'usuari els documents que necessita sense haver de desplaçar-se quan es troben en un altre lloc; és a dir, un servei de préstec interbibliotecari que també inclou l'accés a còpies digitals quan el document físic no és necessari.
- Prescripció lectora: davant de l'allau de novetats i de la ingent quantitat de documents sobre un determinat tema, els bibliotecaris recomanen i assessoren els usuaris amb una atenció que pot ser més o menys personalitzada, als taulells de les biblioteques o bé una atenció virtual mitjançant blogs, xarxes socials, butlletins d'informació (*newsletters*), etc. Per exemple, a la Xarxa de Biblioteques Públiques de Terrassa durant els darrers deu anys han mantingut una sèrie de blogs alimentats pels mateixos bibliotecaris a partir dels seus propis interessos i coneixements: biTer, el blog de les biblioteques públiques de Terrassa; conté, per exemple, *Amb gust terrassenc* (història local), *Egara negra* (novel·la negra), *L'enemic de les arts* (anècdotes, curiositats i apunts d'art per a amants de la inutilitat i la subversió), *Escampem la boira* (sortides per l'entorn natural de Catalunya, amanides amb bibliografia de la bct xarxa i referències web), *Propostes d'Aproximació als Clàssics*, *Terra-sons* (recomanacions musicals), etc.⁶
- Clubs de lectura: presencials (Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona) o virtuals (Biblioteques públiques de Catalunya de la Generalitat de Catalunya); en català, castellà, anglès o qualsevol altra llengua; per a infants o joves o adults o nousvinguts o qualsevol col·lectiu (discapacitats físics i/o intel·lectuals, malalts, gent

⁶ L'evidència de la connexió entre biblioteca pública i societat és que a data de gener de 2019, aquest canal de prescripció tanca i es continua a través d'Instagram, Twitter, YouTube, etc.

gran, hospitalitzats, etc.); per a lectors novells o experts o amb dificultats, etc. Els clubs són clau no només per a l'alfabetització i l'aprenentatge sinó també per a la integració i la creació de comunitats al voltant de la biblioteca. Destaquen els Clubs de Lectura Fàcil que atenen a la població amb dificultats lectores proporcionant-los llibres i material adaptat per l'[Associació Lectura Fàcil](#).

- Formació d'usuaris: les biblioteques posen a disposició dels usuaris guies digitals i vídeotutorials per ensenyar-los a fer servir millor els recursos de la biblioteca però també a adquirir competències digitals bàsiques (navegació per internet, ús de xarxes socials, emmagatzemament de la informació, etc.). Aquesta formació també pot fer-se mitjançant l'emissió en *streaming* de cursos, conferències, debats, etc. (sovint la gravació de l'acte, un cop finalitzat, queda disponible per consultar-se i visionar-se més endavant). El MIL se situa en aquest marc de formació; la mateixa IFLA ja contempla aquest tipus d'actuacions i ha publicat una infografia per detectar les notícies falses (IFLA, 2017).
- Cerca de feina: arran de la crisi econòmica, moltes biblioteques han incorporat en el seu catàleg d'activitats formacions específiques des de l'elaboració d'un bon currículum fins a la preparació d'una entrevista de feina passant per la cerca d'ofertes i la presentació de candidatures. Per a aquest tipus d'accions la biblioteca ofereix l'aula multimèdia perquè hi vagi un professional extern a fer la formació (per exemple, [Barcelona Activa](#) a la ciutat de Barcelona) però també és la mateixa biblioteca la que prepara un racó específic (físic i/o i virtual) amb tots els materials que té perquè els usuaris puguin formar-se i informar-se (per exemple, el recurs [Món laboral](#) de la Biblioteca Virtual de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona). En aquest sentit, la biblioteca també es converteix en un viver i un lloc d'intercanvi; per exemple, en els moments més durs de la crisi econòmica la [New York Public Library](#) va crear un servei, que encara es continua oferint, de promoció de l'ocupació mitjançant, entre altres, l'organització de fires i trobades entre desocupats i ocupadors a la seu de les seves biblioteques.
- Exposicions: a banda de les presencials, les virtuals permeten anar més enllà i crear productes que es converteixen en un recurs informatiu més per a la biblioteca; per exemple, és el cas de la col·lecció relacionada amb la història local (allò que millor identifica una comunitat és la seva pròpia història). En aquest sentit, es poden crear projectes que impliquen els ciutadans com el de la Biblioteca de Muskiz, capdavantera en el món de les biblioteques públiques a Espanya per la seva voluntat de promoure l'ús de les TIC entre els seus usuaris-ciutadans, que ha preparat la [Memoria: Las batallas de Somorrostro](#), un projecte que explica la història local mitjançant la realitat augmentada.
- *Hackathons*: les biblioteques públiques promouen trobades adreçades a la comunitat en les quals es desenvolupa un programari, per exemple, es fan dissenys gràfics, es creen jocs, es pensen noves aplicacions, etc. (per exemple la recent [HackGirl Junior](#) de les biblioteques de Mataró juntament amb el Tecnocampus per fomentar les vocacions tecnològiques entre noies de 12 a 18 anys).
- *Viquimaratons*: en aquest cas, les biblioteques, en la mesura que apleguen molts recursos informatius i, per tant, disposen de la matèria bàsica per a elaborar informació, promouen aquestes trobades d'editors de Viquipèdia que es reuneixen en un mateix espai per editar i millorar un tema o un grup d'articles de la *Viquipèdia* (per exemple, la [Viquimarató de les biblioteques del Bages-Berguedà-Moianès](#) celebrat a

Navarcles per crear i millorar articles de continguts locals). Sovint inclou una petita formació en edició wiki bàsica per a nous editors.

Els exemples esmentats mostren la biblioteca pública com una entitat que es relaciona, estretament, amb les organitzacions de l'entorn tot facilitant així la participació ciutadana en el dia a dia de la biblioteca. La biblioteca s'obre a la seva comunitat, a les seves parts interessades (*stakeholders*) i ajusta la seva oferta de serveis i activitats a les necessitats i demandes d'aquesta comunitat. Es relaciona amb l'escola, l'institut, el casal d'avis, el mercat, el centre d'atenció primària, l'esplai del barri, les associacions i entitats, etc. (Ríos-Hilario & De-Sousa-Guerreiro, 2015).

Aquesta voluntat de servei reforça la idea de la biblioteca pública estretament vinculada a la formació al llarg de la vida dels ciutadans, al marge o complementant la formació reglada, accessible per a tothom en tots els aspectes (físics i intel·lectuals) i gratuïta. S'evidencia així la dimensió social que té la biblioteca pública en la mesura que potencia la convivència, la participació i l'autonomia juntament amb l'accés lliure i democràtic a la informació, el coneixement i el benestar culturals (Sánchez-García & Yubero, 2015: 104).

Als Estats Units, capdavanters en l'àmbit de les biblioteques públiques, van iniciar el 2015 el Libraries Transform, un projecte vinculat a l'American Library Association (ALA) que posa en valor la biblioteca pública en el marc d'una societat canviant, cada cop més digital i d'uns ciutadans que han de saber que la biblioteca és un actiu en la seva vida. Algunes de les tendències que identifiquen com a claus a curt i mig termini i en les quals la biblioteca pública tindrà molt a dir són, entre altres, els nadius digitals, la ludificació, l'aprenentatge virtual, l'educació inversa, la tecnologia tàtil, la internet de les coses, els robots, l'economia compartida, l'anonimització, etc.

2.2.4 Bones pràctiques

La inclusió digital afavoreix l'accés a diferents necessitats informatives que formen part del dia a dia del ciutadà. La mateixa UNESCO ja ha identificat una sèrie de sectors que hi estan estretament implicats i en els quals la biblioteca pública hi té també molt a dir perquè hi pot col·laborar activament: informació sobre salut i serveis socials; educació; drets civils, polítics i socials; participació democràtica i ciutadana; serveis administratius (administració oberta); accés a l'ocupació, economia i negocis, i oci i lleure (Cuevas & Velloso, 2011) (Webber, 2010).

Les activitats i serveis que es presenten a continuació recullen exemples locals (i algun d'internacional) que demostren com les biblioteques públiques catalanes ja estan participant activament en la formació al llarg de la vida dels ciutadans. La tria s'ha fet tenint en compte la inclusió, més o menys directa, del MIL.

2.2.4.1 Antenes Cibernàrium – Biblioteques de Barcelona

Cibernàrium és “el programa de capacitat i divulgació tecnològica de Barcelona Activa - Ajuntament de Barcelona. Ofereix informació per a professionals i empreses, així com activitats d'iniciació a Internet per a tota la ciutadania”.

Té dues línies d'activitat, en primer lloc, la formació tecnològica a partir d'activitats pràctiques i de curta durada sobre un tema molt concret que ajudi al participant a desenvolupar les seves competències tecnològiques i la seva capacitat professional, i, en segon lloc, l'elaboració de materials divulgatius sobre internet i tecnologies.

Les Antenes Cibernàrium són uns espais ubicats a les Biblioteques de Barcelona oberts a la formació dels ciutadans per iniciar-se i avançar en els coneixements d'internet i les eines tecnològiques (per exemple, ensenyar a treure el màxim rendiment del telèfon intel·ligent o de la tauleta, com utilitzar recursos multimèdia, com utilitzar les xarxes socials, com treballar en xarxa, etc.). Han establert fins a 6 itineraris diferents que van des d'una formació més bàsica a tallers més especialitzats i que responen a necessitats més concretes.

Les Biblioteques de Barcelona ofereixen els seus Espais Multimèdia per a aquesta formació. “Es tracta d'uns espais dedicats a l'accés a la informació multimèdia així com al recolzament actiu a l'alfabetització i la capacitat digital”. Els seus objectius, que s'emmarquen de ple en el MIL, són:

- Potenciar la formació en l'ús de les TIC
- Donar suport a la cerca d'informació de qualitat a internet
- Fomentar la participació en xarxes socials i web 2.0
- Fomentar la creació de continguts digitals
- Donar suport a la recerca de feina a través d'internet

A banda, es tracta d'espais de lliure accés per a tots els usuaris amb carnet de biblioteca (adreçats a tots els públics).

2.2.4.2 Ateneus de fabricació – Cultura *maker*. Biblioteca Montserrat Abelló (Les Corts, Barcelona)

Els anomenats *makerspaces*, tal i com s'ha comentat anteriorment, són espais que contenen recursos comunitaris orientats a la fabricació d'elements que uneixen objecte físic i tecnologia. En general, funcionen com a centres d'aprenentatge entre iguals a partir de l'intercanvi de coneixements, en forma de tallers, presentacions i conferències. Apleguen eines i tecnologies avançades que inspiren i faciliten l'aprenentatge, el descobriment, la creació i l'experimentació. Es tracta d'espais comunitaris creatius i inclusius, que connecten comunitats (grups diferents), esdevenen nuclis tecnològics que formen, eduquen i serveixen per a l'experimentació i poden arribar a ser incubadores d'idees i innovació (Alonso Arévalo & Vázquez Vázquez, 2018: 51).

Els *makerspaces* també ajuden a preparar els ciutadans que necessiten adquirir les habilitats crítiques per al s. XXI en els camps de la ciència, la tecnologia i l'enginyeria. La creació

d'aquests espais dins de la biblioteca va acompanyat, també, de la creació d'una col·lecció complementària que inclou llibres i manuals sobre programació, robòtica, tecnologia, artesania, manualitats, tèxtil, cultura del DIY (*do it yourself*), prototips i impressores 3D, entre altres. Es tracta d'obrir noves possibilitats als usuaris perquè creïn i inventin de manera col·laborativa tot proporcionant-los un lloc de trobada i connexió a on puguin compartir coneixements i aprenentatges de manera intergeneracional (Ajuntament de Barcelona, 2019).

L'Ateneu de Fabricació Digital de les Corts és un gran laboratori de creació que comparteix espai amb la Biblioteca Montserrat Abelló. Es creen sinergies entre ambdues organitzacions, ja que comparteixen recursos, potencien recíprocament les seves dinàmiques i permeten accedir millor a la informació i el coneixement. L'objectiu és posar a disposició de tothom les eines i la maquinària necessàries per crear prototips i desenvolupar projectes. Els dos equipaments es troben a l'antiga fàbrica Benet Campabadal, construïda el 1924 i que va tancar el 1984. És el primer Fab Lab públic del món (Martínez Vernis, Montserrat Vintró, & Terma Grassa, 2017).

2.2.4.3 Codeclub a les biblioteques. Servei de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya

Codeclub a les biblioteques és una iniciativa del Servei de Biblioteques del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, juntament amb Codeclubcat, la Universitat Oberta de Catalunya, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat de Barcelona, la Universitat de Girona i la Universitat Pompeu Fabra. El seu objectiu principal és iniciar la canalla a la programació d'ordinadors.

Es programa anualment a més de 30 biblioteques públiques de tot Catalunya. Són dotze sessions, al llarg del curs acadèmic (d'octubre a maig, aproximadament), en format de tallers gratuïts i gestionats per estudiants voluntaris procedents de les universitats implicades.

El projecte codeclub pretén:

- Acostar els nens i nenes d'entre 9 i 13 anys a les biblioteques públiques, oferint-los la possibilitat d'iniciar-se a la programació d'ordinadors.
- Oferir des de les biblioteques una oferta formativa atractiva per una franja d'edat clau en la fidelització del ciutadà a la biblioteca.
- Fomentar l'equitat donat que la iniciativa és gratuïta i oberta a tots els nens i nenes.
- Treballar la creativitat, la planificació i el pensament crític a través de la programació de jocs.
- Incentivar les vocacions científicotecnològiques entre els infants.
- Fomentar la col·laboració entre l'entorn universitari i les biblioteques públiques.

2.2.4.4 Library Living Lab – Biblioteca Volpelleres-Miquel Batllori (Sant Cugat del Vallès)

La Biblioteca Volpelleres-Miquel Batllori acull el Library Living Lab, un espai de 100m² en el qual hi ha la infraestructura tecnològica necessària per crear prototips o assajar activitats i serveis nous que poden lliurar-se de manera ràpida i fàcil a la societat.

Es tracta d'un projecte que reuneix un consorci els membres del qual es beneficien de la col·laboració que es genera:

- L'Ajuntament de Sant Cugat aconsegueix activitats i serveis innovadors per als ciutadans, i també un lloc per als projectes de la ciutat que inclouen la participació ciutadana.
- La Diputació de Barcelona obté un espai d'innovació i de proves de prototips i serveis possibles per escalar fins a la seva xarxa de biblioteques.
- El Centre de Visió per Computador obté un lloc per al prototipatge ràpid i poder augmentar l'impacte de la seva recerca d'una manera ràpida.
- La Universitat Autònoma de Barcelona aconsegueix un laboratori més enllà dels límits del campus, i integra les seves investigacions en el territori.
- L'Associació de Veïns obté un lloc d'alta qualitat per a les activitats i el desenvolupament cultural en un barri que necessita serveis.

El Library Living Lab té un enfocament inclusiu per tal que tothom hi pugui participar (tant els usuaris de la biblioteca com altres membres de la comunitat, al marge de la seva formació, dels seus coneixements o de la seva edat). Algunes de les línies de treball actuals són la revalorització de les col·leccions digitals, la creació col·laborativa en 3D, o les apps educatives, entre altres.

El Library Living Lab s'ha d'emmarcar en un programa de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona, el BiblioLab, que desenvolupa i dona suport a accions que tenen com a finalitat l'accés al coneixement a través de l'experimentació i metodologies innovadores i creatives en un entorn col·laboratiu obert a la ciutadania. Aquests projectes abasten àmbits diferents, des dels científicotècnics fins als artístics, i el factor tecnològic acostuma a ser rellevant.

2.2.4.5 BiblioLab Ciència – Ciutat Saludable

Un altre projecte també vinculat al BiblioLab és el BiblioLab Ciència – Ciutat Saludable que vol fomentar el coneixement sobre la salut urbana i està adreçat a estudiants d'escoles i instituts. Està promogut per l'Institut de Salut Global de Barcelona (ISGlobal) i les biblioteques Sagrada Família de Barcelona, Biblioteca Martorell de Martorell, i Biblioteca Les Voltes de Sant Vicent dels Horts. A partir de la participació de la ciutadania, es vol cocrear coneixement per fomentar la mobilitat activa, els espais verds i l'activitat física, així com disminuir la contaminació atmosfèrica i acústica, etc.

S'organitza un cicle de tallers de ciència ciutadana sobre salut, contaminació i mobilitat i es desenvolupen tallers de cocreació. L'objectiu principal dels tallers de ciència ciutadana és

aprendre a fer aquest tipus de projectes, treballant en equip com un grup de recerca (establir una hipòtesi de treball, planificar una recerca, desenvolupar-la, analitzar les dades, comprovar si la hipòtesi és correcta o no i presentar els resultats).

2.2.4.6 Salut

Un sector que està en vies de desenvolupament en relació amb l'alfabetització informacional és el de la salut. L'e-salut és un concepte molt ampli que inclou la recerca d'informació de qualitat sobre salut a internet.

A Catalunya encara hi ha poques actuacions en aquesta línia (Vall & Boter, 2013) tot i que les biblioteques públiques sí que compten amb recursos informatius en línia que garanteixen la qualitat i la fiabilitat de la informació sobre salut (per exemple, els prestatges virtuals sobre salut de la Xarxa de Biblioteques de la Diputació de Barcelona).

Als Estats Units, per contra, tenen una llarga tradició i moltes experiències de serveis i activitats relacionats amb la salut. Val a dir que darrera d'aquesta voluntat d'utilitzar la biblioteca pública com a lloc per formar-se en e-salut i per aprendre sobre salut i benestar i hàbits de vida saludables, hi ha la National Network of Libraries of Medicine que facilita la formació específica per a bibliotecaris de biblioteques públiques perquè puguin informar i formar als seus usuaris; també ofereix continguts de qualitat i amb un format molt didàctic per a tota la ciutadania (el seu producte estrella és MedlinePlus) i ajuda en projectes d'alfabetització informacional en e-salut. (Radick, 2015).

Una evidència més de la importància que té una bona alfabetització informacional en aquest àmbit és la campanya que es promou en el marc del projecte Libraries Transform del qual se n'ha fet esment anteriorment (Health Literacy, Programming, and Consumer Health Information).

2.2.4.7 Bones pràctiques internacionals

I ja per acabar, esmentem només alguns exemples internacionals que demostren l'estreta relació entre biblioteques públiques i aprenentatge al llarg de la vida:

- La Bibliothèque Centre Pompidou de París, per tal d'afavorir la cohesió social, té un programa específic d'Education aux Medias et à l'Information.
- La New York Public Library ofereix formació als usuaris en l'ús de les tecnologies mitjançant el programa TechConnect o sobre com gestionar els diners i assessorament fiscal amb el programa Money Matters @ Financial Literacy Central.
- La San Francisco Public Library compta amb un espai específic, The Bridge at Main, per a l'alfabetització i l'aprenentatge en general de la ciutadania que inclou un TechLab. Per als adolescents, s'ha creat The Mix, un espai innovador concebut per explorar, crear i desenvolupar coneixements digitals i informàtics amb equipaments d'última generació juntament amb els llibres i els materials tradicionals de la biblioteca. Es complementa amb el TechMobile, un laboratori totalment equipat

- (amb ordinadors, iPads, accés wifi, etc.) instal·lat en un camió i dissenyat per fer arribar l'alfabetització digital als barris.
- La Toronto Public Library té un programa molt extens d'activitats que van des de la Digital Literacy Week i les actuacions vinculades al moviment mundial Hour of Code fins a la formació sobre aspectes legals, privacitat, emprenedoria, etc.
 - Gran Bretanya ha optat per un model promogut des del mateix govern, més transversal, en el qual impliquen, a més de les biblioteques públiques, una sèrie d'entitats, tant governamentals com no, que treballen conjuntament en l'alfabetització informacional i mediàtica dels ciutadans (Department for Digital Cultura Media & Sport, 2018).

2.2.6 Conclusió

L'objectiu d'aquesta intervenció era explicar l'estreta relació que existeix entre biblioteca pública i educació al llarg de la vida. La biblioteca pública és un actiu comunitari i està al servei dels ciutadans sempre, al marge de la seva edat, formació, llengua, procedència, creences... I durant tota la seva vida, des del naixement mateix (Nascuts per llegir) i fins a la vellesa (Préstec a domicili).

El repàs històric demostra que aquesta relació està estretament lligada a l'origen mateix de la biblioteca pública. La seva definició i la identificació de les seves funcions estableixen el marc teòric sobre el qual es construeixen tots els serveis bibliotecaris alhora que permeten entendre el potencial que tenen les biblioteques públiques més enllà de la idea general que se'n té. Finalment, la selecció de bones pràctiques apunta la tendència actual i el posicionament de les biblioteques públiques catalanes no només en relació amb la formació al llarg de la vida sinó també amb l'alfabetització entesa en el seu sentit més ampli.

La jornada en la qual s'emmarca aquesta intervenció planteja qui, com i a on s'ha de realitzar l'alfabetització mediàtica i informacional. La resposta, al nostre entendre, passa per buscar una solució integradora en la qual participin els diferents agents implicats amb les seves aportacions atenent a les seves especialitats i els seus coneixements.

Des de les biblioteques escolars, les biblioteques d'instituts i biblioteques universitàries cal vetllar per aquesta alfabetització i ha de ser una de les seves prioritats. Però cal no oblidar que aquestes són biblioteques vinculades a uns determinats períodes vitals marcats per la formació reglada. La biblioteca pública és una aliada d'aquestes biblioteques perquè complementa i reforça aquest aprenentatge a la vegada que obre la porta a altres col·lectius que no són estudiants, ja sigui per raó d'edat o de situació social o personal. Alhora, els mitjans de comunicació, com la mateixa biblioteca pública, ens acompanyen al llarg de la vida i per tant, també han de tenir un paper actiu en aquesta formació.

Cal sumar esforços per aconseguir una ciutadania formada i amb esperit crític.

Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. (2019). Cultura maker - Biblioteca Montserrat Abelló. Retrieved March 26, 2019, from <http://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibmontserratabello/ca/content/cultura-maker>
- Alonso Arévalo, J., & Vázquez Vázquez, M. (2018). Makerspaces: los espacios de fabricantes en bibliotecas. *Desiderata*, (9), 50–57. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564744>
- Caridad-Sebastián, M., Morales-García, A.-M., Martínez-Cardama, S., & García-López, F. (2018). Infomediación y Posverdad: el papel de las bibliotecas / Infomediation and Post-truth: the role of libraries. *El Profesional de La Información*, 27(4), 891–898. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.17>
- Comas, M. (2001). *Lectura i biblioteques populars a Catalunya, 1793-1914*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Consejo de Cooperación Bibliotecaria. (2013). *Prospectiva 2020: Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años*. Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Retrieved from <http://travesia.mcu.es/portaln/jspui/handle/10421/7460>
- Consejo de Cooperación Bibliotecaria. (2018). *Catálogo de Servicios Digitales en las Bibliotecas*. Madrid. Retrieved from <http://www.ccbiblio.es/grupos-de-trabajo/estrategicos/catalogo-servicios-digitales/>
- Cuevas, A., & Vellosillo, I. (2011). Las bibliotecas en la práctica de la inclusión digital. In *Alfabetización informacional e inclusión digital: hacia un modelo de infoinclusión social* (pp. 43–54). Gijón: Trea.
- Department for Digital Cultura Media & Sport. (2018). *Libraries Deliver: Ambition for Public Libraries in England 2016 to 2021*. GOV.UK. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/libraries-deliver-ambition-for-public-libraries-in-england-2016-to-2021/libraries-deliver-ambition-for-public-libraries-in-england-2016-to-2021#our-vision-for-public-library-services-in-england-1>
- Diputació de Barcelona. Xarxa de Biblioteques Municipals. (2018). *La Xarxa de Biblioteques Municipals amb els objectius de desenvolupament sostenible*. Barcelona. Retrieved from <https://www.diba.cat/web/ods/-/la-xarxa-de-biblioteques-municipals-amb-els-objectius-de-desenvolupament-sostenible>
- Escolar, H. (1990). *Historia de las bibliotecas* (3a ed. cor). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Estivill, A. (2013). Les biblioteques populars de Barcelona com a espais de socialització durant el segon franquisme, 1957-1975. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 30. Retrieved from <http://bid.ub.edu/30/estivill.htm>

- Gallo-León, J.-P. (2019). Crítica y ratificación del modelo del tercer lugar para las bibliotecas. *Anuario ThinkEPI*, 13. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b01>
- Gallo León, J. P. (2015). La biblioteca es servicio (y en ello está nuestro futuro). *El Profesional de La Información*, 24(2), 87–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4999866>
- Hägström, B. M. (2004). *Final report of the IFThe Role of Libraries in Lifelong Learning: A project under the Section for Public Libraries*. Retrieved from <https://www.ifla.org/node/1025>
- Huysmans, F. (2016). *Research for cult committee - promoting media and information literacy in libraries*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_IDA%282017%29573454
- IFLA. (2011). Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática. Retrieved from <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-es.pdf>
- IFLA. (2012). The Moscow Declaration on Media and Information Literacy. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy?og=81>
- IFLA. (2017). Com detectar notícies falses. Retrieved from https://www.ifla.org/files/assets/faife/images/how_to_spot_fake_news_catala.pdf
- IFLA. (2019). IFLA Get into GAPMIL. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/node/11580>
- IFLA, & UNESCO. (1994). Manifest IFLA/Unesco de la Biblioteca Pública. Retrieved from http://www.cobdc.org/publica/manifestos/manifest_bp.html
- Martínez Vernis, N., Montserrat Vintró, N., & Terma Grassa, J. (2017). Fabricació digital i biblioteca pública: el cas de l'Ateneu de Fabricació i Biblioteca de Les Corts. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 38. Retrieved from <http://bid.ub.edu/38/martinez.htm>
- Radick, L. (2015). Improving health literacy, one public library at a time: public resources and training programs for librarians. *American Libraries Magazine*, 46(11/12), 48–53. Retrieved from <https://americanlibrariesmagazine.org/2015/10/30/improving-health-literacy-public-library/>
- Ríos-Hilario, A., & De-Sousa-Guerreiro, J. (2015). Stakeholders o cómo aplicar la teoría de los grupos de interés en las bibliotecas públicas. *El Profesional de La Información*, 24(1), 71–76. Retrieved from <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/ene/09.html>
- Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *El Profesional de La Información*, 24(2), 103. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>

- Theros, X. (2015, April 26). Un país d'ateneus. *Ara.Cat*. Retrieved from https://www.ara.cat/suplements/diumenge/pais-dateneus_0_1346265372.html
- UNESCO. (2017). Las 5 leyes de la alfabetización mediática. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_spanish.png
- Vall, A., & Boter, C. (2013). “Vols buscar informació sobre salut a Internet? Vine i aprèn!”: descripció d'una activitat formativa. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 30. Retrieved from <http://bid.ub.edu/30/bote.htm>
- Webber, S. (2010). La culture informationnelle: un domaine d'étude international. In *L'Éducation à la culture informationnelle* (pp. 102–113). Villeurbanne (FR): Presses de l'enssib.

2.3

El paper de les autoritats reguladores europees en la *media literacy* i el programa desenvolupat pel CAC en educació mediàtica

Salvador Alsius Clavera

Llicenciat en Ciències Econòmiques (Sociologia), llicenciat en Ciències de la Informació i Doctor en Periodisme. En el camp del periodisme, va treballar a *Diario de Barcelona*, va ser sotsdirector del setmanari *El Món*, director i presentador de telenotícies i de diversos programes a RTVE i a TV3, realitzador d'un magazín a *Catalunya Ràdio* i col·laborador de diversos mitjans escrits. Té, entre d'altres, el premi Ciutat de Barcelona de Televisió. Pel que fa a l'activitat acadèmica, ha estat professor de la UAB (1976-1983) i de la UPF (1992-2016) i als dos centres va ocupar càrrecs de gestió. Té el premi a la investigació de la comunicació de la Generalitat de Catalunya. Va ser degà del Col·legi de Periodistes i membre del Consell de la Informació de Catalunya. Vicepresident del CAC.

Resum

El Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) va assumir com a funció pròpia treballar a favor de l'educació mediàtica (*media literacy*) de la ciutadania, i molt especialment, entre els infants i els adolescents. Aquesta preocupació el va portar a impulsar el programa EduCAC, que té entre els seus objectius la formació en els llenguatges audiovisuals, la prevenció dels riscos derivats d'un mal ús de les entitats digitals a les xarxes i el foment d'actituds crítiques davant dels continguts dels mitjans de comunicació. Per a fer-ho han estudiat el rol que juguen diversos consells reguladors arreu d'Europa, i han creat materials docents per a treballar amb les escoles, amb qui estan en contacte, així com amb els mitjans de comunicació locals i comarcals.

Paraules clau: Consell de l'Audiovisual de Catalunya; CAC; Regulació; eduCAC; educació mediàtica.

2.3.1 Introducció

Vagi per endavant el nostre agraïment per haver estat convidats com a autoritat reguladora de l'audiovisual en una jornada de debat acadèmic sobre l'alfabetització informacional i mediàtica.

El **Consell de l'Audiovisual de Catalunya** és l'autoritat reguladora independent del sector audiovisual de Catalunya. Té com a finalitat vetllar pel compliment de la legislació aplicable als prestadors de serveis de comunicació audiovisual, tant públics com privats. El CAC està

integrat per sis membres: cinc consellers i un president. Té entre les seves funcions: atorgar els títols habilitants per prestar el servei de comunicació audiovisual i garantir-ne el compliment de les condicions; fer anàlisis de continguts (protecció de menors; publicitat; pluralisme polític, social, religiós, cultural; servei públic); publicar l'Informe anual sobre l'actuació del CAC i la situació del sistema audiovisual a Catalunya, el BIAC, i els Quaderns del CAC; promoure la coregulació, l'autoregulació i l'arbitratge (recomanacions); fer les instruccions generals vinculants per als prestadors de serveis de comunicació audiovisual. Té la potestat inspectora i sancionadora i vetlla per la defensa de l'audiència.

Davant l'entorn mediàtic canviant en què vivim del tombant del segle a ençà, el CAC també ha volgut assumir una altra tasca: la de contribuir a l'educació mediàtica, una necessitat que es veu recollida a la darrera Directiva europea⁷ sobre la prestació de serveis de comunicació audiovisual aprovada pel Parlament europeu i actualment en període de transposició a les normatives estatals. La nova directiva estableix en el seu punt 59: **“L'alfabetització mediàtica» abasta les competències, els coneixements i les capacitats de comprensió que permeten als ciutadans utilitzar amb eficàcia i seguretat els mitjans. A fi que els ciutadans puguin accedir a la informació i utilitzar, analitzar de manera crítica i crear continguts mediàtics d'una manera responsable i segura, els ciutadans han de posseir capacitats d'alfabetització mediàtica avançades.**

L'alfabetització mediàtica no ha de limitar-se a l'aprenentatge d'eines i tecnologies, sinó que també ha de tenir la finalitat d'aportar als ciutadans el pensament crític necessari per a destriar, analitzar realitats complexes i reconèixer la diferència entre opinions i fets. Per tant, és necessari que tant els prestadors de serveis de comunicació com els prestadors de plataformes d'intercanvi de vídeos, en cooperació amb totes les parts interessades, promoguin el desenvolupament de l'alfabetització mediàtica en tots els sectors de la societat per als ciutadans de totes les edats i per a tots els mitjans i que se segueixin de prop els avanços a aquest respecte.”

2.3.2 Els actors de l'alfabetització mediàtica

La necessitat d'adoptar iniciatives de promoció de l'alfabetització mediàtica ha estat tractada històricament per diferents actors: per les polítiques d'educació, pels acadèmics, pels Col·legis professionals, pels sindicats de periodistes i comunicadors; i per les autoritats reguladores. No hi ha una fórmula màgica per fer front als reptes que planteja el context comunicatiu actual caracteritzat per la immediatesa, la infoxicació, la postveritat i les notícies falses, però sí que hi ha algunes receptes amb les que els diversos actors implicats coincideixen. Aquestes receptes recomanen actuar alhora en tres fronts: la legislació, la promoció del periodisme de qualitat i l'educació mediàtica.

⁷ La DIRECTIVA (UE) 2018/1808 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 14 de noviembre de 2018 por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual), habida cuenta de la evolución de las realidades del mercado.

Els legisladors de diversos països europeus han pres iniciatives per fer front al fenomen de les *fake news* o de la desinformació, com el prefereixen anomenar. Són conscients que rebre una informació de qualitat és fonamental per a la salut democràtica i la presa de decisions dels ciutadans. Amb tot, és difícil entrar a regular aquesta qüestió sense col·lidir amb el dret a la llibertat d'expressió.

Pel que fa a la promoció del periodisme de qualitat, s'ha avançat en diferents àmbits per garantir a les audiències mecanismes de control de responsabilitat editorial i s'ha donat suport a través de subvencions públiques als mitjans compromesos amb el servei públic i la deontologia periodística.

En referència a la tercera de les receptes, la de l'educació mediàtica, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya ha desenvolupat el programa eduCAC. Pràcticament des de la seva creació el Consell s'havia implicat en la *media literacy* a través dels Premis el CAC a l'escola, que convoca cada any i que ja han arribat a la seva XVIa edició. També havia ofert als centres educatius uns materials elaborats pel professor Joan Ferrés sobre *Com veure la televisió* i havia donat suport a diverses recerques universitàries sobre la qüestió. A partir del 2016 el CAC es compromet a elaborar un programa més ambiciós per arribar a tota la comunitat educativa a través d'un web.

La primera fase del programa ha consistit en l'elaboració d'un material didàctic, que després explicarem amb més detall, adreçat al professorat dels centres educatius.

Creiem que els infants i adolescents són hàbils en l'entorn digital, però la família i l'escola els han d'acompanyar per tal que s'apropin al contingut de les diverses pantalles que tenen a l'abast amb un esperit crític i adquireixin bons hàbits en el consum mediàtic i de les xarxes socials. Hem fet nostra la reflexió del professor Carlos Magro⁸ en el sentit que "*Avui la bretxa digital és la que separa aquells que són capaços d'utilitzar la tecnologia de manera reflexiva, activa, creativa i crítica, d'aquells altres que la utilitzen de forma passiva, consumista i irreflexiva*".

eduCAC es basa en el convenciment que ser ciutadà digital significa no només adquirir les competències tècniques necessàries sinó també saber aprofitar tot el potencial de coneixement i informació de l'ecosistema tecnològic actual amb responsabilitat. L'objectiu del programa és dotar els infants i joves de les capacitats per desenvolupar l'esperit crític davant dels missatges que reben i fer-se responsables, també, dels que emeten o contribueixen a escampar, en el doble paper de consumidors i productors que actualment permeten les tecnologies de la comunicació i la informació.

2.3.3 Les iniciatives de les organitzacions reguladores europees

Abans de començar a desenvolupar el nostre programa en educació mediàtica vam voler conèixer les iniciatives europees que existien en aquest àmbit. Entre els membres de l'**European Platform of regulatory authorities** (EPRA), organització d'autoritats

⁸ Conferència Educación digital no es alfabetización digital. Las tecnologías son la oportunidad de transitar desde modelos de enseñanza transmisivos hacia modelos de aprendizaje activo. Dossier Educar en el mundo digital. CCCBLab. Barcelona 9 de gener de 2018

reguladores de la qual el CAC forma part, es desenvolupen diverses accions de promoció de la *media literacy* des d'enfocaments diversos.

L'**Ofcom**, el regulador britànic, per exemple, actua en una triple direcció: subvenciona recerca sobre usos i consums dels mitjans electrònics, en fa difusió i ofereix diversos tipus de recursos de protecció de menors, com ara guies per a pares o webs per fer arribar queixes.

L'autoritat irlandesa, **BAI**, va posar en marxa el 2016 un pla anual amb l'objectiu de proporcionar eines que ajudin les persones a utilitzar les noves plataformes i els seus continguts. El pla inclou iniciatives pel foment de la competència dels usuaris per entendre i poder interactuar amb els mitjans.

També el 2016 el regulador croat, **AEM**, va crear un web sobre *media literacy* amb recursos per a famílies i mestres, i va publicar el document *Recommendations for the protection of children and the safe use of electronic media*, per tal de guiar als mitjans audiovisuals en el seu deure d'aplicar la llei sobre protecció del menor en els mitjans electrònics.

A Alemanya hi ha diversos projectes de *media literacy* -perquè cada *land* funciona de forma autònoma- entre els quals *Die medienstalten* que fa de paraigües dels 14 reguladors. Els enfocaments són diversos i van des de l'etiquetatge dels continguts d'internet fins a guies per a famílies i professorat.

La **Federal Office of Communications de Suïssa** duu a terme la seva tasca de promoció de la *media literacy* en cooperació amb la indústria de mitjans, amb propostes per a la comunitat educativa. És destacable la iniciativa *Stories from the Internet*, un còmic sobre les precaucions bàsiques que han de tenir en compte els adolescents i joves quan naveguen per internet. N'han cedit els drets al CAC i pròximament es publicaran en català.

El projecte estrella de l'autoritat hongaresa, **NMHH**, és el **Magic Valley**, un centre on les escoles poden anar a experimentar, entre d'altres coses, la producció de notícies per ràdio i televisió, i fer curts de ficció en uns estudis dissenyats *ad hoc*. Aquest és un programa molt interessant que ens agradaria importar algun dia, però vam considerar que era prioritari crear material didàctic per aprendre i reflexionar i, un cop s'hagi incorporat als centres educatius, poder-lo portar a la pràctica amb aquestes instal·lacions exteriors creades específicament per l'ús de l'alumnat.

Recentment el Consell d'Europa ha publicat un Informe que recull experiències de programes d'educació mediàtica de les autoritats reguladores, on s'inclou el programa eduCAC: *Regulatory authorities for electronic media and media literacy. Comparative analysis of the best european practices.*⁹

Prova de la importància que està adquirint aquesta qüestió entre els membres de la UE és que per primera vegada la Comissió Europea celebra pel mes de març del 2019 la *Media*

⁹ Tomljenovic, Robert. Regulatory authorities for electronic media and literacy. Council of Europe. Desembre 2018.

*Literacy Week*¹⁰ amb actes organitzats arreu del territori europeu al voltant de l'educació mediàtica.

2.3.4 El programa del CAC per l'educació mediàtica

Després de conèixer les diferents experiències en altres països, doncs, des del CAC partíem del convenciment que el primer que calia fer era elaborar material didàctic de suport al professorat que servís de corpus per al programa que, més endavant, es desenvoluparia en altres fronts, com ara el de les famílies. El primer pas va ser la convocatòria d'un concurs públic, que va comptar amb la participació de sis licitants i que va ser guanyat per l'empresa "Tasca, Serveis Educatius". Es tractava d'una proposta molt completa i innovadora, que comptava amb l'assessorament pedagògic de Ramon Breu, un dels pioners de l'educació mediàtica a Catalunya. El programa, d'altra part, és fruit d'un conveni subscrit prèviament entre el CAC i el Departament d'Ensenyament, de manera que els materials, elaborats per un equip multidisciplinari d'experts en didàctica, pedagogia i mitjans audiovisuals, van ser concebuts tenint en compte en tot moment l'encaix amb les competències que s'han d'adquirir al llarg de l'escolaritat.

eduCAC es va posar en marxa el curs 2017-18 per a alumnes de secundària, amb adaptacions per al cicle superior de primària. Actualment es troben en revisió i seran publicats pròximament materials específics per a primària, centrats principalment en l'àmbit de la identitat digital i l'ús dels mòbils. El contacte amb les pantalles es dona cada cop a edats més primerenques i a finals de primària la majoria de nois i noies disposen de mòbil. Per això, des de fa temps, les famílies mostren cert desconcert davant d'aquest nou escenari d'accés lliure a internet sense acompanyament d'un adult i demanden suport a les escoles per saber com actuar amb els seus fills. Davant d'aquesta realitat, que ja no té marxa enrere, eduCAC proposa apoderar els ciutadans del futur en l'accés i l'ús de les TIC, no pas implementar polítiques prohibicionistes. En aquest sentit, donem eines teòriques i pràctiques per incentivar la reflexió sobre qüestions que preocupen en el context comunicatiu actual, com ara la identitat digital, les *fake news*, la publicitat encoberta, les bombolles de filtres, la gestió de les xarxes socials, els continguts discriminatoris, etc. El programa eduCAC proposa treballar de manera que els alumnes, alhora que adquireixen les competències digitals, treballin els valors del respecte, el civisme i l'esperit crític.

El logo del programa eduCAC està inspirat en el gest que fan els realitzadors per enquadrar un pla imaginari:



¹⁰ Media Literacy Events <https://ec.europa.eu/futurium/en/european-media-literacy-events/events>

El gest evoluciona fins arribar al marc que ens posen els mitjans de comunicació i que nosaltres proposem desconstruir, d'acord amb el lema que presideix el nostre web.



Al web de l'eduCAC hi ha un apartat dirigit a les famílies i un, al professorat. És en aquest darrer on s'ofereixen els materials didàctics de suport a l'aula.

El material s'estructura al voltant de les unitats didàctiques (reflexió i anàlisi), els itineraris transversals (valors), els projectes d'aula (pràctiques) i uns mòduls instrumentals (tutorials per a la producció audiovisual). I desenvolupen quatre grans temàtiques: la informació, l'entreteniment, la publicitat i les bones pràctiques.

UNITATS DIDÀCTIQUES Reflexió i anàlisi		PROJECTES D'AULA Pràctica	
INFORMACIÓ	De què parlem L'espectacle dels fets A qui em crec Periodisme ciutadà	FEM PERIODISME	
ENTRETENIMENT	Quin xou! Personatges Jo soc entreteniment Cinema més que entreteniment	STORIES!	
PUBLICITAT	Això també és publicitat Saben el que volem?	ANUNCIEM VALORS	
BONES PRÀCTIQUES	El mòbil, jo i els altres La meva finestra al mon	DINS I FORA DE LA XARXA	
ITINERARIS TRANSVERSALS Valors			
PERSPECTIVA DE GÈNERE			
IDENTITAT DIGITAL			
DIVERSITAT CULTURAL			
MÒDULS INSTRUMENTALS			
Preproducció-producció-postproducció			

Taula 1

Els materials estan pensats perquè el professorat pugui adaptar-los a l'aula tant pel que fa a la temàtica, com a l'extensió. Així, per exemple, es pot reflexionar sobre la *Publicitat* a través de la *perspectiva de gènere* i crear un espot amb el projecte d'aula d' *Anunciem valors*.

El professorat disposa d'una guia amb les pautes de desenvolupament de les activitats, on es detallen els objectius, els materials necessaris, els àmbits competencials que s'hi desenvolupen i tota la informació que li cal per treballar amb el seu alumnat. Les propostes tenen una part de reflexió i una part d'acció. Son transversals i es poden utilitzar tant incorporant una sessió com a part del currículum com dedicant-hi el crèdit de síntesi o el projecte de centre.

Completen els materials uns "mòduls instrumentals" que no són altra cosa que uns vídeos tutorialis que de manera sintètica i divertida expliquen a professorat i alumnat els aspectes bàsics de la pre-producció, la producció i la post-producció de les obres audiovisuals que puguin elaborar en el seus projectes d'aula. Val la pena remarcar a aquest respecte que, encara que hi ha un bon nombre de professors i professores que estan ja acostumats a usar còmodament els conceptes i els estris propis de l'elaboració de productes audiovisuals, n'hi ha molts més que encara es miren aquesta forma d'expressió amb respecte, si no amb por, per la senzilla raó que han faltat programes i activitats que els permetessin familiaritzar-se amb aquestes formes d'expressió.

El curs 2017-18 vam poder fer el seguiment de la implementació dels materials eduCAC a quatre escoles pilot, de 1r a 4t d'ESO, que ho van treballar amb enfocaments i matèries diferents.

A partir de l'experiència de les escoles pilot hem pogut detectar les bondats i les dificultats de l'aplicació del programa. En general, se'n valorava molt positivament l'oportunitat de treballar per competències i de forma transversal, l'adaptabilitat dels materials tant pel que fa als continguts com a la temporització, el format audiovisual que genera molt d'interès entre l'alumnat, l'aportació de continguts crítics que afavoreixen el debat i la reflexió, l'ús d'unes eines en què els nois i les noies se senten còmodes i dominen; el foment del treball en equip, especialment en els projectes d'aula, i la creativitat.

Per contra, es van recollir algunes dificultats, com ara la ubicació en el currículum escolar, ja de per si molt dens; l'avaluació unes activitats que no són matèria reglada; certa dificultat de navegabilitat pel web per la quantitat de recursos que s'hi troben; i manca de recursos tècnics d'un professorat poc avesat a treballar amb eines digitals.

En general, el programa té molt bona acceptació, però ara ens cal avançar en la seva implementació en els centres escolars. El curs 2018-2019 s'han posat en marxa, en col·laboració amb el Col·legi de Periodistes i la Caixa, uns tallers per Aprendre a detectar *fake news* amb alumnes d'ESO. Aquesta ha estat una via per donar a conèixer el programa.

Una altra bona mostra del reconeixement de la qualitat dels materials és el fet que La Caixa s'ha interessat per fer-ne una versió a l'espanyol i difondre-la a través del portal EduCaixa. Així mateix, han estat altament valorats a diversos fòrums internacionals on han estat presentats.

Però eduCAC és un projecte de llarg abast que no és limita als materials posats a l'abast dels mestres. Si es visita la web es podrà constatar que hi comença a haver un bon nombre de recursos adreçats a les famílies i que estan pensats per donar resposta a les múltiples preguntes que actualment es fan els pares i mares que tenen fills en la franja d'edats en què comencen a ser consumidors actius de productes audiovisuals. Ja no parlem només de l'actitud que cal tenir davant de l'oferta televisiva convencional, que havia estat el cavall de batalla de l'educació mediàtica en dècades anteriors. El canvi sobtat i accelerat que s'ha produït en els darrers tres o quatre anys pel que fa a les pautes de consum, amb la proliferació de mòbils i tauletes i la nova oferta generada per les plataformes d'intercanvi de vídeos (com per exemple, YouTube i tot l'estol d'adolescents "influencers") ha creat un estat de certa perplexitat en el si de les famílies. eduCAC no pretén oferir solucions màgiques ni molt menys crear doctrina sobre l'ús dels telèfons, entre d'altres coses, però sí que vol aportar recursos que serveixin a pares i a educadors per reflexionar i per adoptar criteris. En aquesta mateixa línia, s'ha començat ja a fer xerrades i tallers a associacions de pares i mares d'alumnes que ho han sol·licitat.

Una altra via d'actuació és la que estem estudiant actualment: col·laborar en l'establiment de sinergies entre les escoles i els mitjans locals. La col·laboració entre els centres educatius i les televisions i les ràdios del seu entorn més immediat és una gran oportunitat d'aprenentatge i suposa un benefici per a ambdues parts. A través dels Premis el CAC a l'escola hem pogut tenir coneixement d'algunes d'aquestes experiències i ens proposem donar-les a conèixer a les associacions de mitjans locals de Catalunya. Estem convençuts que aquí existeix un camp per córrer molt important. Evidentment no podem imposar elements de programació a les televisions i les emissores de ràdio locals, però sí que ens proposem mostrar-los models d'èxit perquè, si els sembla oportú, els puguin emular o inspirar-se per elaborar noves formes de col·laboració creativa amb els centres escolars de les respectives poblacions. A aquestes efectes esperem comptar també amb la col·laboració de les institucions pertinents.

2.3.5 Conclusions

En l'actual entorn comunicatiu canviant en què vivim, es fa necessari que tothom contribueixi a la *media literacy* des del seu àmbit i competències: famílies, pedagogs, acadèmics, mitjans de comunicació, governs i organismes públics. Com autoritat reguladora que té entre les seves missions protegir els menors, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya no va voler quedar al marge d'aquesta tasca. L'elaboració de materials i recursos per als centres educatius i les famílies ha estat una primera contribució, però ara iniciem una segona etapa d'implementació del programa.

Les dades mostren que la població usa les tecnologies de la informació i la comunicació des d'edats ben primerenques, fet que causa una certa perplexitat en les famílies i el professorat, que a vegades se senten superats per la situació. Cal tenir present els riscos i les oportunitats que comporta l'ús dels dispositius tecnològics i proporcionar l'educació que ha de permetre consumir els continguts amb criteri i responsabilitat. Des d'eduCAC considerem que l'escolar, és un bon àmbit per fer-ho. L'escola forma els nois i les noies en el seu desenvolupament integral i per a la seva incorporació a la vida social i laboral. Aquest context ja no és imaginable sense internet i, per tant, no seria lògic deixar-lo al marge del

procés educatiu. Internet els permet informar-se, expressar-se i relacionar-se i, per tant, educar-se. Es tracta de formar ciutadans intel·ligents que viuran en ciutats intel·ligents amb eines que milloraran la seva vida: facilitaran l'associació i la participació ciutadana, i l'accés als serveis, la comunicació, el coneixement i l'entreteniment.

III.

PONÈNCIES

3.1 Media and Information Literacy and the Media Industries: Best practices

Laura Cervi

Investigadora Post-Doctoral del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la UAB. Doctora en Ciencia Política por la Universitá di Pavia, Italia y por la UAB. Es miembro del grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación, dirigido por el catedrático Dr. José Manuel Pérez Tornero en la UAB. Ha participado en varias investigaciones relacionadas con en la Media Literacy y la participación ciudadana y ha sido, junto con el Dr. José Manuel Perez Tornero, Investigadora Principal del proyecto europeo Y-NEX, European Youth News Exchange, (2015-2017).

Summary

Every great technological invention induced a change in the communicative paradigm. Nonetheless, few moments of the history of humanity have been so revolutionary, in terms of distribution of the information and the knowledge, as the current period.

ICTs have changed the way people live, work and connect with each other and with their environment. This situation embeds a great democratizing potential, together with the emergence of new challenges. Media literacy, intended as the capacity to access, have a critical understanding of, and interact with the media, therefore, becomes an indispensable life skill for the 21st Century. It enables citizens of all ages to take informed decisions, raising their awareness and helping counter the effects of disinformation campaigns and fake news spreading through digital media, empowering them. Thus, Media literacy the key to active citizenship. For this reason, it should not be limited to Governments or public education: on the contrary, it should involve all the stakeholders. Specifically, media industries should be actively implementing media literacy programmes, first because of their crucial informatory social function, and second because traditional media are facing an economic crisis, but mostly a crisis of trust. In order to reconnect with users they must reconstruct their relationship providing spaces for dialogue and interaction. This chapter, after contextualizing the current situation, analyzes four European best practices of media industries' initiatives in media literacy: two newspaper and two televisions; three of them specifically devoted to young people and one open to the entire citizenship. All these initiatives are focused on the critical understanding and production of information and, besides providing participants with learning resources, share a hand on approach that allows user to actually participate in the news making process.

Keywords: media literacy; media; user generated Content; journalism; participatory journalism.

3.1.1 Introduction

Every great technological invention involves a change of communicative paradigm: nonetheless, few moments of the history of humanity have been so revolutionary, in terms of distribution of the information and the knowledge, as the current period (Torneró and Varis, 2012).

These technological improvements in telecommunications has driven to a proliferation of media and other information providers through which potentially infinite amounts of information are accessed and shared by citizens. In the past 150 years, in fact, we had essentially two kinds of communication: one to many (books, newspapers, radio and television) and one to one (letters, telegrams and telephones). Progress in information technologies and communication that resulted from three consecutive waves of technology innovation -the internet, mobile technology and the Internet of Things (IoT)- have led us to a situation of “hyperconnectivity” (Webb et al, 2015).

Hyperconnectivity means that there are multiple, if not infinite, possibilities for communication: person-to-person, one to many, many to one, many to many, person to machine, machine to person and machine-to-machine, etc. This sharp increase in the interconnectedness of people, organizations and objects is changing the way people live, work and do business, how we educate our children, study, research, train ourselves, and how we are entertained.

The development of ICTs, in other words, has emerged as a great transformative force (Carpentier, 2016), generating the so-called Information Society (Duff, Alistair, 2000), in which the creation, distribution, and manipulation of information has become the most significant economic and cultural activity.

This democratization of information (Castells, 2001), on the one hand, has a tremendous democratic potential for citizenship (Fuchs, 2008), but does not come without implications.

Some authors, such as Negri and Hardt (2000), characterize the information society as one in which people do immaterial labour producing knowledge, shifting the definition from Information to Knowledge society. In the Knowledge society, knowledge, and not mere information, is the most valuable asset. Knowledge Society is understood as the ability that people have in the face of information, to develop a reflective competence, relating its multiple aspects, according to a particular time and space, with the ability to establish connections with other knowledge and use it in their everyday lives (Castelfranchi, 2007).

If knowledge is, indeed, a form of power, then information is only powerful when a citizen knows what to do with it. The challenge is, therefore, to assess the relevance and the reliability of the information without any obstacles to citizens’ making full use of their rights to freedom of expression and the right to information.

It is in this context that the need for Media and Information Literacy (MIL) must be viewed. Media literacy, understood as the capacity to access, have a critical understanding of, and interact with the media has never been as important as in today's society (Torneró and Varis, 2012; Livingstone, 2004). It enables citizens of all ages to navigate the modern news environment and take informed decisions.

Media literacy concerns different media (broadcasting, radio, press), different distribution channels (traditional, internet, social media) and addresses the needs of all ages.

That is why media literacy constitutes an indispensable life skill for the 21st Century.

Being media literate means being able to orient oneself in this new and ever-changing mediated environment, to spot a stereotype, isolate a social cliché and distinguish facts from propaganda, analysis from banter, important news from infotainment. In this sense, media literacy is also a basic tool for active citizenship, empowering citizens as well as raising their awareness and helping counter the effects of disinformation campaigns and fake news spreading through digital media.

The recently revised European Audiovisual Media Services Directive strengthens the role of Media literacy. It requires Member States to promote and take measures for the development of media literacy skills (Article 33a, AVMSD).

Already in 1995, policy makers of the G8 group of nations recognized that information society is not only affecting the way people interact, but it is also requiring the traditional organizational structures to be more flexible, more participatory and more decentralized. (Chair's conclusions from the G-7 Ministerial Conference on the Information Society, 1995)

In view of the central role played by video-sharing platforms in giving access to audiovisual content and the resulting societal responsibility, the revised AVMSD also obliges video-sharing platforms to provide for effective media literacy measures and tools. Moreover, platforms are required to raise users' awareness of these measures and tools (Article 28b).

Besides the obligation, in this chapter we will argue that the participation of media industries in the media literacy movement is crucial not only for the citizens, but also for the media themselves that, through media literacy can have the chance to reconnect with the audience.

3.1.2 Theoretical framework

In this section, we will analyze threat and opportunities that the development of ICTs and the Knowledge society poses both to citizens and media themselves, making media literacy urgent and needed.

3.1.2.2 Infocication

The empowerment provided by digital technologies to users, for whom it has become easier to manage their social interactions and to have access to massive amounts of information, may also have a dark side, defined as “information overload”, “infosaturation” or “infocication” (Dias, 2014; De Haro, 2012; Urbano, 2010). The term information overload, borrowed from informatics -in which information overload is used to describe what happens when the amount of input stored into a system exceeds its processing

capacity- was first used in Bertram Gross (1964), and popularized by Alvin Toffler (1970), who, in his bestselling book “Future Shock”, define the term as a certain psychological state of individuals of "too much change in too short a period of time".

In his book, “The Information: A History, A Theory, A Flood”, published in 2011, author James Gleick, explains how in the modern information Age, humans, that have fairly limited cognitive processing capacity, experienced information overload because of the unmanageable amount information (such as email s instant messages, Tweets and Facebook updates) they receive.

Specifically, information overload occurs when someone has too much information about a certain topic and, due to the incapacity of processing all the information, the possibilities of a reduction in the decision quality increase (Benito-Ruiz, 2009).

Recent studies (Barberá, 2015; Ruggie, 2018) also show that another consequence of this feeling of being incapable of processing such an overloading amount of information, is that individuals tend to look for information that reinforces their opinions, while discarding information related to other perspectives and also tend to tailor their social networks to include people with whom they share interests and affinities.

The inclination of people to follow or support like-minded individuals leads to the formation of echo chambers. With no differing information to counter the untruths or the general agreement within isolated social clusters, the outcome is a “filter bubble” (Nunez de Sousa and Cervi, 2017).

3.1.2.3 Misinformation and fake news

The profusion of information sources makes the reader's task of weighing the reliability of information more challenging, heightened by the untrustworthy social signals that go with such information.

In recent years, social media and online social networking sites have become a major disseminator of false facts, urban legends, fake news, or, more generally, misinformation.

Following Wardle’s (2017) typology, we can define fake news as either wholly false or containing deliberately misleading elements incorporated within its content or context.

The core feature of contemporary fake news is its dynamic mode and collective process that unfolds over time, somehow fueled by the online environment (Edson et al., 2018) where people accept as fact “stories of uncertain provenance or accuracy” and where misinformation gains its power being repeated and passed along from one person to another (Carr, 2010).

3.1.2.4 Post truth

In this context, there are growing concerns that misinformation on these platforms may have generated the so-called post-truth society.

In 2016, “post-truth” was awarded as the word of the year by Oxford dictionaries.

According to this institution, post-truth is an adjective that relates or denotes “circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief” (Oxford Dictionaries, 2016).

It is a word that denotes the remarkable and widespread phenomenon in which objective facts are gradually losing influence to discourses that introduce a great deal of ideality or lack of reality and manipulation.

This word was used when referring to the United States’ Presidential Elections and Brexit referendum. In both campaigns, journalists claimed that they profited from disinformation to manipulate public support.

The concept of post-truth is still under construction. Scholars (Lockie, 2017; Montgomery, 2017), when referring to post-truth, affirm that it is the consequence of a crash in the value of truth and that it comes once honesty and accuracy are no longer a priority in a political exchange.

3.1.2.5 User Generated Content and Citizen Journalism

The problem of fake news and misinformation becomes even more serious with the emergence of Internet 2.0 first and later internet 3.0.

As already mentioned, because of technological developments, the vertical and unidirectional communication model typical of industrial society and mass media has been replaced by a horizontal and multidirectional model (Kaufhold, 2010) in which individuals become prosumers, at the same time consumers and producers of information.

Alex Bruns (2008) defined this phenomenon as “*produsage*”. This syncretic neologism defines those users who, disengaging themselves from the classic passive role, assume a more active role in the process of creation, production, distribution and consumption of the good that defines our society: information.

The digitization of news, therefore, has challenged traditional definitions of news.

The widespread diffusion of social networks and of the various “participatory platforms” make it increasingly evident that, never as in the present historical context, information has become a real common good. Information is no longer the exclusive competence of a “caste” of professionals, but potentially involves the entire citizenship (Bowman and Willis, 2003).

The rise of citizen journalism challenged the link between news and journalists, as non-journalists began to engage in journalistic activities to produce journalistic outputs, including news (Kaufhold, 2010). Citizen journalists were initially confined to blogging. Eventually, social media offered a wider platform for non-journalists to engage in journalism: through their social media accounts, users can post information, photos,

videos, and narratives about newsworthy events they witness first-hand (Deuze, 2009; Allan, 2013).

New technologies have produced change in the balance of power that has transformed the markets of information, communication and culture: this change of paradigm, which implies the democratization of information, is leading inexorably to the democratization of journalism (Gilmor, 2004).

The traditional hierarchy between the journalist-issuer, unquestionable in his ways and times of work, and the citizen-receiver, relegated to a passive condition, is questioned.

As Jenkins already stated in 2006, the public, somehow emancipated from these new technologies, occupies a space at the intersection of old and new media, and claims the "right to participate in culture"(Jenkins, 2006), to interact, dialogue and collaborate with media, to verify the quality of the service, and finally to have an active role in the new production processes.

This change of model opens the door to citizen journalism, a phenomenon that describes a *mare magnum* of practices that are difficult to classify (Papacharissi, 2010).

So far, there is no exhaustive definition of this phenomenon: although "citizen journalism" seems to be the most used formula, we speak indiscriminately of civic journalism, participatory journalism and a host of other names.

And the choice of one or the other definition seems to depend more on the ideological point of view of those who describe it, than on the real differences in terms of practices.

Many academic discourses tend to be optimistic, believing that this technological revolution will destroy the rigid hierarchical model of mass media transforming journalism into an "open conversation" (Gilmor, 2004), in which journalists, renouncing to their monopoly of news production, would become the new moderators of a public debate. News that would no longer be an "objective "story, but a heterogeneous narrative built from multiple voices, that, ultimately, will lead to an enhanced public debate, an healthier public sphere that will lead to a substantial reform of the quality of our democracies in a more participatory sense (Papacharissi, 2010; Gilmor, 2004)

These approaches tend to refer to the concept of collective intelligence proposed by Malone (2015), to refer to that collaborative activity based on a model of mobile communication, omnipresent and asynchronous, in which public and private are confused. This definition is directly linked to Howard Rheingold's (2002) idea of smart mob, a group of people who "can collaborate even if they do not know each other, thanks to the use of devices with a capacity of communication and calculation ": this together, contrary to the usual negative connotation of " mass ", behaves in an intelligent or efficient way because of the exponential growth of the connections in the network.

Another approach, linked to the aforementioned concepts, sees citizen journalism as an answer to the incapacity - or blame - of the mainstream media, of providing truthful information. In other words, according to these authors, since the "fourth power" has moved away from citizens, serving interests other than those of citizens, hence losing credibility. So common people, through the use of technology, are assuming the role of

watch-dog, of guardian of the media. This is why many people concentrate the definition of this new form of journalism almost exclusively on the "alternative" or activist side: citizen journalism, for example, according to Radsch (2016), is an alternative and activist form of news gathering, which operates outside institutions and traditional media, often in response to shortcomings in the field of professional journalism, which uses similar journalistic practices, but is driven by different goals and ideals and depends on alternative sources of legitimacy compared to traditional or conventional journalism; Carpentier (2016), on the other hand, argues that it is necessary to focus on "decisions on the use of production technologies, on the use of space and places, on the visibility of the participants, on the use of language, genres and formats, etc. . " .

On the other hand, of course, we find the hyper-pessimistic critics, who, considering these practices as a form of amateur exercise of a profession, focus on the potential dangers that would create both journalism and the whole society.

3.1.2.6 The traditional media crisis

The disproportional increase in information sources, together with the opportunity that the internet offer to potentially anyone to become an information provider, could not have a serious impact on the so-called traditional media.

The decline of newspapers has been widely debated, as the industry has faced slumping ad sales, the loss of much classified advertising and precipitous drops in circulation. In recent years the number of newspapers slated for closure, bankruptcy or severe cutbacks has risen, especially in the United States, where the industry has shed a fifth of its journalists since 2001.

According to Pew Research Center (2017) U.S. daily newspapers, whose audience has been steadily declining for several decades, fell by 11% last year.

Television, on its side, after more than fifty years of history, remains the most widespread means of communication, but loses market shares to the point of supposing that its decline is an unavoidable process.

Television has already inexorably lost the so-called Millennials, or the first generation of "digital natives" born about between 1980 and 2000: according to Nielsen (2017) data, globally, millennials watch 19 hours and 18 minutes of TV a week, compared to 34 hours and 32 minutes for all US adults, preferring the digital world and mobile devices.

The pervasiveness of mobile devices and the emergence of platforms that make it easier to choose what to see and plan what to see in the future, has, in fact, provided consumers with the opportunity to consume media contents in different ways.

According to another study of the same Pew Research Center, in 2017 the evening audience for both local and network TV news declined 7%, while for cable it fell 12%. Moreover, according to the prediction, things may get worst for television: 2019 will be the year of the final overtaking. Globally, the average user will spend an average of 170.6 minutes a day in online activities, and will spend a little less time - 170, 3 minutes - watching TV.

3.1.2.7 The crisis of journalism

If old media are suffering a crisis, so is journalism.

There is a great amount of evidence documenting the fall of trust in journalism for more than a decade.

In 2016, for the third year in a row, the CareerCast survey of the best and worst jobs in the U.S. reports that a newspaper reporter is the worst career. It pointed to fewer job prospects because of publications closing down, and declining ad revenue providing less money for salaries. Newsroom employment dropped nearly a quarter in less than 10 years, with greatest decline at newspapers.

But journalism is not only suffering an economic crisis: the worst crisis is the crisis of trust.

The 2017 survey for the Reuters Institute's "Digital News Project" showed that confidence in the media in the United Kingdom fell by 7% in a year, and that 33% of the population has abandoned traditional information sources, mainly because they believe that they are biased and spread fake or interested news.

These figures are largely confirmed by Edelman's global report on trust (2019), which revealed that government, business, media and NGOs are considered the least reliable institutions in the world, with the largest decline for the media, which is considered unlikely in over 80% of the countries examined.

Globally, 66% of respondents believe that the media are too obsessed with the audience and too little concerned about the quality, while 65% believe that they sacrifice accuracy in favor of speed; finally, just under 60% believe that the media prefer to defend an ideology rather than inform the public in an impartial manner.

Across eight Western European countries, adults ages 18 to 29 are about twice more likely to get news online than from TV. They also tend to be more critical of the news media's performance and coverage of key issues than older adults

The traditional media seem to emerge destabilized by this technological revolution, but not everything is lost either for television or for journalism: just as in the past recessions were followed by moments of revival, even today the crisis, if well managed, could regenerate the potential of the vehicle (Hepp, 2012).

3.1.2.8 Media and media literacy

As we have pointed out, on the one hand, people are submitted to enormous amount of information and thus they need to develop the abilities to discern good and bad information. On the other the simple fact that every single citizen, creating and sharing information, becomes an information provider, involves a new set of responsibilities and skill. Altogether these challenges underline the urge for media literacy, in order to prevent misinformation to spread like a virus.

From the media industries perspective, not only they are losing their audience to tailor-made individualized and trans-media consumption, they also see their authority –and their power- threatened by this “smart mob” (Rheingold, 2002) able, for example, to produce and disseminate news quicker with the sole use of a smartphone.

According to different authors, in fact, mainstream media face accusations of being slow or reluctant to respond to so-called ‘grassroots’ or ‘citizen’ journalism (Thurman, 2008).

It is clear, therefore, in order for traditional media to survive, and perhaps regain ground, they need a decisive repositioning, made of new formats that open the doors to a more dialogic relationship that involves the participation of users. By doing so, companies on one side might be able to reconnect with all those users who have / are about to abandon them, on the other to capitalize that potentially infinite source of information inherent in citizenship itself.

Accordingly, media industries, besides cooperating with formal and informal education and institutions, should be actively implementing their own media literacy activities with the triple goal of reconnecting with the audience, educate them on quality media and train them to become active and responsible partners.

3.1.3 Best practices

In this section, several examples of media literacy activities developed by the media are collected and described.

All of them belong to the world of journalism, since we consider that quality information is crucial to active citizenship. Two belong to the newspaper industries, probably the industry that suffer the worst crisis, but also the one that produces the most authoritative information, the other come from television.

We consider them best practices, since all these initiatives are focused on the critical understanding and production of information and, besides providing participants with learning resources, share hands on approach that allows user to actually participate in the news making process

3.1.3.1 Italy’s “*Quotidiano in classe*”

<https://www.ilquotidianoinclasse.it/progetto/>

Quotidiano in Classe is a project conceived and launched in September 2000 by the Italian *Osservatorio Permanente Giovani Editori* (Permanent Youth-Publishers Observatory), and still ongoing.

The Observatory is an initiative created by political activist Andrea Ceccherini that gathers Italian main newspapers’ publishers, among which *RCS*, publisher of *Corriere della Sera*, Italy’s first news outlet and *Poligrafici Editoriale* (*La Nazione*, *Il Resto del Carlino* and *Il giorno*) and, since 2002, *Il Sole 24 ORE*. The initiative, created as a response to current drastic drop

in readers, aims at encouraging the birth of a newspaper reading habit among the younger generations.

Il Quotidiano in Classe is the flagship programme of the Observatory and brings to the majority of Italian secondary schools some of the most important and authoritative Italian newspapers: *Corriere della Sera* and *Il Sole 24 Ore* throughout Italy, and several regional and local newspapers.

As mentioned, the main goal is to bring young people closer to newspapers, but it also works on critical reading for the capacity to develop free opinion and, as declared by the project itself, to build a “solid critical awareness that will make students free citizens”.

Once a week, under the guidance of the teacher, three different newspapers are read compared, in the digital version or in the paper version, during a civic education lesson, where they have the chance to observe different perspectives and to develop the ability to distinguish reliable sources from those that are not.

Understanding the importance of the above mentioned ability, in 2018 the Permanent Youth-Publishers Observatory and Google created the first experimental nucleus of a joint project called “*A caccia di Bufale*” (Hunting hoaxes).

Using the free Google News Aggregator, the project, through source analysis, trust in journalistic brands, basic fact-checking tools, educate users about critical thinking and the verification of data to introduce into schools the principle of individual responsibility - even before the collective - in the fight against "online hoaxes", and all forms of bad information.

The results of the first experimental edition of the initiative were more than encouraging. In a research conducted by the independent Institute GFK Italia, 83% of the students involved stated that the project contributed to improving their critical approach to online information; 88% of teachers said, they appreciated the project and 97% of them believe that the activity has improved the critical sensitivity of the participating students. However, above all, 71% of the students said that thanks to the project they feel they are now more able to identify false news and more eager to pay attention to the details of a news story and its source.

In addition, every students also have the possibility to create information through a dedicated area in the participating newspapers' platforms.

Every week a theme is launched and kids can post content, comment and share those of other students, individually or by groups. Each post is assigned a score, to the individual and to the editorial staff, to be able to climb the rankings. At the end, different prizes are given to the creators of the best content.

In order to help teachers in their tasks, the Observatory addresses a specific training activity to all the teachers involved in the project. At the beginning of each school year, all the educators enrolled in the initiative receive a publication, a teaching guide, based on authoritative scientific contributions that allow them to correctly present all that is "quality information" and to provide useful ideas for the lesson. Moreover, during the school year, training days are also organized for teachers and students on the national territory.

In addition, since 2002 the yearly conference 'Growing between the lines' brings together all the protagonists of the world of institutions, schools and Italian and international publishing houses, for a unique opportunity for discussion on the role of information as a tool for the growth of the critical spirit.

It is also important to underline that every year the Observatory promotes, using the collaboration of the research institute GfK Eurisko, a national research to monitor the project and all the initiatives related to it.

3.1.3.2 Spanish “*El País de los Estudiantes*”

“*El País de los Estudiantes*” (El País for Students) is the title of an educational programme on journalism for schools launched by the Spanish national newspaper, “El País”, the leading medium in Spanish, with more than 65 million readers and the most influential medium of the Internet in the Spanish-speaking world.

The initiative, launched 12 years ago, already brought together more than half a million students.

The project, holding both an educational and journalistic side, invites to use journalism as a pedagogical tool, either for a single subject or in a transversal way. Through the online platform, where all the necessary material is found, students can compose a paper and / or digital newspaper. In their construction, they will investigate in the contents, the most suitable journalistic styles for each article and they will work in the illustration and in the weighting of the news through their organization. This year the program invites to use social networks as a source of news and inspiration, encouraging multi-disciplinary learning.

Teams participating in the programme are given the challenge of searching for relevant information to prepare their own newspaper online. A competition is organized between the various teams and a professional jury, including journalists from “El País,” evaluates the best produced newspapers and also the best articles according to eight different categories.

In order to stimulate interest both in reading and in current affairs, participants in the programme receive the newspaper “El País” from Monday to Friday. They also receive the supplement “*El País de los Estudiantes*”, edited by publishing group Santillana, which offers daily news and activities for teachers and students.

This initiative helps teachers to improve the practical use of new technologies in schools and positively contributes to establishing good relationships with students. Educational tools are also provided for subjects on the curriculum (biology, geography, Spanish...). As for the students, the programme develops their ability to analyze critically and to express themselves, as well as generating a love of reading and learning.

3.1.3.3 British “BBC Young Reporter”

BBC Young Reporter aims to give young people from across the UK the chance to make their own news and broadcast it to real audiences, sharing some of the public service values behind content creation, such as fairness, accuracy and impartiality.

The project helps fulfil two of the BBC Charter's pledges: to provide impartial news and information to help people understand and engage with the world around them; to support learning for people of all ages.

The BBC, in fact, according to its public service charter, is committed to provide specialist educational content to help support learning for children and teenagers across the United Kingdom, “encouraging people to explore new subjects and participate in new activities through partnerships with educational, sporting and cultural institutions” (BBC Charter).

BBC Young Reporter (formerly School Report) works in partnership with schools, colleges, youth organizations and charities gathering youngsters from 11 to 18 to provide young people with the skills they need to create and understand the media. By accessing the platform, young people have the chance to create the reports on subjects that matter to them all year round as they happen and upload their content on a specific website, accessible by the BBC's worldwide audience.

BBC provides teachers with resources and lesson plans (linked to the curriculum) that help teach journalistic and technical skills directly from BBC staff and presenters.

As part of the project, BBC offers online resources relating to media literacy and the skills involved in broadcasting. The *Evidence Toolkit*, for example, developed by the Centre for Argument Technology at The University of Dundee in partnership with BBC Radio 4's Moral Maze programme, guides teacher through a series of pre-selected articles representing different political and thematic orientations, both news and editorial opinion articles.

The activities are organized in lesson plans to help teachers encourage young people to ask questions about the articles context and content and allows young people to upload their own articles to work on themselves.

In addition, BBC organizes specific educational and training events, as well as mentoring and career talks from BBC staff and journalists.

Moreover, each year the “BBC Young Reporter of the Year competition” is held and grants the possibility of loading work and ideas directly to BBC programme makers.

Young Reporter supports a range of learning. For example, by helping young people to develop their ability to work in teams, manage their time, conduct research, communicate effectively and think critically. It also develop their media-literacy skills and they get the opportunity to do hands-on media production - from writing a story for a website to recording and editing video.

In the words of Tony Hall, Director-General, "BBC Young Reporter is about tapping into what really matters to young people, and giving them an opportunity and a platform to tell their stories".

3.1.3.4 France 24's "*Les observateurs*"

This project is not openly a media literacy project; nevertheless, we consider it should be included because, even if media literacy is not its main goal, it constitutes an excellent example of media literacy. The all-news channel of French public television is the only one in Europe to have a specific television program - with two editions, one weekly and one monthly -, "*Les observateurs*", dedicated to the contents created by users.

In addition, if in most of the other UGC platforms, the user role seems to be limited to that of suppliers of free raw material, in this case training of collaborators play a central role.

The programme, started in 2007 and still ongoing, aims at covering international current affairs by using eyewitness accounts from "Observers" - that's to say people who are at the heart of an event. In the same words of the programme, "Our Observers come from all over the world. They live in small villages and sprawling capitals. They are students, nurses, miners, activists, professors and any other profession you can imagine. They are your eyes across the globe".

Les Observateurs, is a TV show and a collaborative web page, available in 4 languages (French, English, Arabic and Farsi) that contains texts, photos and above all videos of "observers", ie citizens who are in the heart of some fact, especially of international politics.

Users can upload the material they are within the platform, not through social networks.

The functioning of the programme is particularly interesting: either the team of journalists finds amateur images on social networks and tries to contact the author, or, in a different way, spontaneously any person, after registering, can upload content on the platform.

The journalists of the editorial office verify the account so much when the material offered and the verification methods are explained in the portal in detail, using a clear and easy to understand language.

If both are valid, an online article is published. The article takes the form of an introduction written by one of the journalists, providing the context and explaining who the observers are and why their contribution is relevant. This is followed by a first-person account of the "observer", taken from a telephone interview or an exchange via social media.

If they receive pertinent information after the initial publication, they add it to the original article as an update. If, instead, the new information invalidates the original information it is displayed as a in a paragraph marked "CORRECTION" with the date the correction was published.

To fact-check information, especially from an unknown contributor, they use traditional journalistic methods, treating the potential Observer like any other news source. They crosscheck the information against other sources, specifically with reliable sources, which can include journalists, academics, governmental agencies and non-governmental agencies, ask for photo or video documentation, and question them closely about their access to the event and motivations for talking to the programme.

Once an observer has contributed, automatically he/she becomes a reliable source and begins a relationship with the Channel, becoming a trusted source and a sort of stable "collaborator".

The France 24 Observers are members of the International Fact-Checking Network (IFCN). We participate in Facebook's Third-Party Fact-Checking Program, and receive compensation for the work. Participation in the Facebook program does not influence our selection of items to verify.

Since 2014, a special section called "Debunked." was created. Professional journalists analyze and verify photographs and videos that have been widely shared online, but that may have been faked, manipulated or taken out of context. They explain their fact-checking methodology in each Debunked article, and further share expertise with the public, for instance in our detailed online photo/video verification guide. In this way, every user can learn how to spot a fake or manipulated picture.

From a legal point of view, France24, makes specific legal terms available directly on the "Les Observateurs": the user loses copyright on his images and the channel claims the right to use it anywhere in the world, in any medium (eg TV, Internet, radio), and forever, but France24 undertakes to always indicate the name (or pseudonym) of the observer.

The user is held responsible for what he publishes and assumes the responsibility of not publishing anything illegal, obscene, etc. but the attention is placed more on the protection on any third party persons registered / mentioned by the loaded content, to which the user is obliged to request authorization.

Finally, France 24 offers to all users courses on how to record a video, on how to optimize the potential of a smartphone, but also courses definable media literacy, concerning the protection of privacy or false information.

3.1.4 Conclusions and discussion

In this chapter we have displayed how, on the one hand, the availability of infinite sources of information changes the relationship among textuality, competence, and power, making media literacy the key competence to empower citizens of the 21st century. On the other, we have observed how the affordances of convergent platforms have ushered in a more diverse set of practices and story-telling forms, that shake the foundations of the epistemology of conventional journalism (Wahl-Jorgensen, 2015).

The potential rise of the audience as producer of news challenges journalism to rethink its professional identity, conventional understandings of its function in society and key

principles – such as objectivity and diversity – that are conventionally associated with professional journalistic quality. In short, participatory journalism forces professional journalists to reconsider the building blocks through which they have claimed their expertise, social authority and public legitimacy.

That is to say, as previously mentioned, media and journalism cannot escape the idea that the news generated by users and those generated by professionals can complement each other. In this sense, if it is true, as Dan Gilmor (2004) said, that "our readers, collectively, know more than us", combining the training, experience and skills of the professional journalist, with collective intelligence and the ability to contribute of readers, it is possible to generate a collaborative journalism capable of healing the health of a journalism crisis by, among other, decentering dominant news discourses (Wall, 2017)

Nevertheless, the use of interactivity in the media and the adoption of innovation in the editorial offices, are not determined solely by technological availability, but also by the wider social context in which the technology is used.

To conclude, as Sonia Livingstone (2004) stated already more than a decade ago, "today's anxieties merely represent the latest steps in a long-standing struggle between critical and enlightenment positions whose outcome will influence who will have the power to benefit from information and communication in a technologically-mediated twenty-first century".

In other words, media literacy appears as the human-centered scaffolding (Waisbord 2014), seminal to establish a renovated relationship between media and citizens, that successfully develop and support public voices, particularly the voices of those who tend to face societal or informational exclusion.

References

- Allan, S. (2013). *Citizen Witnessing*. Cambridge: MA, Polity.
- Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J., Tucker, J. A., & Bonneau, R. (2015). Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological Science*, 26(10), 1531-1542.
- Benito-Ruiz, E. (2009). "Infocination 2.0". In THOMAS, M. (ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey: IGI Global.
- S. Bowman, S. & Willis, C. (2003). *We Media | How audiences are shaping the future of news and information*, Reston, VA.:The Media Center at The American Press Institute.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodsusage*. New York: Peter Lang.
- Carpentier, N. (2016). Beyond the Ladder of Participation: An Analytical Toolkit for the Critical Analysis of Participatory Media Processes, in Javnost. *The Public*, 23:1, 2016, 70-88.

- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the internet is doing to our brains*. EUA: W. W. Norton.
- Castelfranchi, C. (2007). Six critical remarks on science and the construction of the knowledge society. *Journal of Science Communication*, 6(4), 1-3.
- Castells, Manuel (2001), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- De Haro, G. (2012). “La infoxicación: uno de los principales problemas de nuestro mundo digital actual”. In *PapelesdeInteligencia.com*. Retrieved September 17th 2013 <http://tinyurl.com/67yzdpk>
- Deuze, M. (2009). The Future of Citizen Journalism, in *Citizen Journalism: Global Perspectives*, edited by Stuart Allan and Einer Thorsen, New York: Peter Lang, 255-264.
- Dias, P. (2014). “From ‘infoxication’ to ‘infosaturation’: A theoretical overview of the Cognitive and social effects of digital immersion”. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación* 24: 1-12.
- Duff, Alistair S. (2000), *Information Society Studies*. New York: Routledge.
- Edson C. Tandoc J., Zheng Wei, L. & Ling, R. (2018) Defining “Fake News”. *Digital Journalism*, 6:2, 137-153.
- Fuchs, C. (2008) *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Gilmore, D. (2004). *We the Media*, Sebastopol. California: O’Reilly.
- Gleick, J. (2011). *The Information: A History, a Theory, a Flood*, London: Harper Collins.
- Gross, B. M. (1964). *The Managing Organizations: The Administrative Struggle*. New York: Free Press of Glencoe.
- Hardt, A. & Negri, A. (2000), *Empire*, Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Hepp, A. (2012). *Cultures of Mediatization*. London: Polity Press.
- Jenkins, H., Ford, S. and Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: NYU Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

- Kaufhold, K. (2010). Citizen Journalism and Democracy: How User-Generated News Use Relates to Political Knowledge and Participation. *Journalism and Mass Communication Quarterly* 87, 2010, 515-529.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication review*, 1 (7). Pp. 3-14.
- Lockie, S. (2017) Post-truth politics and the social sciences. *Environmental Sociology* 3:1, 1-5.
- Malone, M. (2015), Collective Intelligence and Group Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 24.
- Montgomery, M. (2017). Post-truth politics? *Journal of Language and Politics* 16 (4), 619-639.
- Nunes de Sousa, A.L & Cervi, L. (2017), Video activism in the Brazilian protests: Genres, narratives and political participation. *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*, 15 (1), 69-88.
- Papacharissi, Z. (2010). *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*. Cambridge: Polity.
- Pérez Tornero; J.M. & Varis, T. *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC.
- Radsch, C. (2016). *Cyberactivism and Citizen Journalism in Egypt*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rheingold, H. (2002). *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. London: Basic Books.
- Rugge, F. (2018). Mind Hacking: Information Warfare in the Cyber Age. *Analysis*, 319
- Thurman, N. (2008). Forums for citizen journalists? Adoption of user generated content initiatives by online news media. *New Media & Society*, 10(1), 139-157.
- Wardle, C. (2017). "Fake News." It's Complicated.
<https://medium.com/1st-draft/fake-newsits-complicated-d0f773766c79>.
- Webb, H., Jirotko, M., Carsten Stahl, B., housley, W., Edwards, A., Williams, M., Procter, R., Rana, O. and Burnap, P. (2015). Digital wildfires: hyper-connectivity, havoc and a global ethos to govern social media. *Computers and Society* 45,3 193-201.
- Urbano, C. (2010). Algunas reflexiones a propósito de la 'infoxicación'. *Anuario ThinkEPI*, 4, 304-308.

- Wahl-Jorgensen, K (2015) Resisting epistemologies of user-generated content? Cooptation: Segregation and the Boundaries of Journalism. In: Carlson, M, Lewis, SC (eds) Boundaries of Journalism. New York: Routledge, 335–367.
- Wall, M. (2017) Mapping Citizen and Participatory Journalism. *Journalism Practice*, 11:2-3, 134-14.
- Waisbord, S. (2014). “Citizen Journalism, Development and Social Change: Hype and Hope.” Citizen Journalism: Global Perspectives Volume 2, edited by Einar Thorsen and Stuart Allan. New York: Peter Lang.

Webs

- Audiovisual Media Service Directive, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/audiovisual-media-services-directive-avmsd>
- BBC Young Reporter, <https://www.bbc.com/news/education-46131593>
- Edelman’s Report on Trust, <https://www.edelman.com/trust-barometer>
- Les observateurs, <http://observers.france24.com/en/>
- Il Quotidiano in classe, <https://www.osservatorionline.it>
- Nielsen, <http://www.nielsen.com/eu/en/insights/news/2018/perspectives-what-we-need-to-talk-about-when-we-talk-about-connected-tv.html>
- Oxford Dictionaries, <https://www.oxforddictionaries.com/>
- Pew Research Center, <https://www.pewresearch.org/>
- Reuters Institute, “Digital News Project”, <http://www.digitalnewsreport.org/>

3.2

L'alfabetització informacional a la universitat

Pilar Cid-Leal i Remei Perpinyà

Pilar Cid-Leal és doctora en Ciències de la Comunicació, llicenciada en Història i graduada en Biblioteconomia i Documentació. Professora Titular de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), on treballa des de l'any 1990, ha impartit nombroses matèries en diverses titulacions i facultats. Com a investigadora, ha participat en dotze projectes d'I+D finançats. Publica regularment treballs sobre Documentació, Traducció i Innovació docent. És membre del grup de recerca Tradumàtica i codirectora de la revista digital Tradumàtica, especialitzada en tecnologies de la traducció. Les seves línies de recerca actuals són la Documentació aplicada a la traducció i la Recuperació i accés a la informació.

Remei Perpinyà és doctora en Història, màster en Arxivística i llicenciada en Història. És professora titular de la Universitat Autònoma de Barcelona i responsable de recerca de l'Escola Superior d'Arxivística i Gestió de Documents de la UAB, on imparteix assignatures d'arxivística i documentació. Ha estat cap d'estudis de l'Escola Superior d'Arxivística i Gestió de Documents (des de 2002 fins a setembre de 2006). Ha participat en 15 projectes de R + D finançats i en l'actualitat és membre del Grup de Recerca Política, Institucions i Corrupció en l'Època Contemporània (PICEC). Publica treballs sobre gestió de documents i arxivística, recuperació i accés a la informació i innovació docent.

Resum

L'Alfabetització Informacional (AI) es desenvolupa al llarg de tota la vida de les persones, inclosa l'etapa universitària. En aquest text es reflexiona sobre el nivell d'AI dels estudiants universitaris, els seus comportaments informacionals i les característiques del món digital que influeixen en aquestes conductes. Es fa referència especialment a tres aspectes: el protagonisme de Google i les xarxes socials com a llocs principals on informar-se, la fiabilitat i autenticitat de les fonts d'informació i la tirania dels *likes*. Es proposen també estratègies per implementar l'AI a la universitat.

Paraules clau: alfabetització informacional; alfabetització mediàtica i informacional; MIL; competències informacionals; estudiants universitaris; internet.

3.2.1 Introducció¹¹

La competència informacional, entesa com la capacitat crítica de cercar, analitzar, avaluar i usar informació de qualitat en els àmbits acadèmics i professionals, és una de les competències genèriques instrumentals incloses a la pràctica totalitat de graus de les universitats espanyoles i, en menor mesura, com a competència específica en diversos camps del coneixement. En un sentit ampli, la competència informacional capacita a les persones per aconseguir els seus objectius personals i socials, ocupacionals i educatius; és un dret humà bàsic en el món digital i promou la inclusió social (IFLA, 2005).

El concepte d'Alfabetització Informacional (AI a partir d'ara) recull la necessitat de formar a la ciutadania en tots els aspectes relacionats amb la competència informacional. S'ocupa de capacitar els estudiants en la definició de les seves necessitats informatives (saber què volen), en el coneixement i ús dels recursos per a cercar la informació (conèixer els recursos i saber com utilitzar-los), en seleccionar la informació i els documents més rigorosos, idonis i útils (avaluar la qualitat dels documents) i en utilitzar-los de manera ètica i responsable.

L'AI està integrada en la família de les “alfabetitzacions de supervivència” del segle XXI, que inclou sis categories: “(1) the Basic or Core functional literacy fluencies (competencies) of reading, writing, orality and numeracy; (2) Computer Literacy; (3) Media Literacy; (4) Distance Education and E-Learning; (5) Cultural Literacy; and (6) Information Literacy.” (Horton, 2007: 3).

Un esquema tradicional per representar l'AI és el que mostra la figura 1:

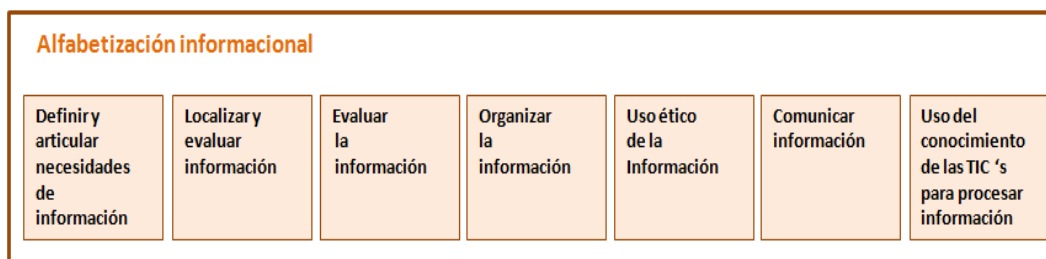


Figura 1: Alfabetització informacional
Font: Wilson *et al.*, 2011: 18

L'AI s'entén com un *contínuum*, que comença en les primeres etapes escolars fins arribar a la universitat, la recerca i a la formació continuada que les persones fan al llarg de la vida. Cada etapa implica uns coneixements i unes destreses adaptades a les necessitats dels estudiants en cada nivell.

¹¹ Aquest capítol es basa en la comunicació “L'alfabetització informacional a la universitat”, presentada per les mateixes autores en la Jornada sobre Alfabetització Informacional i Mediàtica per a una Ciutadania Crítica, celebrada el 30 de novembre de 2018 a la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

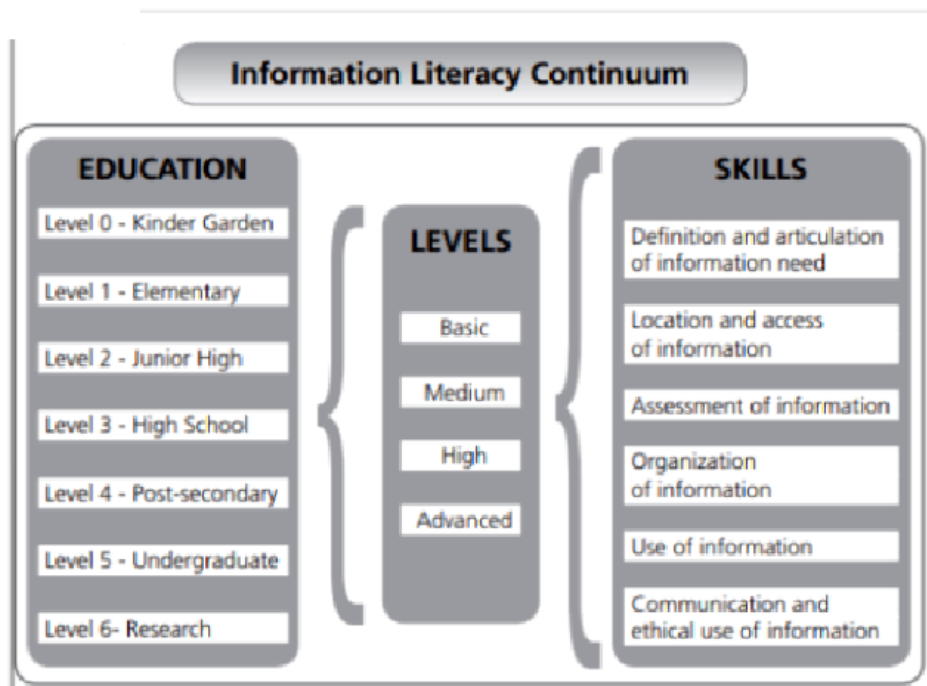


Figura 2. Information Literacy Continuum
Font: Catts & Lau, 2008: 17

Centrant-nos en els estudiants universitaris, no exagerem si diem que estan permanentment connectats a Internet i que tenen notables habilitats tecnològiques, que no sempre van acompanyades del necessari esperit crític respecte dels recursos informatius que busquen i utilitzen. “El desarrollo de competencias informacionales implica movilizar un conjunto de saberes complejos y habilidades de pensamientos de orden superior como el análisis, la síntesis, la investigación, el pensamiento sistémico y crítico. Va mucho más allá del manejo de la tecnología y se adquiere a través de un proceso educativo intencionado y sistemático” (Rodrigues, 2014: 41).

A l'etapa universitària l'objectiu dels programes d'AI és, en primera instància, la preparació de l'alumnat per a superar amb èxit la carrera acadèmica i la iniciació a la recerca. Més enllà d'aquest objectiu inicial cal capacitar-lo per a l'aprenentatge autònom al llarg de la vida i formar-lo com a professional i investigador crític i rigorós. Assolir aquestes competències no ha estat mai fàcil. Però, sens dubte, l'actual, intricat i ràpidament canviant panorama tecnològic i informacional afegeix dificultats i reptes que cal identificar i comprendre, per tal de poder ajustar millor les estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

Aquest text reflexiona sobre el nivell d'AI que tenen els estudiants universitaris i els seus comportaments informacionals en base a algunes de les particularitats del món digital, que influeixen en aquestes conductes. D'entre les moltes les característiques que es podrien esmentar, posem el focus sobre tres aspectes que creiem especialment rellevants: l'ús de Google i les xarxes socials com a principal recurs de cerca d'informació; la dificultat per

establir la fiabilitat i autenticitat de les fonts d'informació; i l'obsessió de les puntuacions digitals immediates mitjançant els *likes*. Finalment es proposen algunes estratègies per assolir l'AI a la universitat. Per portar a terme el treball s'ha examinat la literatura especialitzada i, alhora, s'aporten dades de dos estudis de cas propis, els resultats dels quals es presenten en l'apartat següent.

3.2.2 Hàbits informacionals dels estudiants universitaris

En el primer estudi de cas analitzàvem els hàbits de cerca i recuperació d'informació dels estudiants de les assignatures de Documentació aplicada a la traducció (2n curs, Grau de Traducció i Interpretació de la UAB) i Història de la comunicació (1r curs, Grau de Periodisme de la UAB), en els cursos acadèmics 2014-15 i 2015-16 (Cid-Leal, Perpinyà & Recoder, 2016). Les autores som professores de dites assignatures.¹² Amb anterioritat havíem realitzat un altre estudi relatiu al curs acadèmic 2013-14 i referit exclusivament a l'assignatura del Grau de Traducció (Cid-Leal i Perpinyà, 2015). Els resultats suggereixen una sèrie de tendències que resumim a continuació.

Les biblioteques universitàries, anomenades també Centres de Recerca per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) han deixat de ser el principal referent i, de fet, els estudiants no coneixen la majoria de serveis oferts per les biblioteques del campus; en aquest sentit, els resultats coincideixen amb estudis d'abast més ampli, com els elaborats per la Online Computer Library Center (OCLC). Aquests revelen que els usuaris, si bé continuen considerant a les biblioteques com a fonts de confiança, no són conscients de l'abast i possibilitats dels serveis i col·leccions digitals que aquestes ofereixen (Perceptions, 2005; Perceptions, 2011).

La consolidació d'Internet com a font principal d'informació ha canviat els hàbits informatius de la població i especialment dels joves. Nombrosos usuaris es decanten per Internet com a primer i, per a molts, única font on adreçar-se a l'hora de cercar dades i documents (Connaway, Lanclos & Hood, 2013), incloent-hi els de caràcter acadèmic. Preval la facilitat d'ús i l'accés ràpid a la informació que ofereix Internet, enfront de la consulta a serveis d'informació clàssics com les biblioteques.

Els recursos informatius preferits per localitzar informació especialitzada amb finalitats acadèmiques són de caràcter molt generalista; en aquest ordre: Google, xarxes socials, blocs i fòrums. Entre els menys utilitzats destaquen les bases de dades especialitzades i els dipòsits digitals, als quals només accedeixen quan necessiten informació molt especialitzada i amb finalitats molt concretes. Els estudiants valoren de Google la gran quantitat d'informació que proporciona, la rapidesa, l'aparent gratuïtat i les cerques per paraules clau que no exigeixen una planificació massa concreta.

¹² Els estudis en Informació i Documentació tenen una important presència a la universitat espanyola en forma de graus, màsters, programes de postgrau i doctorats. A més de ser un títol propi, la Documentació, com a disciplina científica auxiliar, també està present en nombroses titulacions com assignatura obligatòria u optativa (per exemple en graus de Traducció i Interpretació, Periodisme, Comunicació Audiovisual, Publicitat i Relaciones Públiques, Humanitats o Química).

Respecte dels criteris de selecció de les fonts amb finalitats acadèmiques, el més apreciat pels alumnes dels dos graus es la recomanació del professorat de la matèria, i els menys, la data del document i la solvència de l'editorial. Els altres sis criteris (que el document provingui d'una biblioteca, que estigui en línia, la gratuïtat, l'accés ràpid, la facilitat d'ús i l'especialitat de l'autor) es valoraven de forma diferent segons la procedència dels alumnes, com mostra la figura 3:



Figura 3. Rànquing dels criteris de selecció de les fonts d'informació entre l'alumnat
Font: Cid-Leal *et al.*, 2016

3.2.3 L'ús de Google i les xarxes socials com a font principal de consulta

Abans d'Internet, l'aspecte més complex de la competència informacional en el món acadèmic era conèixer les bases de dades disponibles, on localitzar-les i, especialment, com interrogar-les; calia tenir coneixements tècnics i operacionals específics per tal de buscar la informació. En canvi, en l'actual context d'inflació documental, el punt més crític del procés és seleccionar els documents de qualitat més adients per a resoldre els diferents tipus de necessitats informatives. Això suposa conèixer les tipologies de fonts d'informació i quines són les seves característiques (quant a continguts i funcionament). Alhora és igualment important saber aplicar tota una sèrie de criteris d'avaluació que permetin establir la idoneïtat, la fiabilitat i, en definitiva, la qualitat i la utilitat de la font. Afegir a més a més, que iniciar un procés acurat de cerca d'informació no sempre és senzill ni ràpid. Combinar tot això amb els hàbits dels estudiants en matèria de cerca no resulta fàcil, donades les pròpies característiques de les eines i tecnologies involucrades.

Com ja hem dit, la xarxa s'ha convertit pels estudiants en el principal recurs de cerca d'informació de caràcter general i acadèmica. S'usa amb una perspectiva reduccionista, en el sentit que gairebé s'utilitza Google com a sinònim d'Internet. Per a molts usuaris, el cercador s'ha convertit en l'única porta d'entrada per cercar documents i informació a Internet, de manera que les fonts que no es localitzen a partir d'aquest cercador esdevenen invisibles. I quan Google mostra els resultats d'una cerca, el comportament més freqüent és revisar només els primers de la llista confiant en que són els més adequats i rellevants a la pregunta que s'ha formulat. No es coneix la manera com Google calcula la rellevància, ni s'indaga en la tipologia i autoria de cadascun dels ítems recuperats (un diccionari, una revista, una base de dades, la web d'una institució o una pàgina de rigor dubtós).

Google és el recurs més usat perquè és molt eficaç. Sempre proporciona molta informació i habitualment l'usuari la considera rellevant als seus interessos; interpreta amb un alt nivell d'èxit el què aquest vol (a partir de prestacions com la correcció ortogràfica, el text predictiu o l'anàlisi de les preferències dels usuaris en cerques similars anteriors) i és molt ràpid. El funcionament del cercador ha provocat el que podríem denominar *googuelització* en els hàbits de cerca: tothom espera prestacions similars en la resta de recursos (de fet, altres recursos més tradicionals s'inspiren i imiten Google). Les consultes de bases de dades, catàlegs, directoris, dipòsits digitals o qualsevol altra eina especialitzada (fins i tot Google acadèmic), tot i que cada vegada són més intuïtives, es descarten perquè no tenen la mateixa facilitat del famós cercador; només les fan servir persones amb un nivell de coneixements més alt i que necessiten disposar d'informació molt especialitzada.

Els estudiants confien la selecció de la informació als cercadors, que funcionen amb una lògica pròpia i gens transparent; esperen que siguin capaços d'interpretar les seves necessitats i predileccions. Aquest ús i l'excés de confiança, explotada a consciència per les empreses que desenvolupen els cercadors, presenten una deriva inquietant; per exemple, les *bombolles de filtres* descrites per Eli Pariser ja fa uns anys (2011), personalitzen els resultats de tal manera que podria dir-se que és el cercador el que decideix què vol veure l'usuari. Des del nostre punt de vista hi ha un altre risc associat: que acceptem aquest comportament com a normal i fins i tot desitjable, atès que el cercador, aparentment, ens estalvia temps i feina.

Les xarxes socials ocupen el segon lloc en la llista de recursos preferits per mantenir-se informats. I no ens referim només a les notícies sobre l'actualitat, sinó com eines per obtenir informació amb finalitats acadèmiques. Youtube, Facebook o Twitter són percebudes com a instruments útils en aquest sentit. La confiança és tal que de vegades els usuaris poden adoptar actituds passives i esperen que la informació els hi arribi, per exemple, a través de WhatsApp o Twitter i amb això ja es creuen informats. El problema no és que aquestes o d'altres xarxes difonguin informacions falses o de poca qualitat, que també, sinó que, un cop més, s'està confiant el resoldre necessitats informatives a algorismes que de cap manera són neutrals.

Tal i com explica Pariser (2017) aquesta comoditat a l'hora d'informar-nos, a partir dels perfils que tenen de nosaltres, fa que el nostre món digital sigui cada vegada més petit, ja que es va eliminant tot allò que no s'adapta a les nostres preferències. Per a Cathy O'Neil (2017), els cercadors afavoreixen els discursos dominants, promouen la desigualtat i invisibilitzen les minories. Per exemple, si un estudiant pobre no pot obtenir un préstec perquè els algorismes consideren massa arriscat atorgar-li per la zona on viu, quedarà exclòs de l'educació i d'una possible millora social. L'autora alerta que els algorismes són incontestables, en el sentit que els hi hem donat tot el poder per a prendre decisions, com per exemple la ruta que seguim per anar a un lloc determinat, o l'ordre de resultats obtinguts als cercadors o a les xarxes socials. A més són opacs i, per tant, els usuaris desconeixen quines regles usen per establir aquests models que acaben sent injustos i que O'Neil qualifica d' "armes de destrucció matemàtica".

3.2.4 La fiabilitat i l'autenticitat de les fonts

Un altre punt crític quan es parla d'Internet i de les noves fonts d'informació és el de la fiabilitat d'aquestes fonts. De molta de la informació que circula per Internet, especialment a les xarxes socials, però no únicament, n'és difícil establir l'autoria, i en ocasions es difícil verificar si és autèntica o no. Es pot produir amb facilitat informació sota una identitat falsa i tot i que les xarxes socials estableixen alguns mecanismes per controlar la identitat, aquests no són sempre suficients o prou efectius. Verificar si un document és autèntic (que un autor és qui diu ser) s'ha convertit en una tasca ineludible pels usuaris d'Internet.

El fenomen dels documents falsos no ha nascut a Internet. Des que hi ha escriptura que hi ha documents falsos. De fet, aquests han estat objecte d'estudi per part dels diplomates, la funció dels quals es analitzar la gènesi, la constitució interna i la transmissió dels documents i, entre altres tasques, determinar-ne l'autenticitat. Tradicionalment els diplomates s'han ocupat dels documents de l'època medieval i moderna, però en l'actualitat han ampliat el seu camp de treball als documents electrònics, donat que en l'actualitat, la facilitat de crear i sobretot de difondre massivament informació i documents falsos ha crescut de forma exponencial.

El portal *OpenSources.co*,¹³ que avalua les fonts d'informació en línia, identifica fins a onze categories de fonts que no són confiables. La llista està encapçalada per les notícies falses, més conegudes amb el terme anglès *fake news* (enteses com notícies fabricades de bell nou amb alguna intenció espúria). Però també hi tenen cabuda els rumors (xafarderies molt difoses i no confirmades) o les *hate news* (fonts que promouen actituds racistes o masclistes).

Es poden manipular els comptes i falsificar les identitats. Per exemple, des del compte del Cardenal Rubén Salazar es va notificar la mort del Papa Benet XVI el 8 d'agost de 2018. La notícia es va fer viral fins que més tard es va saber que era falsa i el mateix Cardenal Salazar confirmà que s'havia publicat usant un perfil fals amb el seu nom i la seva fotografia (El Cardenal Rubén Salazar, 2018).

Hi ha exemples de notícies falses que tenen conseqüències de magnituds insospitades i dramàtiques. Dies abans de les eleccions presidencials dels Estats Units de 2016, WikiLeaks va filtrar un correu electrònic personal de John Podesta, cap de campanya de Hillary Clinton, en que parlava d'un esdeveniment per recaptar fons per a la candidata; l'acte es duria a terme a la pizzeria Comet Ping Pong. Un advocat jueu va assegurar falsament a través de Twitter que el Departament de Policia de Nova York havia descobert una suposada xarxa de pedofília vinculada a aquest restaurant i a alts funcionaris del Partit Demòcrata. Arran d'això, alguns internautes van dir que en el correu electrònic hi havia missatges codificats que feien referència al tràfic de persones i van afirmar que la pizzeria era "un lloc de reunió per a l'abús ritual satànic". Edgar Welch s'ho va creure. El 4 de desembre de 2016, després de recórrer 600 quilòmetres fins a Washington D.C., Welch va entrar a la pizzeria armat amb un fusell AR-15 i va disparar un total de tres vegades. Per sort, ningú va resultar ferit i l'assaltant va ser arrestat sense oposar resistència (Faus, 2017).

Tanmateix el problema de l'autenticitat no afecta només a les notícies falses i als rumors sinó també a les obres d'autoria col·laborativa (enciclopèdies, corpus, glossaris, etc.) que,

¹³ *OpenSources*. <http://www.opensources.co/>

com Wikipedia, reben milions de consultes diàries. No volem entrar en la polèmica sobre la qualitat d'aquesta enciclopèdia ni comparar-la amb altres; ens referim a ella en un únic aspecte: qualsevol persona pot fer una entrada o modificar-ne una d'existente de forma anònima. Cert que abans s'ha de registrar, però amb un pseudònim, (si no es dona d'alta, queda públicament visible l'adreça IP des de la que s'ha aportat el contingut, però qui sap a quina persona pertany?). Cert també que en l'història es poden veure les successives intervencions sobre la mateixa pàgina. Però, podem estar segurs que la persona que s'ha donat d'alta amb un àlies és qui diu ser? Si no es coneix qui és l'autor, no hi ha possibilitats de comprovar la seva filiació institucional, ni consultar la seva producció bibliogràfica per confirmar la seva expertesa. En aquest cas, com ens podem refiar de la veracitat de la informació que llegim?

Malgrat els dubtes raonables sobre l'autenticitat i la veracitat d'aquesta enciclopèdia, les persones consulten acríticament *Wikipedia* confiant que altres editors s'adonaran dels errors i els corregiran sense pensar que aquests altres editors poden ser igualment inexperts o poden tenir interessos particulars. A dia 27 de març de 2019, Wikipedia en espanyol tenia registrats 5.369.925 usuaris, dels quals es consideraven actius 17.462 per haver editat en el darrer mes; entre aquest número, puntualitza la mateixa enciclopèdia: “pueden encontrarse, desde lectores esporádicos, hasta especialistas reconocidos” (Wikipedia: acerca de, 2018).

3.2.5 Tirania dels *likes*

Com ja s'ha dit, els criteris d'avaluació de les fonts d'informació està canviant. En bona mesura la percepció de la qualitat no depèn tant de la qualitat mateixa del producte, sinó de les opinions d'altres usuaris. Podem trobar exemples a tots els nivells en les activitats quotidianes: les opinions que els viatgers deixen a TripAdvisor; els “m'agrada” d'Instagram i Facebook; o les enquestes ràpides que fan els compradors de grans superfícies i bancs per avaluar l'actuació del venedor que els acaba d'atendre, pitjant en una pantalla sobre diverses emoticones. A nivell universitari, la producció científica i la qualitat acadèmica s'estableix, per exemple, a través del número de cites que rep cada publicació i cada professor.

Evidentment que no es pot posar tot en el mateix sac: en els primers exemples, les opinions recavades són emocionals (en funció de si ens ha agradat algun aspecte de l'hotel, si ens ha emocionat una fotografia o si l'empleat de la botiga ens ha somrigut); fins i tot les valoracions deixades en la plataforma poden ser mentides, o poden haver estat comprades (Sabaté, 2015).

En el cas de la producció científica s'apliquen filtres: per exemple les revistes que aspiren a figurar en els rànquings han de fer avaluacions d'experts amb cegament doble per determinar la idoneïtat i qualitat dels articles que publiquen. Tanmateix, aquest sistema d'avaluació de l'excel·lència investigadora també presenta aspectes qüestionables. Privilegia especialment la recerca publicada en revistes indexades en els *Journal Citation Reports* (JCR) que tenen importants biaixos com l'excés de representació de revistes de ciències, el predomini de l'anglès i de la recerca anglosaxona, la dificultat de publicar i visibilitzar la recerca d'àmbit local, i els entrebancs per a què aflorin nous temes de recerca. El sistema presenta deficiències per avaluar l'impacte d'altres branques del coneixement, com per exemple la recerca en les ciències socials i especialment les humanes (Torres-Salinas, *et al.*,

2010). En definitiva, fins i tot en un entorn aparentment tan controlat també es poden produir *bombolles de cites*. Per què és habitual citar més aquells treballs que ja han estat citats nombroses vegades, penalitzant així a d'altres menys coneguts o publicats en revistes no indexades en les llistes, plataformes o bases de dades de referència.

En resum, la urgència d'obtenir bones puntuacions, en qualsevol de les seves modalitats, pot tenir l'efecte pervers de suplantar a l'excel·lència, i ens acosta una mica més a la distòpia que es mostrava en el capítol *Caída en picado* de la tercera temporada de la sèrie *Black Mirror*, de Netflix.¹⁴ En l'episodi es relata la història d'una dona obsessionada per obtenir bones qualificacions en totes les seves activitats, en una societat en que les persones valoren i són valorades per puntuacions de 1 a 5 estrelles; una societat on les puntuacions condicionen l'acceptació social, la compra d'un bitllet de tren o l'accés a un millor pis de lloguer.

3.2.6 Usuaris més vulnerables?

No podem saber què ha estat primer: si les característiques dels cercadors i les xarxes determinen els hàbits dels usuaris, o són les demandes i actituds d'aquests que propicien els canvis tecnològics; probablement es tracta d'un procés simbiòtic. Però la combinació de trets i conductes com els descrits fomenten usuaris massa crèduls i confiats davant d'algunes tecnologies, que volen tot de manera immediata i còmoda, i que es desprenen d'una part de la seva intimitat a canvi d'una sèrie de serveis anunciats com gratuïts.

Com ja s'ha dit, la forma tradicional d'informar-se ha canviat de forma radical, especialment entre els joves (els nadius digitals, en contacte amb les tecnologies des de petits). Prefereixen les múltiples plataformes digitals als mitjans tradicionals com la televisió o els diaris. No entrarem aquí en les moltes causes que expliquen el gran crèdit del que gaudeix el món digital, ni en les llums i ombres d'aquest fet; però sí es constata una certa falta d'esperit crític a l'hora d'identificar i discriminar les fonts de qualitat. En aquest sentit, els usuaris en general i els universitaris en particular, necessiten adquirir els coneixements i les habilitats necessàries per poder conduir-se amb més objectivitat; perquè la idoneïtat de la informació que es rep condiona les decisions i accions presents i futures de les persones. Cal doncs disposar d'informació adequada i fiable.

Les persones volen obtenir tot de forma immediata (un servei, l'adquisició d'un producte, una consulta mèdica i, per suposat, la informació). Es confia de manera acrítica en els resultats proporcionats pels buscadors. La forma de llegir o veure un audiovisual ha de ser ràpida, cosa que afecta a la comprensió del que s'està veient; els continguts no s'assimilen de la mateixa manera (Carr, 2008).

Cal insistir en el fet de que el líndar de la privacitat ha variat de forma substancial. Algunes vegades per desconeixement, d'altres per comoditat, molts ciutadans estan disposats a sacrificar la seva intimitat a canvi d'informacions i serveis ràpids, aparentment gratuïts; en realitat s'estan regalant moltes dades personals. No obstant, val a dir també que no sempre

¹⁴ Wright, Joe (2016). *Caída en Picado*. *Black Mirror*. Tercera temporada, primer episodi. Vegeu la web de Netflix, <https://www.netflix.com/es/title/70264888>

és fàcil pel ciutadà l'exercici de privacitat davant de grans empreses que es valen de tota mena de recursos per aconseguir-ho, o d'ens governamentals, disposats a saltar-se la legalitat, al·legant, entre d'altres, motius de seguretat. Des del moment en què totes les dades que conformen les nostres vides poden ser arxivades, comunicades i processades en un gegantesc hipertext, el “panòptic digital”, empreses i governs poden exercir vigilància sobre les persones (Castells, 2017).

Per últim, tot i que s'entén que gratuït no es sinònim de qualitat (ni del contrari), el consum de les fonts i recursos d'informació gratuïts és massiu. Si les fonts són digitals i s'obtenen de franc, no hi ha competència possible! excepte que l'usuari busqui una cosa molt concreta.

En definitiva, aquestes circumstàncies i comportaments afavoreixen usuaris més vulnerables. Cal doncs formar persones alfabetitzades informacionalment parlant. Ciutadans madurs i crítics que sàpiguen calibrar les fonts d'informació útils per a la seva vida personal i professional. Que sàpiguen detectar notícies falses, perquè tal i com López Borrull, Vives-Gràcia i Badell (2018: 1354) “las noticias falsas no se combaten con la censura sino precisamente con más noticias y más formación en fuentes de información”. I que siguin conscients i responsables de la informació que publiquen a les xarxes i a l'hora utilitzin les possibilitats de comunicació lliure i oberta que encara existeix a Internet (Castells, 2017: 77) per a combatre la desinformació i generar informació de qualitat.

3.2.7 Estratègies per a l'Alfabetització informacional a la universitat

Quines estratègies es poden implementar per millorar els hàbits de consulta i recuperació de la informació, l'avaluació de les fonts i l'ús ètic de la informació? En definitiva, com formar estudiants i investigadors madurs i crítics? A continuació n'enumerem algunes:

- a. Foment de mesures estructurals a la universitat: introduir en els plans d'estudi les competències relacionades amb l'AI en totes les assignatures, incloent-hi els treballs final de grau (TFG) i els treballs final de màster (TFM), i a diferents nivells d'expertesa. En l'actualitat la competència informacional a la universitat espanyola es troba en algunes assignatures de diferents graus com per exemple, el Grau de Traducció, de Periodisme i Comunicació Audiovisual, i el de Químiques. Aquesta estratègia és lloable però no suficient. Seria molt interessant que dita competència transversal sigui assumida en totes les assignatures, que introdueixin continguts i activitats que permetin a l'estudiant ser crítics en la cerca i en l'ús d'informació.
- b. Programació de cursos d'AI en els plans de formació continuada adreçats al professorat universitari, per tal de facilitar la introducció d'aquesta perspectiva en les guies docents de totes les assignatures
- c. Foment de la cooperació multidisciplinària i transversal a diferents nivells (entre titulacions i especialitats i entre professors de diferents matèries). El treball en equips multidisciplinaris i la col·laboració entre el professorat facilita la integració de competències transversals i específiques en les assignatures, el disseny d'activitats, l'avaluació i el seguiment dels resultats d'aprenentatge al llarg de les titulacions.

- d. Creació de sinèrgies entre biblioteques, facultats i titulacions, per tal que els estudiants integrin en les seves rutines acadèmiques i investigadores l'ampli ventall de serveis i fons que ofereixen les primeres. Cal reforçar el paper de les biblioteques universitàries, perquè promouen l'AI (IFLA, 2012) i “tienen una de las cosas más preciadas en el mundo: una marca respetada y en la que los usuarios confían” (López Borrull, Vives-Gràcia i Badell, 2018: 1354).
- e. Inclusió d'assignatures relatives a la gestió de la informació en els graus d'educació primària. Perquè, d'acord amb el que s'esmentava a la introducció, l'AI ha d'estar present en tots els nivells educacionals, i la universitat ha de formar en competències informacionals als futurs formadors.
- f. Elaboració d'un perfil i marc de competències que incloguin els eixos d'aprenentatge vinculats a l'ecosistema informacional actual. Aquests eixos ja no passen tant per conèixer les fonts d'informació i saber on localitzar-les, sinó sobretot en els aspectes d'avaluació, i ensenyar a destriar les fonts de qualitat, avaluar l'autenticitat dels documents i la seva fiabilitat. En aquest sentit, aquest marc de competències hauria d'incorporar els següents aspectes:
 - Comprendre les característiques informacionals i comunicatives que defineixen el món digital, algunes de les quals s'han comentat en aquest text: l'ús dels cercadors generalistes i de les xarxes com els recursos principals en la cerca d'informació; el funcionament dels algoritmes i la bombolla de filtres; l'autenticitat de les fonts: l'abús dels “m'agrada”; la immediatesa i la gratuïtat per damunt de tot.
 - Utilitzar criteris de qualitat per a l'avaluació de fonts. Es tracta de fomentar un esperit crític davant la multiplicitat de recursos informatius i que els estudiants incorporin en les seves rutines professionals els criteris de qualitat com l'autenticitat i la fiabilitat i que coneguin i sàpiguen utilitzar els serveis de verificació de dades (*Fact Checkers*).
 - Fer un ús ètic de la informació: per exemple essent respectuosos amb el dret de cita o no difonent rumors.
 - Protegir la pròpia privacitat en el món digital.
 - Introduir la perspectiva de gènere a la competència informacional, per a promoure la igualtat d'homes i dones.
 - Preocupar-se de l'alfabetització informacional en el context de dades massives, el que en anglès es coneix com *Data Information Literacy* (Carlsson & Johnston, 2015), que introdueix una perspectiva diferent relacionada amb la metodologia científica i el tractament de dades de recerca.

3.2.8 Conclusions

L'Alfabetització informacional dura tota la vida. No és suficient que s'introdueixi com una competència a l'escola primària i a la secundària, sinó que també s'ha d'afrontar a nivell

universitari. El món digital és tan canviant que el que aprenen els estudiants en les primeres etapes de formació no és suficient per afrontar les etapes posteriors. A la formació derivada dels constants canvis tecnològics, s'ha d'afegir les noves necessitats informatives pròpies de cada especialitat acadèmica.

Per això, és ineludible incorporar la competència informacional i mediàtica en el nivell universitari. Perquè, com ja s'ha dit, en ecosistemes informacionals tan complexos com els actuals, la cerca d'informació, l'anàlisi de la qualitat de les fonts i l'ús ètic no és ni tan fàcil ni tan ràpid com massa vegades s'espera.

S'ha d'incorporar l'AI des d'una perspectiva multidisciplinària. La UNESCO promou un marc de competències d'Alfabetització Informacional i Mediàtica (MIL en les seves sigles en anglès) que unifica les nocions d'alfabetització mediàtica i alfabetització informacional. (Wilson *et al*, 2011: 18). Aquesta visió interdisciplinària és imprescindible per incorporar en l'ensenyament-aprenentatge de l'AI els conceptes de diferents disciplines: periodisme, documentació, arxivística, anàlisi de dades i informàtica. La suma dels quals dona una visió polièdrica que permet entendre la complexitat del flux de la informació.

La universitat forma professionals i investigadors. Tots han de ser capaços d'identificar i exposar amb claredat les seves necessitats informatives; saber buscar i localitzar les fonts més idònies a partir dels instruments de recuperació (catàlegs, bases de dades, cercadors, dipòsits digitals); saber valorar i seleccionar les respostes obtingudes en funció de la seva idoneïtat, qualitat i rigor. Finalment, ha de tenir coneixements suficients per a gestionar els documents propis i les referències bibliogràfiques. La competència informacional es, per tant, un instrument que ajudarà als titulats a ser més eficients, eficaços i crítics en les seves especialitats.

D'altra banda, en les societats democràtiques, les universitats també formen a ciutadans; ciutadans informats, crítics i conscients de les oportunitats però també dels riscos que els envolten.

Estudiants, investigadors, professionals i ciutadans que constantment hauran de prendre decisions conscients i raonades, l'impacte de les quals afectarà a d'altres persones i transcendirà en el futur. Tot això és impossible sense comptar amb informació suficient, contrastada i veraç.

Bibliografia

- Carlson, J. & Johnston, L. R. (Eds.). (2015). *Data information literacy: librarians, data, and the education of a new generation of researchers*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Carr, N. (2008). *Is Google Making Us Stupid* [en línia]. *The Atlantic*, (August issue). Consultat el dia 17 de gener de 2019 de la World Wide Web: <https://e-aules.uab.cat/2018-https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
- Castells, M. (2017). El panóptico digital [en línia]. *La Vanguardia Dossier*, (63), 74-77. Consultat el dia 20 de gener de 2019 de la World Wide Web: https://e-aules.uab.cat/2018-19/pluginfile.php/353086/mod_resource/content/0/Castells_PanopticoDigital_C.pdf
- Catts, Ralph & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators* [en línia]. Paris: UNESCO. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/towards-information-literacy-indicators-08-infolit-en_0.pdf
- Connaway, L. S.; Lanclos, D. & Hood, E. M. (2013). I find Google a lot easier than going to the library website: Imagine ways to innovate and inspire students to use the academic library. In *ACRL 2013 Proceedings*, 289–300. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2013/papers/Connaway_Google.pdf
- Cid-Leal, P. & Perpinyà Morera, R. (2015). Competencia informacional en traducción: análisis de los hábitos de los estudiantes universitarios en la consulta y uso de fuentes de información [en línia]. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (34). Consultat el dia 20 de gener de 2019 de la World Wide Web: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2015.34.11>
- Cid-Leal, P., Perpinyà Morera, R. & Recoder Sellarès, M. J. (2016). Estrategias para combatir el analfabetismo informacional en la Universidad [en línia]. *Revista del CIDUI*, 3. Consultat el dia 18 de gener de 2019 de la World Wide Web: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/906>
- El Cardenal Rubén Salazar, víctima de “fake news” sobre supuesta muerte de Benedicto XVI [en línia]. (2018, 9 de agosto). *Vida nueva digital*. Consultat el dia 22 de març de 2019 de la World Wide Web: <https://www.vidanuevadigital.com/2018/08/09/el-cardenal-ruben-salazar-victima-de-fake-news-sobre-supuesta-muerte-de-benedicto-xvi/>

- Faus, J. (2017, 23 de junio). Cuatro años de cárcel para el hombre que abrió fuego en una pizzería de Washington tras leer una noticia falsa [en línea]. *El País*. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web:
https://elpais.com/internacional/2017/06/23/estados_unidos/1498169899_197758.html
- Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy*. París: UNESCO.
- IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions (2005). Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandria Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la Vida [en línea]. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web:
<http://www.ifla.org/node/7275>.
- IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions (2012). IFLA Code of Ethics for Librarians and other Information Workers: full edition [en línea]. Consultat el dia 8 de març de 2019 de la World Wide Web:
<https://www.ifla.org/publications/node/11092>
- López-Borrull, A., Vives-Gràcia, J., & Badell, J. I. (2018). Fake news, ¿amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación? *El Profesional de la Información*, 27 (6), 1346-1356. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web:
<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2018/nov/17.pdf>.
DOI 10.3145/epi.2018.nov.17
- O'Neil, C. (2017). *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing.
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Barcelona: Taurus.
- Pariser, E. (2011). Cuidado con la burbuja de filtros en la red. *Ted*. Consultat el dia 18 de gener de 2019 de la World Wide Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=t0JIsaCtgv4>
- Perceptions of libraries and information resources [en línea]. (2005). Dublin, Ohio: OCLC. Consultat el dia 17 de gener de 2019] de la World Wide Web:
http://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/pdfs/Percept_all.pdf
- Perceptions of libraries 2010: context and community [en línea]. (2011). Dublin, Ohio: OCLC. Consultat el dia 17 de gener de 2019] de la World Wide Web:
http://oclc.org/content/dam/oclc/reports/2010perceptions/2010perceptions_all_singlepage.pdf

- Rodrigues, Renata (2014). Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos. *Digital Education Review* (26), 39-60. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web: <http://greav.ub.edu/de>
- Sabaté, J. (2015, 18 de novembre). ¿Podemos fiarnos de las opiniones vertidas en TripAdvisor? *Eldiario.es*. Consultat el dia 18 de gener de 2019 de la World Wide Web: https://www.eldiario.es/consumoclaro/consumo_digital/tripadvisor-opiniones-falsas-restaurantes-hoteles_0_421708397.html
- Torres-Salinas, D., Bordons, M., Giménez-Toledo, E.; Delgado-López-Cózar, E., Jiménez-Contreras, E. & Sanz-Casado, E. (2010). Clasificación integrada de revistas científicas (CIRC): propuesta de categorización de las revistas en ciencias sociales y humanas. *El profesional de la información*, 19 (6), 675-683. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web: <https://doi.org/10.3145/epi.2010.nov.15>
- Wikipedia: acerca de. (2018, 2 de noviembre). *Wikipedia: la enciclopedia libre*. Consultat el dia 20 de març de 2019 de la World Wide Web: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Acerca_de#Acreditaci%C3%B3n_de_autor%C3%ADa
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K & Cheung, C. K. (2011). Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores. París: UNESCO. Consultat el dia 10 de febrer de 2019 de la World Wide Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

3.3

Els graduats en comunicació: quin rol poden jugar en l'ensenyament de la competència informacional i mediàtica a les escoles?

Marta Civil i Serra

Investigadora i secretària tècnica de l'InCom-UAB. Coeditora de *l'Informe de la comunicació a Catalunya*, s'ha especialitzat en polítiques de recerca en comunicació, i també en estructura i polítiques de comunicació. És Llicenciada en Ciències de la Informació per la UAB (1994), magíster en Ciències de la Comunicació per la mateixa universitat (2002) i doctoranda del Departament de Mitjans, Comunicació i Cultura (UAB).

Resum

En una societat global, hiperconnectada, l'alfabetització informacional i mediàtica es converteix en un repte prioritari. En aquest sentit, el Parlament Europeu, l'ONU i la Unesco coincideixen en reclamar valentia als estats i regions per educar en aquest àmbit, no només en període d'escolarització obligatòria, sinó al llarg de la vida. L'objectiu és clar: aportar coneixements als ciutadans per millorar la seva capacitat crítica i, al mateix temps, combatre l'esclatxa digital. Partint d'aquest context, el capítol analitza la situació a Catalunya, en l'àmbit de polítiques educatives, i reivindica l'expertesa dels graduats en comunicació per impartir assignatures vinculades a la competència informacional i mediàtica als centres de primària i secundària, sovint reservades a docents que provenen de Belles Arts, d'Informàtica i d'Enginyeries (TIC).

Paraules clau: graduats en comunicació; polítiques educatives; currículum escolar; alfabetització informacional i mediàtica.

3.3.1 Introducció¹⁵

Les dues primeres dècades del segle XXI han transformat la manera com les persones es relacionen socialment i les grans empreses tecnològiques han entrat a les llars de forma generalitzada. El món digital s'ha estès en les diverses esferes de la nostra vida quotidiana i, juntament amb els aspectes més positius que aporten els avenços tecnològics, els experts també alerten de la necessitat d'implantar polítiques educatives preventives, per evitar

¹⁵ Aquest text forma part d'una investigació en curs, realitzada en el marc del Grup Internacional d'Estudis sobre Comunicació i Cultura (Institut de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona), dirigit per la Dra. Amparo Huertas Bailén, reconegut com a grup consolidat de recerca per la Generalitat de Catalunya per al període 2017–2020 (referència 2017/SGR-0760).

dependències i possibles addicions. Diversos estudis científics demostren que una sobreexposició descontrolada dels infants i adolescents als dispositius electrònics pot tenir un impacte irreversible per a la salut (Glaw, Hübner, Schönstedt, Kullak-Ublick, 2018; Fuster, Corbella, 2007; Masip, 2018).

A Catalunya, el curs 2018–2019, la convivència de generacions nascudes en un entorn analògic (avis i pares) amb les noves generacions que ja són nadius digitals (fills i nets) fa palesa la necessitat que les administracions públiques es coordinin per definir polítiques educatives específiques, que arribin a tots dos col·lectius, i s'adaptin a les necessitats d'aprenentatge dels ciutadans, tenint en compte que podem trobar nadius digitals que saben fer un bon ús de les noves tecnologies i, al mateix temps, d'altres que no han tingut aquesta oportunitat. El coneixement a dues velocitats també el trobem en persones nascudes en un entorn analògic: algunes desconeixen completament les potencialitats de les noves tecnologies en el seu entorn quotidià i, en canvi, n'hi ha d'altres que efectivament han adquirit les competències per a fer-ne un ús òptim, a títol personal i professional. L'adquisició d'aquests coneixements condicionaran el camí per garantir una ciutadania crítica i, tal com veurem al llarg del capítol, cal treballar a dins i a fora de l'aula, amb implicació activa de docents, família i entorn social.

3.3.2 Objectius de la recerca

La investigació que presentem en aquest capítol es proposa dos objectius principals. D'una banda, detectar quines assignatures vinculades a l'alfabetització informacional i mediàtica formen part del currículum escolar, a Catalunya; i, de l'altra, saber si els graduats en comunicació estan preparats per impartir aquestes assignatures a primària i secundària.

Paral·lelament, també ens plantejem dos objectius secundaris: definir quines polítiques educatives de la Generalitat de Catalunya s'estan desenvolupant en l'àmbit d'educació informacional i mediàtica, i com es poden coordinar els plans d'estudi de l'educació oficial obligatòria amb l'educació no obligatòria, per garantir que es mantingui com a matèria d'ensenyament permanent al llarg de la vida.

3.3.3 Metodologia de treball

Per a l'elaboració d'aquest capítol hem partit de dos treballs d'investigació previs de l'autora (Civil i Serra, 2018; Civil i Serra, Recoder Sellarés, 2018). Part d'aquests resultats es van presentar com a ponències marc a la *II Jornada de Formació i Ocupació* de l'Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC)¹⁶, el 16 de novembre de 2017, a la Facultat de Ciències de la Comunicació (Universitat Autònoma de Barcelona). La primera d'aquestes recerques, “Los estudios universitarios en comunicación en España (2017). Análisis de la situación actual para un debate abierto sobre su futuro estratégico” (Civil i Serra, 2018), defineix quins són els estudis universitaris oficials de comunicació (graus, dobles graus, màsters, dobles màsters i doctorats), adscrits a

¹⁶ Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC) [En línia]: <http://www.webcitation.org/78VfnRTZL> [Consulta: març de 2019].

les ciències socials i a les humanitats, impartits a Espanya el curs 2016–2017. En aquest cas, l'estudi es va dur a terme a partir de la informació oficial que ofereix el Govern d'Espanya, a través del portal “Qué estudiar y dónde en la Universidad” (QEDU) —aleshores vinculat al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, i des del juny de 2018 al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades—¹⁷. La investigació es va completar amb consultes personals a membres de l'associació ATIC, de les administracions autonòmiques i de centres que imparteixen aquests estudis oficials.

La segona recerca, titulada “El papel de la comunicación en ESO y Bachillerato en España (2017). El caso de las asignaturas implantadas en el marco de la LOMCE” (Civil i Serra, Recoder i Sallarés, 2018), analitza quines matèries de comunicació formen part del currículum escolar en Educación Superior Obligatoria (ESO) i Batxillerat a Espanya, el curs 2017–2018, a partir de la documentació oficial del Ministeri i dels departaments d'Ensenyament de les comunitats autònomes, i també confirma si han estat catalogades com a troncats, específiques d'itinerari o específiques comuns i de lliure configuració autonòmica. Per al present capítol, aquesta informació l'ampliarem també tenint en compte les matèries vinculades a l'alfabetització informacional i mediàtica als cicles d'educació infantil i de primària.

Per a l'anàlisi sobre les polítiques educatives de l'administració catalana hem partit de la legislació de la Generalitat de Catalunya, el Pla de Govern de la Generalitat de Catalunya i l'acord de Govern de l'actual legislatura, presidida per Quim Torra, a més a més de consultes personals al Departament d'Educació.

3.3.4 Diferències conceptuals entre “educació”, “formació”, “alfabetització” i “competència”¹⁸

Abans de continuar, considerem necessari aturar-nos un moment per reflexionar sobre la diferència de significats entre els conceptes “educació”, “formació”, “alfabetització” i “competència”, tenint en compte que si bé en els àmbits acadèmic i periodístic sovint s'utilitzen com a sinònims, no signifiquen exactament el mateix.

Per a la definició del terme “educació”, ens basarem en l'aportació del psicòleg Sergio Torres Giménez, en contraposició amb la paraula “formació”: “l'**educació** comença a la família i acaba en el col·lectiu sociocultural al qual pertany. Està regida per unes pautes de conducta basades en la lògica, el respecte i la solidaritat, i consisteix en aplicar aquestes pautes. Una altra cosa molt diferent és la **formació**, que és la introducció de noves matèries útils per al desenvolupament del ser humà i, per tant, de la societat” (Torres Giménez, 2011).

Per a la Unesco, “l'**alfabetització** és una condició prèvia per assolir la participació social efectiva i una eina per a l'enfortiment de l'ésser humà a nivell individual i comunitari. L'alfabetització no es limita a saber llegir i escriure, sinó que l'individu sigui capaç de

¹⁷ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades [En línia]: “Qué estudiar y dónde en la Universidad” (QEDU) www.webcitation.org/78VfX95Kj [Consulta: març de 2019].

¹⁸ Les negretes de les cites d'aquest epígraf han estat incorporades per l'autora del capítol.

comunicar-se i desenvolupar-se en una societat que canvia constantment” (UNESCO, 2015). En aquest context, el Parlament Europeu opta pel concepte d'**alfabetització informacional i mediàtica** (en anglès, *Media and Information Literacy*, MIL), que ha acabat essent el concepte més estès. “L’alfabetització mediàtica implica la capacitat de comprendre i valorar críticament els diversos aspectes dels diferents mitjans de comunicació, aconseguint filtrar encertadament la informació rebuda a través de l’allau de dades i imatges. Desenvolupar aquesta capacitat és fonamental per aprofitar les oportunitats que l’actual era digital ofereix” (Parlamento Europeo, 2008). Al llarg del capítol ens basarem en el concepte d’alfabetització informacional i mediàtica en el sistema educatiu a Catalunya, sense oblidar el terme de competència mediàtica.

En aquest sentit, des de la pedagogia Waldorf, els investigadors Franz Glaw, Edwin Hübner, Celia Schönstedt i Henning Kullak-Ublick dediquen esforç en analitzar l’educació directa i indirecte que exerceixen els mitjans de comunicació sobre les persones de totes les edats. Des del seu punt de vista “la **competència mediàtica** no només consisteix en la destresa a l’utilitzar els suports dels mitjans de comunicació, sinó també en el domini dels diferents tipus de comunicació que existeix. L’escriptura, el so i la imatge” (Hübner, 2018: 14). Aquest equip de recerca defensa que el currículum escolar en l’àmbit de l’ensenyament mediàtic hauria de tenir en compte el procés global de creixement de l’infant, un procés que dura anys, i que està relacionat amb el desenvolupament de les pròpies capacitats físiques, intel·lectuals i emocionals de cada individu.

3.3.5 Les polítiques educatives a Catalunya, en el context estatal i internacional

3.3.5.1 El context internacional

El punt d’inflexió en el panorama europeu d’alfabetització informacional i mediàtica el podem situar al 16 de desembre de 2008. Aquest dia el ple del Parlament Europeu aprova, per una amplíssima majoria (de 583 vots a favor, 23 en contra i 4 abstencions), un informe que recomana la introducció d’una assignatura d’“educació mediàtica”. La notícia no recau només en el fet de reclamar una assignatura d’alfabetització mediàtica, sinó que aquesta “formi part del plans d’estudi en tots els nivells d’educació escolar” (Parlamento Europeo, 2008). A través d’aquesta *Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de diciembre de 2008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129(INI))*, els eurodiputats també demanen millores en les infraestructures dels centres educatius, garantia d’accés a internet per a tothom, i que es formin adults en alfabetització informacional i mediàtica (sobretot pares, cuidadors, professors i educadors, considerades les persones amb una influència més directa en els infants) ¹⁹.

L’alfabetització informacional i mediàtica es considera un problema global, transfronter, que cal abordar amb estratègies internes de cada un dels estats i també de manera

¹⁹ Parlamento Europeo [En línia]: www.webcitation.org/78VfKmZHC [Consulta: març de 2019]; Diario Oficial de la Unión Europea (2008): “Decisión N° 135/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 por la que se establece un programa comunitario plurianual sobre la protección de los niños en el uso de Internet y de otras tecnologías de la comunicación” [En línia]. 24 de desembre. eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1351&from=IT [Consulta: març de 2019].

coordinada a escala internacional. La Unesco reclama, com a Objectiu Estratègic UNESCO 9, per assolir en el període 2014–2021: “Promoure la llibertat d’expressió, el desenvolupament dels mitjans de comunicació i l’accés a la informació i al coneixement” (UNESCO, 2015). L’ONU, per la seva part, contempla entre els *17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l’Agenda 2030* l’Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4²⁰: “Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d’aprenentatge al llarg de tota la vida”.

3.3.5.2 El context estatal

A Espanya, el curs 2014–2015 va entrar en vigor la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) (BOE, 10–12–2013), coneguda popularment com a “Llei Wert”, que modificava la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig d’Educació (LOE) (BOE, 04–05–2006), i sis articles i una disposició addicional de la Llei Orgànica 8/185, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l’Educació (LODE) (BOE, 04–07–1985).

Però aquest panorama legislatiu de l’àmbit educatiu es podria veure modificat en breu pel Pacte d’Estat Social i Polític per a l’Educació, que ha de comportar consens entre tots els agents del sector i que ha de conduir a una nova llei d’educació. Aquesta iniciativa, impulsada durant la XII legislatura del president del Partit Popular Mariano Rajoy, va quedar aturada el mes de març de 2018, per desacord en el tema del finançament i va suposar que PSOE, Unidos Podemos, ERC, PNV i PDeCat s’aixequessin de la taula de negociació²¹. El juny del mateix any, el Congrés de Diputats aprova per primera vegada en democràcia una moció de censura contra un president de govern, i Mariano Rajoy és substituït pel socialista Pedro Sánchez. El nou executiu es compromet a reprendre la feina de la subcomissió per crear una nova llei d’educació i presenta, el novembre de 2018, un document titulat *Propuestas para la modificación de la Ley Orgánica de Educación*. En aquest text, planteja com a una de les mesures “Eliminar la jerarquia de matèries a Primària i Secundària Obligatoria (troncals, específiques i de lliure configuració autonòmiques) i els seus efectes en l’ordenació i avaluació” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:6). Caldrà veure com el proper govern que es configuri a partir de les eleccions generals del 28 d’abril de 2019 assumirà el repte que suposa modificar una llei amb tanta transcendència social, si efectivament es comptarà amb tots els agents implicats del sector per consensuar-la, i si suposarà un redisseny de tot el sistema educatiu tal com l’entenem fins ara.

També caldrà estar atents a què suposa l’aprovació de la Directiva (UE) 2018/1808 del Parlament Europeu i del Consell, de 14 de novembre de 2018 (DOUE, 28–11–2018), per la qual es modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinació de determinades disposicions legals, reglamentàries i administratives dels Estats membres relatives a la prestació de servies de comunicació audiovisual (Directiva de Comunicació Audiovisual). La nova directiva, que forma part de l’Estratègia per a la creació d’un Mercat Únic Digital,

²⁰ Sustainabledevelopment.un.org [En línia]: www.webcitation.org/78Vewyp02 [Consulta: març de 2019].

²¹ *El País.es* [En línia]: “El pacto educativo consume su fracaso. La falta de mayoría impide prorrogar la subcomisión creada en el Congreso para acordar una nueva ley”. www.webcitation.org/78VeZSzy [Consulta: març de 2019].

va entrar en vigor el 18 de desembre de 2018 i deixa un màxim de 21 mesos, perquè es pugui incorporar i adaptar al marc jurídic estatal i, també, català. Part dels continguts que regula tenen relació amb l'educació informacional i mediàtica.

3.3.5.3 Estructura organitzativa dels ensenyaments a Catalunya

A Catalunya, el sistema educatiu vigent s'estructura en quatre etapes principals: educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i educació postobligatòria. L'*Estatut d'autonomia de Catalunya* (article 131)²² estableix que correspon a la Generalitat de Catalunya la competència compartida per l'establiment dels plans d'estudi corresponents a l'educació obligatòria (dels 6 als 16 anys d'edat). El marc legislatiu es basa en la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (*DOGC*, 10-07-2009), i els decrets d'ordenació dels ensenyaments per a cada una de les etapes educatives.²³

En el cas concret del Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (*DOGC*, 26-06-2016) el text inclou l'esforç per poder educar en capacitat crítica: “Conèixer, valorar i aplicar els valors i les normes de convivència per ser un ciutadà lliure capaç de prendre compromisos individuals i col·lectius, respectar els drets humans i acceptar el pluralisme propi d'una societat democràtica” i “desenvolupar les competències digitals per a la construcció i expressió dels aprenentatges adequats a l'edat”.²⁴

D'aquesta manera, el període d'**educació infantil** comprèn la fase d'educació preobligatòria. L'escola bressol s'encarrega de la formació de 1r cicle, dels 0 als 3 anys, i l'escola del segon cicle, de P3 a P5 (dels 3 als 6 anys). Tot i que aquest segon cicle d'infantil és una opció voluntària a Catalunya, l'administració pública ha dedicat molts esforços per recomanar als pares l'escolarització en aquesta etapa de l'infant, i garanteix que si un alumne entra en un centre educatiu a segon cicle d'infantil pugui continuar l'escolarització de primària a aquesta mateixa escola.

A partir dels 6 anys, s'inicia el cicle d'**educació primària** que comprèn un primer cicle de quatre cursos (de 1r a 4t), dels 6 als 10 anys; i un segon cicle (5è i 6è), dels 10 als 12 anys. A continuació, l'**educació secundària** està configurada per quatre cursos d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), i dos cursos de Batxillerat, que condueixen cap al camí d'accés a la universitat. Si no es vol optar per estudis superiors, la formació secundària pot seguir amb itinerari cap a un grau mig o grau superior, uns estudis que donen pas a la formació professionalitzadora de diverses especialitats (formació professional,

²² Parlament de Catalunya (2016): *Estatut d'autonomia de Catalunya. Edició 2016* [En línia]. Barcelona: Parlament de Catalunya. www.webcitation.org/78VeCdR5W [Consulta: març de 2019].

²³ Per a més informació, vegeu Departament d'Educació [en línia]: “Normativa d'educació” www.webcitation.org/78Ve53t0D [Consulta: març de 2019].

²⁴ Per a ampliar informació sobre els canvis que suposen el Decret 119/2015 d'ordenació dels ensenyaments de primària, vegeu: Departament d'Ensenyament [en línia]: “Un currículum competencial per a l'educació primària. Un pas més cap a l'assoliment de les competències bàsiques”. www.webcitation.org/78VdtEEX0 [Consulta: març de 2019].

ensenyaments esportius, cicles formatius d'arts plàstiques i disseny, ensenyaments professionals de música i també de dansa).²⁵

Si ens centrem en la naturalesa dels centres educatius existents a Catalunya, segons Idescat, el curs 2016–2017 conviuen en l'àmbit d'infantil i primària 2.668 centres públics i 1.318 privats, mentre que a secundària el percentatge s'equilibra, amb 567 centre públics i 521 privats.

En el disseny de les polítiques educatives de la Generalitat de Catalunya en alfabetització informacional i mediàtica diversos organismes de l'administració catalana hi estan involucrats. El Departament d'Educació, amb el conseller Josep Bargalló al capdavant, disposa de la Secretaria de Polítiques Educatives, del qual en depenen la Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital, la Direcció General de Currículum i Personalització, la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial, i la Direcció General d'Atenció a la Família i a la Comunitat Educativa. També participa en el disseny de polítiques públiques en aquest àmbit el Departament de Polítiques Digitals i Administració Pública, dirigit pel conseller Jordi Puigneró, amb la Secretaria de Telecomunicacions, Ciberseguretat i Societat Digital, de la qual en depèn la Direcció General de Societat Digital, que inclou el Servei d'Inclusió i Capacitació Digital. Entre les funcions d'aquest servei hi trobem “dissenyar propostes de formació en el camp de les tecnologies digitals, amb l'objectiu d'arribar a tots els sectors de la societat, el disseny de projectes d'alfabetització digital en col·laboració amb organismes, col·lectius, associacions i empreses que hi treballen, i impulsar propostes d'ensenyament en línia”²⁶. Finalment, també amb un vincle directe trobem el Departament de la Presidència, amb la consellera Elsa Artadi, a partir de març de 2019 substituïda per Mertixell Budó, del qual depèn la Secretaria de Comunicació del Govern i Mitjans de Comunicació, i la Direcció General de Mitjans de Comunicació que té, entre les seves competències “Promoure mesures per l'adequació del sector de la comunicació audiovisual de Catalunya relacionades amb l'impacte de la digitalització, les noves tecnologies i l'evolució dels hàbits de consum audiovisuals”²⁷. Una estructura organitzativa que demostra la voluntat de la Generalitat per poder tractar l'alfabetització informacional i mediàtica com a prioritat, i que ha estat inclosa al *Pla de Govern XII Legislatura*²⁸, en concret, a l'eix 3 (Una societat enfortida democràticament, lliure i justa. Per a una governança compartida), amb l'objectiu d’“impulsar una ciutadania digital: plena, apoderada, capacitada i protegida”.

²⁵ Queestudiar.gencat.cat [En línia]. www.webcitation.org/78Vdlmy2v [Consulta: març de 2019].

²⁶ Gencat.cat [En línia]: “Servei d'Inclusió i Capacitació Digital” <http://www.webcitation.org/78Vdbmf0m> [Consulta: març de 2019].

²⁷ Gencat.cat [En línia]: “La direcció general. Direcció General de Mitjans de Comunicació”. www.webcitation.org/78VdLxxVt [Consulta: març de 2019].

²⁸ Generalitat de Catalunya: *Pla de Govern XII Legislatura* [En línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya www.webcitation.org/78VdD37s9 [Consulta: març de 2019].

3.3.5.4 L'alfabetització informacional i mediàtica al sistema educatiu català

En aquest apartat ens centrarem en quines matèries formen part del currículum educatiu a Catalunya relacionades, d'una manera directa o indirecta, amb l'alfabetització informacional i mediàtica. Descobrirem que no hi ha una única assignatura denominada 'alfabetització informacional i mediàtica', que es mantingui al llarg dels cicles formatius, sinó que aquests coneixements es van movent entre assignatures. Això acaba essent un obstacle per saber, amb certesa, quins coneixements ha anat adquirint l'alumne al llarg de la seva formació, que li permetin convertir-se en un ciutadà crític.

A educació infantil, podem considerar que l'àmbit que assumeix continguts inicials d'alfabetització informacional i mediàtica és l'àrea de **Comunicació i llenguatges**. En aquesta etapa es dedica esforç perquè l'alumne pugui potenciar el desenvolupament de les capacitats, però no se li demana assolir competències bàsiques perquè encara no té prou autonomia per fer-ho (Departament d'Ensenyament, 2012). Generalment aquesta formació recau en el professor tutor del curs.

A educació primària, l'àrea **educació artística: Visual, Plàstica, Música i Dansa** assumeix un pes destacat en la introducció dels coneixements d'alfabetització informacional i mediàtica. No es tracta en una assignatura específica i el docent responsable d'impartir aquests coneixements acostuma ser el professor de Plàstica. Pel que fa a la formació en noves tecnologies, les majoria d'escoles disposen d'una aula d'informàtica, amb l'objectiu que els alumnes puguin iniciar-se en **informàtica**. Però l'experiència és molt variada. Tot i que caldria fer un estudi en profunditat, per la realitat que coneixem, podem afirmar que hi ha centres que hi dediquen menys d'una hora a la setmana²⁹, mentre que d'altres aquesta matèria s'imparteix regularment, gràcies a projectes de suport de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC), que fomenten la innovació educativa i la integració de les noves tecnologies en el currículum ordinari de l'alumnat.

Si ens centrem en l'educació secundària, trobem, de 1r a 3r d'ESO les matèries d'**Educació Visual, Plàstica i Audiovisual, i Tecnologia**. La primera d'aquestes assignatures està impartida per docents que provenen generalment de les Belles Arts i, la segona, per professors de graus de ciències (Matemàtiques, Física i Química, Informàtica o Enginyeries TIC).³⁰

El darrer curs d'Educació Secundària Obligatòria, a 4t d'ESO, s'imparteix **Tecnologia i Tecnologies de la Informació i la Comunicació** (Informàtica).

Ja a Batxillerat, trobem les assignatures de 1r curs de **Cultura Audiovisual I** (per als alumnes que cursen el currículum especialitzat en Arts), i **Tecnologies de la Informació i la Comunicació I**. I a 2n curs, **Cultura Audiovisual II** (la continuïtat de l'assignatura

²⁹ En aquest cas acostuma a ser una assignatura que s'imparteix quinzenalment en grups reduïts, formats per la meitat d'alumnes d'una classe.

³⁰ Per conèixer els ensenyaments que es poden impartir, segons la titulació, vegeu GENCAT.CAT: "Consulta dels ensenyaments que es poden impartir" [En línia] <http://www.webcitation.org/78Vd3QF4W> [Consulta: març de 2019]; i "Consulta les titulacions per impartir l'ensenyament" [En línia] www.webcitation.org/78VcrfJJD [Consulta: març de 2019].

impartida el curs anterior), **Imatge i so**, i **Tecnologia de la Informació i la Comunicació II** (també suposa la segona part de la matèria cursada a 1r de Batxillerat).

Si ens centrem en l'assignatura de Cultura Audiovisual II, a les proves d'accés a la universitat (PAU), per a l'especialitat de les Arts, els alumnes seran avaluats per professors de secundària i sempre es reserva un percentatge d'avaluadors que són professors universitaris. En aquest cas, ens trobem amb la paradoxa que els graduats que provenen de graus universitaris de comunicació poden ser avaluadors, però en canvi els seus estudis no són prioritaris per entrar com a docent a impartir-la a secundària.

En concret, poden optar a ser avaluadors de l'assignatura de Cultura Audiovisual II a les PAU docents que vinguin les àrees de coneixement de Comunicació Audiovisual i Publicitat, Estètica i Teoria de les Arts, i Periodisme i, específicament, dels graus de Comunicació Audiovisual, Comunicació Audiovisual i Multimèdia, Comunicació Digital, Comunicació i Periodisme Audiovisuals, i Comunicació Publicitària.

També cal esmentar que l'aprenentatge en alfabetització informacional i mediàtica a les escoles i a instituts, si s'implantés d'una manera generalitzada al llarg de currículum educatiu, podria significar una oportunitat per combatre el fracàs escolar, un tema que preocupa molt als polítics i a l'administració. L'abandonament prematur dels estudis a Catalunya s'ha situat, el 2018, en una mitjana del 17%, segons dades d'Idescat, i del 17,9% per al cas d'Espanya, si tenim en compte Eurostat. Es tracta de dues xifres molt per sobre de la mitjana de la Unió Europea (UE-28), que per al 2018 es mantenia en el 10,6%, també segons dades d'Eurostat³¹. La preocupació sobre el futur de l'educació radica en el fet que l'OCDE va fer públic, el 2015, un estudi en el qual confirma que el "35% dels joves espanyols entre 25 i 34 anys només disposen de graduat de secundària", però es preveu que el 60% de les ofertes de llocs de treball que es generin l'any 2025 estiguin destinades exclusivament a joves que puguin acreditar estudis superiors³².

3.3.5.5 Experiències d'alfabetització informacional i mediàtica a primària i secundària, sorgides fora dels centres educatius

Volem destacar aquí quatre iniciatives d'alfabetització informacional i mediàtica impulsades fora dels plans d'estudis oficials de primària i secundària. D'una banda trobem la iniciativa EduCAC, impulsada el 2018 pel Consell de l'Audiovisual de Catalunya amb el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i l'Obra social "la Caixa". És un "programa d'educació en comunicació que neix amb l'objectiu prioritari de promoure l'educació mediàtica en àmbits educatius formals i informals"³³. De l'altra, l'experiència "La premsa a l'escola", del Col·legi de Periodistes de Catalunya, amb el suport també de l'Obra social "la Caixa", que ofereix "xerrades sobre periodisme als centres de secundària de tota Catalunya i més específicament en explicar la **'funció social dels mitjans de comunicació'** i **'reflexionar sobre les noves formes de comunicació'** i consum

³¹ IDESCAT.CAT [En línia]: "Abandonament prematur dels estudis. Per sexes"
www.webcitation.org/78VcQK7np [Consulta: març de 2019].

³² EEES.es [En línia]: "Los jóvenes sin formación serán excluidos del mercado laboral en 10 años"
www.webcitation.org/78VcHbztM [Consulta: març de 2019].

³³ Educac.Cat [En línia] www.webcitation.org/78Vby7mLp [Consulta: març de 2019].

informatiu, com les xarxes socials, i discernir entre la informació veraç i contrastada en temps de *fake news* i postveritats”.³⁴ La tercera iniciativa que volem destacar és el programa d’“Educació mediàtica”, impulsat per AulaMèdia, per promoure l’intercanvi d’experiències de producció audiovisual i també la reflexió sobre els continguts dels mitjans audiovisuals i la seva anàlisi”³⁵, dirigit sobretot a professors i educadors. Finalment, la quarta experiència que considerem singular és la Casa de la Premsa, una iniciativa cívica que va néixer el 2018, formada per entitats veïnals del barri de Poble-sec de Barcelona i també organitzacions de periodistes, amb l’objectiu de fomentar el “desenvolupament social del Poble-sec i la divulgació del consum crític dels mitjans de comunicació per contribuir a una societat de ciutadans més ben informats”, especialment en adults³⁶. Totes aquestes quatre experiències són iniciatives que fomenten l’alfabetització mediàtica i informacional, entre la població de diverses edats i col·lectius, però no es presenten com a assignatures dins dels plans d’estudis oficials.

3.3.6 Què entenem per graduats en comunicació?

Amb l’entrada de l’Espai Europeu d’Educació Superior (EEES), el 2010, el sistema universitari d’educació superior queda dividit en tres cicles: el primer cicle amb ensenyaments de **grau i doble grau**; el segon cicle, amb ensenyaments de postgrau, que suposen estudis especialitzats de **màster i doble màster**; i el tercer cicle, amb el **doctorat**. A través de l’homologació dels programes d’estudi en crèdits ECTS (*European Credit Transfer System*), s’estableixen uns criteris, per fomentar la mobilitat acadèmica dels estudiants dels 48 països membres de l’EEES³⁷. A Catalunya, en pocs anys es passa de les tres llicenciatures clàssiques (Periodisme, Publicitat i Relacions Públiques, i posteriorment Comunicació Audiovisual) a una expansió de titulacions, en funció dels interessos de cada facultat i universitat, per diferenciar-se de la seva competència. Però quines titulacions són, en total, les que podem considerar de comunicació? Per a aproximar-nos-hi ens basem en la recerca realitzada per l’autora sobre els estudis universitaris en comunicació a Espanya (CIVIL I SERRA, 2018), vàlida també per a l’estudi del cas a Catalunya.

3.3.6.1 Els estudis universitaris oficials en comunicació a Espanya

El panorama universitari estatal està format per un total de 84 universitats (46 de públiques i 38 de privades). Si ens centrem en els estudis adscrits a les branques de ciències socials i humanitats, l’oferta dels estudis universitaris en comunicació a Espanya, el curs 2016–2017, va ser d’un total de 678 ofertes d’estudis oficials, i 417 titulacions, tal com queda reflectit en la taula 1. Totes les universitats van impartir algun estudi de comunicació, de grau o de postgrau.

³⁴ Periodistes.cat [En línia]: “10a edició del programa La premsa a les escoles” www.webcitation.org/78Vbhp16C [Consulta: març de 2019].

³⁵ AulaMedia.cat [en línia]: www.webcitation.org/78VbIXibE [Consulta: març de 2019].

³⁶ Casa De La Premsa [En línia]: www.webcitation.org/78Vb7Mnhb [Consulta: març de 2019]; Gil Toll, comunicació personal, març de 2019.

³⁷ European Higher Education Area and Bologna Process [En línia]: www.webcitation.org/78Vav8d6A [Consulta: març de 2019].

Taula 1. Oferta dels estudis universitaris en comunicació a Espanya (curs 2016–2017)

<i>Estudis oficials</i>	<i>Oferta</i>	<i>Total titulacions</i>
<i>Estudis de grau</i>	205	55
<i>Estudis de doble grau</i>	123	85
<i>Estudis de màster</i>	265	215
<i>Estudis de doble màster</i>	1	1
<i>Estudis de doctorat</i>	84	61
<i>Total</i>	678	417

Font: elaboració pròpia a partir de Civil i Serra (2018)

3.3.6.2 Els estudis universitaris oficials en comunicació a Catalunya

El mapa universitari a Catalunya està configurat, des del 2003, per un total de 12 universitats (7 de públiques i 5 de privades). El curs 2016–2017, en conjunt, es van impartir 118 estudis oficials de comunicació, que corresponen a 83 titulacions diferents, sempre tenint en compte específicament els ensenyaments adscrits a les ciències socials i a les humanitats (vegeu la taula 2).

Taula 2. Oferta dels estudis universitaris en comunicació a Catalunya (curs 2016–2017)

<i>Estudis oficials</i>	<i>Oferta</i>	<i>Total titulacions</i>
<i>Estudis de grau oficial</i>	46	22
<i>Estudis de doble grau</i>	8	7
<i>Estudis de màster</i>	50	42
<i>Estudis de doble màster</i>	0	0
<i>Estudis de doctorat</i>	14	12
<i>Total</i>	118	83

Font: elaboració pròpia a partir de Civil i Serra (2018)

Si ens centrem en els estudis universitaris oficials de grau, a Catalunya, el curs 2016–2017 hi va haver 46 ofertes de grau, que corresponen a un total de 22 titulacions diferents, que recollim a la taula 3. Ens aturem en aquest cas, a relacionar les titulacions, per comprovar que entre les especialitats no n'hi ha cap dedicada específicament a alfabetització informacional i mediàtica, però en canvi sí que en els seus plans d'estudi es contemplen assignatures relacionades amb continguts d'alfabetització informacional i mediàtica.³⁸

³⁸ La majoria de plans d'estudi són consultables, en obert, als webs de les facultats i centres educatius adscrits que els imparteixen.

Taula 3. Oferta de graus en comunicació impartits a Catalunya (curs 2016–2017)

Titulacions de graus
Animació
Audiovisual i Multimèdia
Cinema i Mitjans Audiovisuals
Comunicació
Comunicació Audiovisual
Comunicació Cultural
Comunicació i Indústries Culturals
Comunicació i Periodisme Audiovisuals
Continguts Digitals Interactius
Creació Artística per a Videojocs i Jocs Aplicats
Disseny, Animació i Art Digital
Disseny i Creació Digitals
Disseny i Producció de Videojocs
Màrqueting
Màrqueting i Comunicació Digital
Màrqueting i Comunicació Empresarial
Màrqueting i Comunitats Digitals
Mitjans Audiovisuals
Periodisme
Periodisme i Comunicació Corporativa
Publicitat i Relacions Públiques
Publicitat, Relacions Públiques i Màrqueting

Font: elaboració pròpia a partir de Civil i Serra (2018)

Si ens centrem en l'anàlisi dels estudis de doble grau impartits en comunicació a Catalunya, durant el curs 2016–2017, els 8 estudis de doble grau que es van cursar corresponen a 7 titulacions diferents, que recollim a la taula 4. Se segueix, en aquest cas, la tendència que tots els estudis inclouen algun contingut d'alfabetització informacional i mediàtica, encara que, sobretot, en major mesura en els casos de les dobles titulacions que tenen com a primer estudi Comunicació Audiovisual i també Periodisme.

Taula 4. Oferta de doble graus en comunicació impartits a Catalunya (curs 2016–2017)

Titulacions de doble grau
Grau en Administració i Direcció d'Empreses / Grau en Publicitat i Relacions Públiques
Grau en Administració d'Empreses i Gestió de la Innovació / Màrqueting i Comunitats Digitals
Grau en Comunicació Audiovisual / Grau en Informació i Documentació
Grau en Màrqueting / Grau en Turisme
Grau en Periodisme / Grau en Ciències Polítiques
Grau en Publicitat i Relacions Públiques / Grau en Màrqueting i Direcció Comercial
Grau en Publicitat i Relacions Públiques / Grau en Periodisme

Font: elaboració pròpia a partir de Civil i Serra (2018)

En canvi, si passem a analitzar els estudis de segon cicle, podem comprovar que durant el curs 2016–2017 es va impartir a Catalunya una oferta de 50 màsters oficials i un total de 42 titulacions diferents, que recollim a la taula 5. En aquest cas també trobem continguts específics relacionats amb l'educació informacional i mediàtica i l'anàlisi crítica dels mitjans en els seus plans d'estudi, però no de forma homogènia. Per tant, aquest fet ens permet pressuposar que els plans d'estudis dels màsters oficials que no incorporen aquesta matèria d'una manera explícita és perquè se considera que és un coneixement que l'alumnat ja ha adquirit prèviament.

Taula 5. Oferta de màsters oficials en comunicació impartits a Catalunya (curs 2016–2017)

Titulacions de màster
Adquisició de l'Anglès i Comunicació Intercultural
Animació
Arts Visuals i Educació: un Enfocament Construcccionista
Cinematografia
Comissariat d'Art Digital
Comunicació Corporativa, Protocol i Esdeveniments
Comunicació Digital i Noves Tecnologies
Comunicació Especialitzada
Comunicació Estratègica en la Societat del Risc
Comunicació i Estudis Culturals
Comunicació i Gastronomia
Comunicació Social
Continguts de Comunicació Audiovisual i Publicitat
Direcció Estratègica de la Comunicació i de l'Empresa (...)
Direcció d'Art en Publicitat
Disseny i Comunicació
Estratègica i Creativitat Publicitàries
Estratègies i Continguts d'Entreteniment
Estudis de Cinema i Audiovisual Contemporanis
Estudis del Discurs: Comunicació, Societat i Aprenentatge

Estudis Internacionals sobre Mitjans, Poder i Diversitat
Ficció de Cinema i Televisió. Producció, Guió i Realització
Gestió de Continguts Digitals
Gestió de la Comunicació d'Entitats Socials i Solidàries
Gestió Estratègica de la Comunicació i les Relacions Públiques
Gestió Estratègica de la Informació i el Coneixement en les Organitzacions
Informació Digital
Investigació en Comunicació i Periodisme
Investigació en Història de la Comunicació
Màrqueting
Màrqueting digital
Mitjans, Comunicació i Cultura
Periodisme Avançat. Reporterisme
Periodisme i Comunicació Digital: Dades i Noves Narratives
Planificació Estratègica en Publicitat i Relacions Públiques
Postproducció Audiovisual
Producció i Comunicació Cultural
Producció i Emprenedoria de Continguts Digitals
Responsabilitat Social Corporativa
Social Mèdia: Gestió i Estratègia
Traducció Audiovisual

Font: elaboració pròpia a partir de Civil i Serra (2018)

En l'àmbit de comunicació, a Catalunya, durant el curs 2016–2017, no hi ha cap universitat que imparteixi un doble màster en comunicació. Aquesta modalitat podria ser vàlida si prospera la proposta d'implantar una assignatura transversal d'alfabetització informacional i mediàtica curricular a primària i secundària. Aleshores, es podria pensar en la possibilitat de crear un doble màster que combini el màster de formació de professorat (que capacita per a impartir docència a primària i secundària), amb un màster especialitzat en alfabetització informacional i mediàtica, actualment inexistent.

Finalment, per tancar l'anàlisi dels estudis oficials en comunicació, a Catalunya trobem, durant el curs 2016–2017, un total de 14 ofertes de doctorat que corresponen a 12 titulacions (vegeu la taula 6).

Taula 6. Oferta de doctorats en comunicació impartits a Catalunya (curs 2016–2017)

Titulacions de doctorat
Antropologia i Comunicació
Comunicació
Comunicació Audiovisual i Publicitat
Comunicació Digital Interactiva
Comunicació, Educació i Humanitats
Comunicació Estratègica, Publicitat i Relacions Públiques

Comunicació i Periodisme Comunicació Social Informació i Comunicació Mitjans, Comunicació i Cultura Psicologia de la Comunicació i Canvi Societat de la Informació i el Coneixement
--

Font: elaboració pròpia a partir de Civil i Serra (2018)

En aquest cas, els alumnes reben activitats formatives puntuals, que poden incloure (o no) continguts d'alfabetització informacional i mediàtica. Aquesta formació depèn exclusivament de la programació elaborada pels propis departaments al qual s'adscriuen i poden variar d'una anualitat a una altra. En general, aquesta activitat formativa està més centrada en assolir aprenentatges metodològics i de redacció acadèmica que no pas en continguts d'alfabetització informacional i mediàtica.

En síntesi, després d'analitzar l'àmplia oferta en estudis de grau, doble grau, màster i doctorat de comunicació impartits a Catalunya durant el curs 2016–2017, podem afirmar que no hi ha cap estudi oficial universitari dedicat exclusivament a l'alfabetització informacional i mediàtica, però en canvi sí que els graduats en comunicació reben una formació especialitzada, multidisciplinària, en aquest camp.

3.3.7 L'alfabetització informacional i mediàtica, un tema d'educació i també de salut pública

L'educació en alfabetització informacional i mediàtica és un tema de l'àmbit competencial de l'ensenyament, però l'impacte del món digital i les xarxes socials obliga a tractar-lo també com a matèria de l'agenda de salut pública ciutadana. En aquest sentit, el cardiòleg Valentí Fuster alerta que “entre els 6 i els 10 anys hi ha una oportunitat única per educar la canalla, perquè és un període en què ja té molt desenvolupada la capacitat de raonament i encara és receptiva als arguments que li puguin donar els pares pel que fa als hàbits saludables. Si s'espera que els nens arribin a l'adolescència per començar a parlar de la salut, i és cosa força habitual a les famílies (sobretot per parlar de sexualitat o de les drogues) ens trobem que els fills ja no són tan receptius a allò que els diuen els pares. En canvi, si s'hi comença abans dels sis anys, ens podem trobar que la canalla sí que és receptiva, ho és molt, però encara no té prou desenvolupada la capacitat de raonament. (...) El que funciona, amb els més petits és inculcar costums saludables (...) i predicar amb l'exemple” (Fuster, Corbella, 2007: 23–24). Amb el foment de l'alfabetització informacional i mediàtica es potencia la capacitat crítica del ciutadà, però també s'ensenya a fer un bon ús de la tecnologia i els equípaments digitals, a tenir-hi una relació saludable, i combatre possibles addiccions vinculades al consum d'aplicacions mòbils, les xarxes socials o els videojocs.

L'any 2018, per primera vegada el Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat del Govern d'Espanya va incorporar l'addicció a les noves tecnologies al Pla Nacional d'Addiccions estatal. D'aquesta manera el Govern d'Espanya va més enllà del que estableix l'Organització de Nacions Unides (ONU), que el mateix any 2018 va optar per reconèixer

l'addicció específica als videojocs.³⁹ La implantació de formació en alfabetització informacional i mediàtica ha de ser clau per prevenir possibles dependències.

Tot i que el nostre capítol s'ha centrat en aprofundir sobre el cas català, considerem rellevant destacar que a desembre de 2018 ha entrat en vigor la Llei 26/2018 de Drets i Garanties de la Infància i l'Adolescència aprovada per les Corts Valencianes (*DOGV*, 24-12-2018). Es tracta d'una llei que, segons ja va avançar en el debat previ a l'aprovació, la vicepresidenta i consellera d'Igualtat i Polítiques Inclusives de la Generalitat Valenciana, Mònica Oltra, “es reconeixen per primera vegada [els infants i adolescents] com a ciutadania activa i de ple dret en tots els àmbits de les esferes públiques i privades i es garanteix el seu caràcter universal i efectiu”⁴⁰. El text aprovat regula, a l'article 32, la promoció i protecció dels drets en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i estableix unes pautes per tal de limitar un tema tan controvertit com són els deures escolars a fora de l'aula i protegeix el dret dels infants a gaudir de temps per jugar, sobretot durant el període d'infantil i primària. També prohibeix “la publicitat indirecta, no diferenciada, subliminal o encoberta en l'edició de textos o durant l'emissió de programes dirigits a nens i adolescents” i a l'article 43.2. (Dret a l'educació), especifica que l'administració ha de garantir l'ús de metodologies educatives participatives que potenciïn “la creativitat i la capacitat crítica” dels infants i adolescents menors de 18 anys.

3.3.8 Conclusions (i reptes de futur)

Una dècada després que el Parlament Europeu aprovés una resolució que insta als estats i regions membres a introduir una assignatura curricular d'alfabetització informacional i mediàtica a les escoles, ni Catalunya ni Espanya encara no ho ha fet. La Generalitat de Catalunya considera essencial seguir treballar per a una ciutadania crítica amb iniciatives transversals a les escoles, però sense que en aquests moments hagi suposat la introducció d'una assignatura nova, específica, que es mantingui al llarg de les diverses etapes educatives de l'alumne, des de cicle infantil fins a la universitat.

Iniciatives com EduCAC (impulsada pel Consell de l'Audiovisual de Catalunya, amb el suport del Departament d'Educació i l'Obra social “la Caixa” el 2018), el Programa “Premsa a les escoles” (del Col·legi de Periodistes de Catalunya i també el suport de l'Obra social “la Caixa”, que el curs 2018-2019 ha arribat a la seva desena edició), Aulamèdia o la Casa de la Premsa són unes experiències capdavanteres en alfabetització informacional mediàtica a Catalunya.

Tanmateix, seria recomanable que el sistema educatiu de Catalunya garantís igualtat d'oportunitats en l'aprenentatge d'aquesta matèria entre els alumnes escolaritzats a Catalunya i es coordinessin els plans d'estudi de l'educació oficial obligatòria amb l'educació no obligatòria, per assegurar que, efectivament, pugui ser una matèria d'aprenentatge permanent al llarg de la vida.

³⁹ Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018): “Nota de prensa – El Gobierno presenta una nueva Estrategia Nacional de Adicciones vertebrada en la salud y la seguridad y agrupando la totalidad de adicciones” [En línia]: www.webcitation.org/78VabQH1e [Consulta: març de 2019].

⁴⁰ ValenciaPlaza.com (2018): “La Ley de Infancia y Adolescencia comienza su andadura en Les Corts” [En línia]. www.webcitation.org/78VaH26V9 [Consulta: març de 2019].

Per aquest motiu, volem acabar el capítol aportant cinc propostes concretes d'actuació que poden ajudar a reforçar el desplegament dels ensenyaments d'alfabetització informacional i mediàtica, a Catalunya.

1) Importància que els graduats en comunicació actuïn com a col·lectiu

Tenint en compte l'expertesa dels graduats en comunicació, que al llarg dels seus estudis (sobretot en els casos dels estudis de grau i doble grau) han rebut formació d'alt nivell en alfabetització informacional i mediàtica, és necessari que es coordinin com a col·lectiu, a través de les facultats de comunicació de Catalunya, l'Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), els col·legis professionals i les associacions científiques especialitzades.

2) Incidir en les futures polítiques educatives que s'estan gestant

El col·lectiu dels graduats en comunicació, a través de l'Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), hauria de poder incidir en el Pacte d'Estat Social i Polític per a l'Educació i en la futura llei d'educació, per tal que s'incorpori l'alfabetització informacional i mediàtica com a una de les línies prioritàries d'educació transversal, de la mateixa manera que ho és l'aprenentatge del llenguatge parlat o escrit, la comprensió lectora, o el coneixement del medi.

2) Necessitat d'una assignatura transversal d'alfabetització mediàtica

Seria recomanable que les administracions estatal i catalana apostessin per implantar una assignatura transversal d'alfabetització informacional i mediàtica des d'infantil, primària, secundària, batxillerat i també en els diversos estudis de grau universitaris, no només els vinculats en l'àmbit de la comunicació social. Això fomentaria el camí per a una ciutadania crítica, reduiria l'esclatxa digital i, al mateix temps, fomentaria l'ús adequat de les noves tecnologies, d'una forma saludable.

4) Reconeixement dels graduats per impartir assignatures del currículum escolar

Tal com hem vist en el capítol, durant el curs 2018–2019, les matèries vinculades a alfabetització informacional i mediàtica a cicles d'infantil, primària i secundària no estan reservats a graduats en comunicació. Ha arribat l'hora, doncs, de reclamar que aquests professionals puguin accedir a impartir aquestes matèries, perquè reuneixen la formació superior adequada per impartir ensenyaments en alfabetització informacional i mediàtica i fomentar una ciutadania crítica, capaç de discernir sobre la qualitat de la informació rebuda i crear una opinió pròpia, activa, i participativa en l'entorn.

5) Formació des de la universitat, per a pares, cuidadors, professors i educadors

Les facultats que imparteixen estudis de comunicació social tenen al seu abast coordinar-se amb ajuntaments, diputacions, consells comarcals i associacions de tot el territori per formar pares, cuidadors, professors i educadors, amb cursos, tallers i materials especialitzats en alfabetització informacional i mediàtica, a la universitat i fora de la universitat, en el territori de proximitat i també fins i tot amb l'elaboració de materials pedagògics en línia, en accés obert, que fomentin el procés d'aprenentatge (i inclús l'autoaprenentatge) constant.

L'esforç col·lectiu per garantir una ciutadania crítica, al llarg de la vida, tal com demana el Parlament Europeu, ha de ser una responsabilitat compartida i els graduats en comunicació tenen un paper indispensable, que cal defensar davant de l'administració pública i també de l'entorn social i cultural.

Referències

- Civil i Serra, Marta (2018): Los estudios universitarios en comunicación en España (2017). Análisis de la situación actual para un debate abierto sobre su futuro estratégico [En línia], a Postigo, Inmaculada; Recoder Sellarés, María José, eds.: Los y las “tics” en los estudios de comunicación. Màlaga: ATIC, 15–83. ddd.uab.cat/record/191955 [Consulta: març de 2019].
- Civil i Serra, Marta; Recoder Sellarés, María José (2018): El papel de la comunicación en ESO y Bachillerato en España (2017). El caso de las asignaturas implantadas en el marco de la LOMCE” [En línia], a Postigo, Inmaculada; Recoder Sellarés, María José, eds.: Los y las “tics” en los estudios de comunicación. Màlaga: ATIC, 84–110. ddd.uab.cat/record/191956 [Consulta: març de 2019].
- Departament d'Ensenyament (2012): Currículum i orientacions educació infantil. *Primer cicle* [en línia]. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya). www.webcitation.org/78VZruB7M [Consulta: març de 2019].
- Fuster, Valentí; Corbella, Josep (2007): La ciència de la Salut. Els meus consells per a una vida sana. Amb la col·laboració de Josep Corbella. Barcelona: Columna.
- Glaw, Franz; Hübner, Edwin, Schönstedt, Celia; Kullak-Ublick, Henning (2018): *Competencia mediática*. Barcelona: ING Edicions.
- Hübner, Edwin (2018): Aclaración de conceptos, a Glaw, Franz; Hübner, Edwin, Schönstedt, Celia; Kullak-Ublick, Henning (2018): *Competencia mediática*. Barcelona: ING Edicions, 8–15.

Masip, Marc (2018): *Desconecta. La dieta digital para superar la adicción al móvil y un uso adecuado de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Planeta de Libros.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018): *Propuestas para la modificación de la Ley Orgánica de Educación* [En línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional (Gobierno de España), 7 de noviembre. www.webcitation.org/78VZfpusa [Consulta: març de 2019].

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018): *Nota de prensa: El Gobierno presenta una nueva Estrategia Nacional de Adicciones vertebrada en la salud y la seguridad y agrupando la totalidad de adicciones*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Gobierno de España), 22 de febrer. www.webcitation.org/78VYFsN9X [Consulta: març de 2019].

Parlamento Europeo (2008): “Nota de prensa. Cultura, 16-12-2008: El PE sugiere introducir una asignatura de ‘educación mediática’ en las escuelas europeas”. Brusel·les: Parlamento Europeo. www.webcitation.org/78VW9ME8H [Consulta: març de 2019].

Torres Giménez, Sergio (2011): *Diferencia entre educación y formación* [En línea]. *El Periódico*, 20 de desembre. www.webcitation.org/78VV9iPwU [Consulta: març de 2019].

UNESCO (2015): *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021* [En línea]. París: UNESCO. www.webcitation.org/78VUcD2oh [Consulta: març de 2019].

3.4 Els bibliotecaris, de guardians dels llibres a divulgadors del coneixement

Joan Gómez Escofet

Director del Servei de Biblioteques de la Universitat Autònoma de Barcelona. Llicenciat en Filosofia i Lletres. Diplomant en Biblioteconomia i Documentació. Diploma d'Estudis Històrics Especialitzats. Màster en Gestió Universitària. Professor d'Ensenyament General Bàsic i d'Escoles de Mestria Industrial. Membre del Cos Facultatiu d'Arxivers, Bibliotecaris i Arqueòlegs de l'Estat

Resum

Es planteja breument el marc històric que orientà les biblioteques de l'Europa continental cap a la conservació i preservació dels fons documentals provinents de l'Antic Règim. Es presenten els diferents serveis que ofereixen les biblioteques de la Universitat Autònoma de Barcelona. En el món digital de nou queda clar que, sense la conservació i preservació documental, no es pot garantir la difusió documental. I també s'exemplifica com, en algun supòsit, la preservació digital és fins i tot una obligació legal de la Universitat (Tesis Doctorals, per exemple).

Paraules clau: bibliotecaris; biblioteques; preservació documental; UAB; difusió del coneixement; conservació de llibres.

3.4.1 Introducció: Petjades del passat

És evident que des de l'antiguitat remota una de les funcions dels encarregats de les biblioteques ha estat preservar els documents que en formaven part.

En el món contemporani podem afirmar que aquesta funció neix amb els sotracos que acompanyen la Revolució Francesa. La confiscació dels bens eclesiàstics i dels bens dels emigrants comporten que un veritable allau de llibres (1.600.000 llibres a París i 6.000.000 a la resta de França) arribin als “dipòsits literaris” que s'habiliten per recollir els fons nacionalitzats.



Una situació anàloga es produeix a Espanya arran de les desamortitzacions eclesiàstiques del segle XIX.

A França, es crearà per fer-se càrrec d'aquests nous béns nacionals un cos de bibliotecaris superiors de l'estat que, en bona lògica, s'anomenarà "Corps des conservateurs des bibliothèques". A Espanya aquest cos de funcionaris, creat l'any 1858, s'anomenarà Cos Facultatiu d'Arxivers, Bibliotecaris i Arqueòlegs de l'Estat.

El focus de l'activitat bibliotecària, malgrat que les biblioteques esdevenen un servei públic, sembla inclinar-se per la urgència de protegir, redistribuir i ordenar l'immens allau de documents que els esdeveniments revolucionaris han posat en mans dels estats.

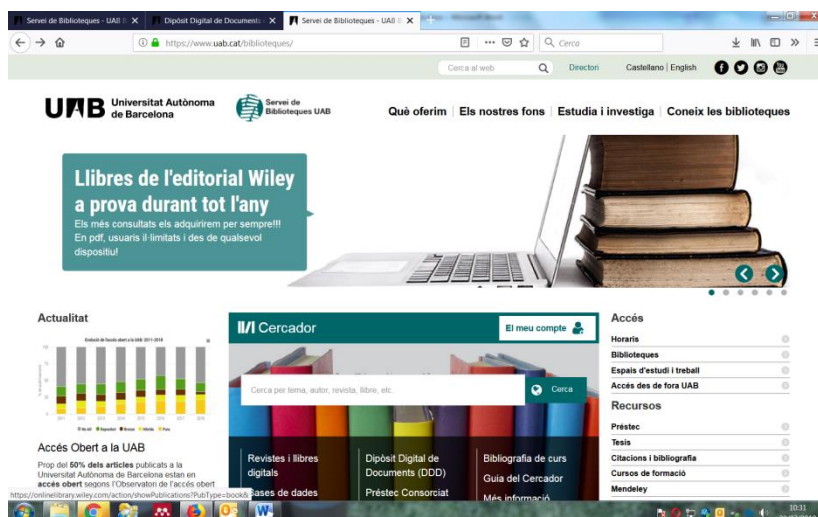
Fora del continent europeu, al món anglosaxó i d'Amèrica del nord, el desenvolupament del sistema de lectura pública pren altres camins, que no contempen les confiscacions revolucionàries de fons documentals i que se sustenten en el municipalisme democràtic, en la filantropia i en moviments reformadors d'abast i contingut diversos.

Així com el pas de la Bibliothèque du Roi a la Bibliothèque Nationale a França és el fruit del moviment revolucionari, als Estats Units la col·lecció fundacional (després de la destrucció provocada per l'incendi del Capitoli per les tropes britàniques l'any 1814) de la Library of Congress és fruit de la venda al Congrés per part de Thomas Jefferson de la seva biblioteca privada, que, amb uns set mil volums, era considerada la més gran biblioteca d'Amèrica del moment.

En tot cas, potser forçant la interpretació, les dinàmiques que en el món contemporani s'orienten cap a la difusió o socialització del coneixement, venen en bona part condicionades pel sostrat històric d'on sorgeixen.

3.4.2 La difusió del coneixement

3.4.2.1 El catàleg de les Biblioteques



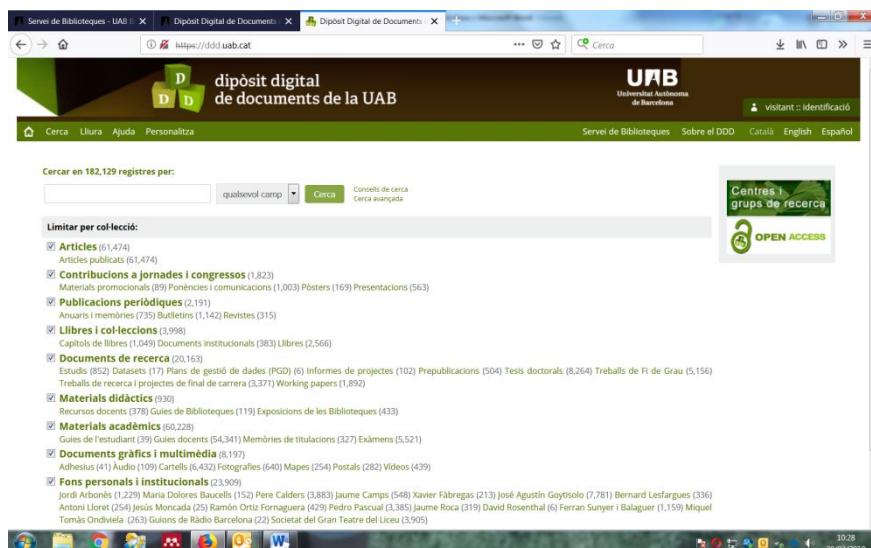
El catàleg ha estat tradicionalment una eina per a donar a conèixer i difondre els fons documentals d'una biblioteca (o d'un conjunt de biblioteques si es tractava d'un catàleg col·lectiu) i també un mitjà per portar un control de la col·lecció que garanteixi la seva conservació. De fet, la confecció de catàlegs va ser una de les primeres mesures adoptades per la Convenció Nacional a la França de 1794 i ja l'any 1789 l'Assemblea Nacional exigia als monestirs dipositar els catàlegs de les seves biblioteques a les oficines del regne o dels municipis.

Actualment el catàleg de les biblioteques de la nostra Universitat, des de fa molts anys completament informatitzat, dona informació d'1,3 milions de documents i ha esdevingut alhora un "multicercador" que permet, al mateix temps, cercar en el conjunt de revistes subscrietes en format electrònic (27.457), al Dipòsit Digital de Documents (ddd.uab.cat ; 182.000 documents) , als dipòsits digitals consorciats (TDX;RACO,etc) i a les bases de dades contractades per la biblioteca.

Des de la mateixa pàgina el nostre usuaris poden accedir al Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC) amb 12 milions de documents, sense cap dubte l'eina bibliogràfica més important que mai ha disposat el nostre país. Lligat amb un prou eficient sistema de préstec (PUC) ha facilitat l'accés als documents de les més importants biblioteques de Catalunya.

També des d'aquesta pàgina es pot accedir al catàleg de la xarxa de biblioteques universitàries d'Espanya (REBIUN) amb més de 34 milions de registres bibliogràfics i al Worldcat, el catàleg col·lectiu de la xarxa d'OCLC, amb 80.000 biblioteques que conté més de 400 milions de registres bibliogràfics.

3.4.2.2 Dipòsit Digital de Documents



Les biblioteques de l'Autònoma, amb el suport del Servei d'Informàtica, van crear l'any 2007 el Dipòsit Digital de Documents (ddd.uab.cat). Es tracta d'un dipòsit institucional que pretén compaginar diverses funcions:

- Difondre en accés obert la producció científica i acadèmica de la Universitat: tesis doctorals, treballs de final de màster i de grau, articles científics, ponències de congressos, estudis, informes i projectes, dades de recerca, etc.
- Difondre fons digitalitzats de les biblioteques de la universitat i d'altres institucions (per exemple, el Fons Històric de Veterinària, la Biblioteca Digital de l'Art Hispànic)
- Difondre els fons i arxius personals i institucionals (per exemple, l'arxiu de la Societat del Gran Teatre del Liceu, els fons Jordi Arbonès, Ferran Sunyer, Pedro Pascual, etc.)
- Difondre les revistes científiques editades per la Universitat.
- Difondre materials didàctics: guies docents, guies de l'estudiant, memòries de titulacions, etc.
- Difondre la tasca investigadora de grups i instituts de recerca (com, per exemple, les fundacions de recerca d'hospitals universitaris, l'Institut Català de Nanociència i Nanotecnologia, el Centre de Recerca en Sanitat Animal, l'Institut de Ciència i Tecnologia Ambientals i molts altres)

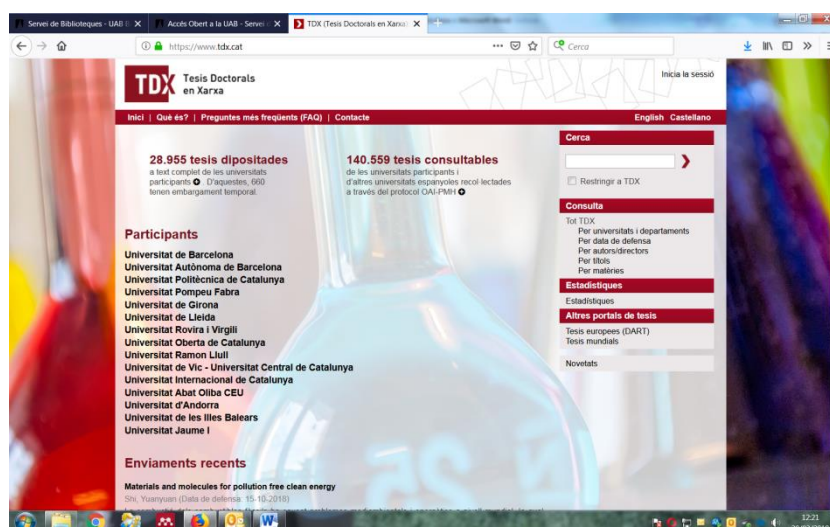
Considerat els darrers anys com un dels més importants d'Espanya i Europa, aquest dipòsit és també una eina essencial per a l'acompliment d'algunes obligacions legals de la Universitat, com el dipòsit digital de les tesis doctorals. Així mateix cal explicitar que per al desenvolupament d'aquest dipòsit digital s'ha elaborat tot un seguit de normatives i polítiques per part de la Universitat (Reglament, Política Institucional d'Accés Obert,

Política de Preservació del Dipòsit Digital, etc.). Durant l'any 2018 s'han superat les 9 milions de consultes i s'han fet 7,4 milions de descàrregues de documents.

3.4.2.3 Serveis consorciats amb altres universitats

Creat l'any 1996 per dur a terme projectes de cooperació bibliotecària, el Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC), actualment integrat en el Consorci de Serveis Universitaris (CSUC), proporciona directament diferents serveis bibliotecaris, alguns dels quals comentem amb més detall:

3.4.2.4 TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)



Creat l'any 1999 va ser el primer dipòsit digital d'Espanya, molt abans que existís l'obligació legal de publicar les tesis doctorals en accés obert.

Actualment TDX recull el text complet d'unes 29 mil tesis doctorals de 15 universitats (de Catalunya, Andorra, Balears i el País Valencià) i disposa d'un cercador des del qual accedir a 140 mil tesis en text complet d'altres universitats espanyoles.

Des de l'any 2011 TDX participa en el consorci internacional MetaArchive (<http://metaarchive.org>) que, mitjançant el programari LOCKSS permet el dipòsit de diverses còpies de cada tesi a diversos repositoris de tot el món.

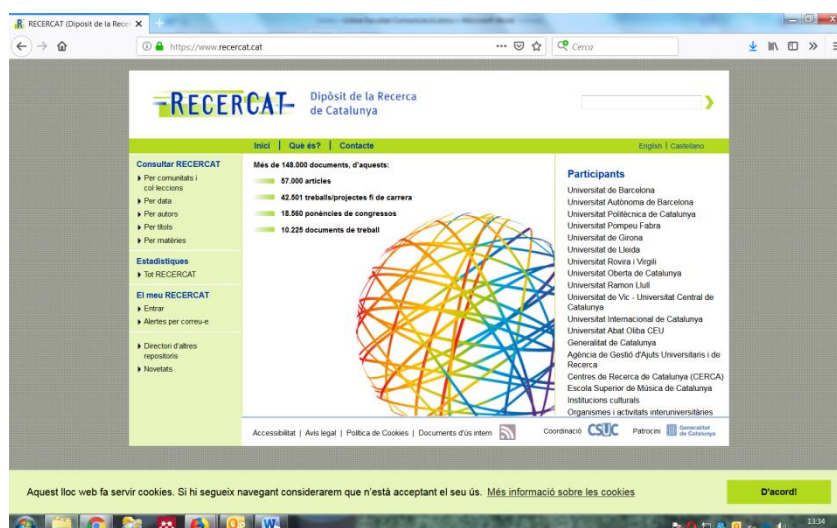
Aquest dipòsit ha rebut, durant l'any 2018, 26 milions de consultes.

3.4.2.5 Memòria Digital de Catalunya (MDC)



Repositori col·laboratiu des del que es poden consultar col·leccions digitalitzades relacionades amb Catalunya i el seu patrimoni. Actualment recull més de 3 milions d'objectes digitalitzats, organitzats en 157 col·leccions pertanyents a 35 institucions diferents.

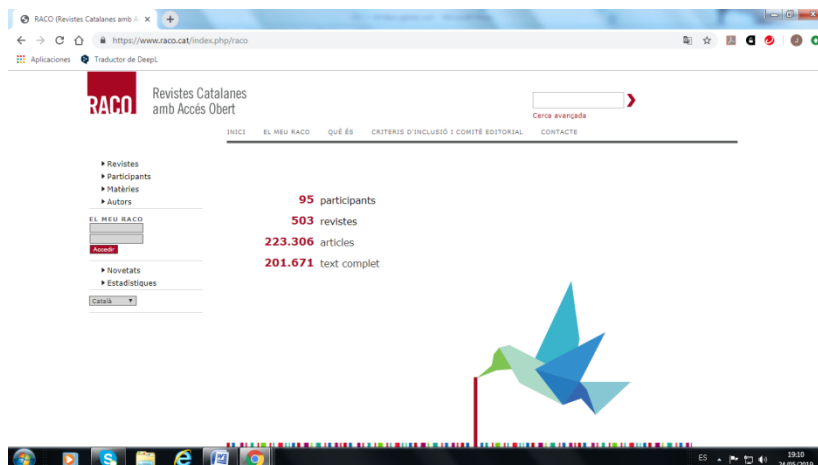
434.2.6 RECERCAT



Dipòsit de la Recerca de Catalunya és un dipòsit cooperatiu que inclou la literatura de recerca de les universitats i dels centres d'investigació de Catalunya, com ara articles encara no publicats (preprints), comunicacions a congressos, informes de recerca, working papers,

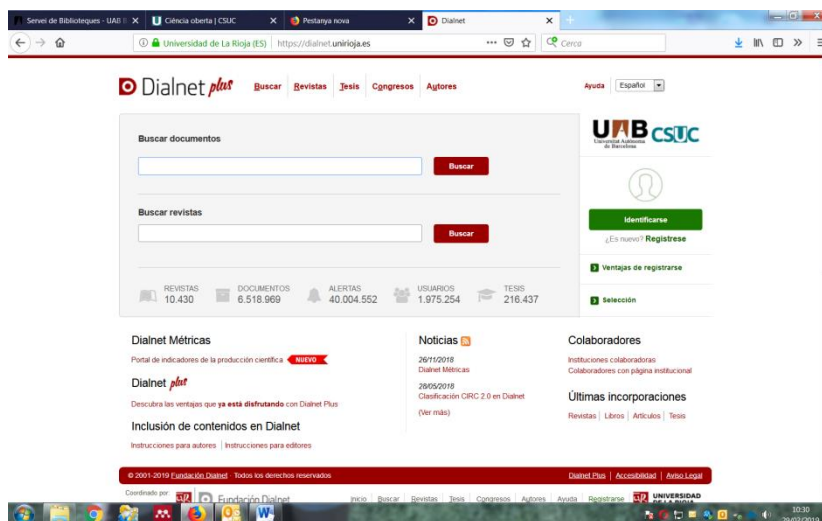
projectes de final de carrera, memòries tècniques, etc. de 26 institucions, organitzats en 827 col·leccions. A finals de 2018 recollia 137.574 documents.

3.4.2.7 RACO (Revistes Catalanes en Accés Obert)



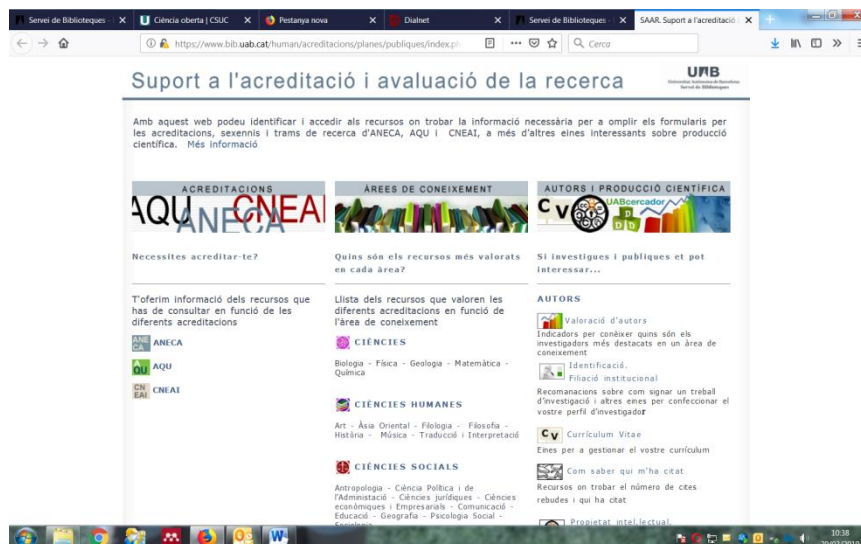
Un dels repositoris digitals amb més èxit del CSUC ha estat el repositori de revistes científiques, acadèmiques i erudites catalanes. En l'actualitat difon més de 500 revistes catalanes en accés obert, revistes editades per les universitats, institucions científiques i culturals.

3.4.2.8 DIALNET



L'any 2011, el Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya participa en la base de dades de sumaris de Dialnet. Dialnet és una plataforma de recursos i Serveis documentals que té com a objectiu millorar la visibilitat i accés a la literatura científica hispana a través d'internet. En aquests moments les biblioteques de la UAB incorporen a Dialnet els articles de 148 revistes. Actualment 3841 professors de la UB figuren com a usuaris registrats a aquesta base de dades.

3.4.2.9 PORTAL DE SUPORT A L'ACREDITACIÓ I A L'AVALUACIÓ DE LA RECERCA



L'any 2012 va néixer aquest Portal l'objectiu principal del qual és identificar i facilitar l'accés a les dades que el professors i investigadors necessiten per a omplir els formularis per les acreditacions, sexennis i trams de recerca de l'ANECA, l'AQU i la CNEAI.

En aquest Portal es troben els recursos que permeten localitzar els indicadors que avaluen les publicacions científiques i els enllaços als organismes oficials per obtenir les acreditacions.

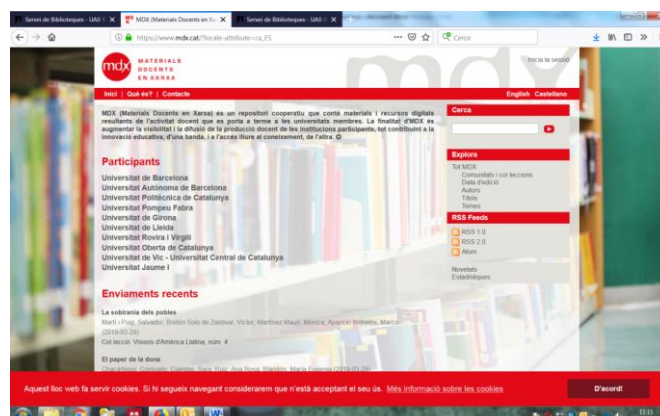
També s'ofereix un recull d'eines que poden ajudar la producció científica dels professors: identificació i filiació institucional, gestió del currículum, propietat intel·lectual i drets d'autor així com altra informació útil en relació a la producció científica i la recerca que es porta a terme a la UAB.

3.4.2.10 Biblioteca Digital de Catalunya



Un dels objectius fundacionals del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (actualment assumit pel CSUC) ha estat rendibilitzar al màxim els recursos econòmics de les universitats per aconseguir el més ampli ventall de revistes científiques, bases de dades i llibres electrònics necessaris per a la recerca i la docència. Aquesta voluntat s'ha canalitzat mitjançant la contractació cooperativa de la Biblioteca Digital de Catalunya. En l'actualitat ofereix al conjunt de membres de les universitats catalanes 20.000 revistes electròniques, 24.000 llibres electrònics i 9 bases de dades. També distribueix, mitjançant l'opció de cerca "Recursos e-catalans" 32 bases de dades de lliure accés elaborades per les universitats i centres de recerca catalans.

3.4.2.11 Material Docent en Xarxa



MDX (Materials Docents en Xarxa) és un repositori cooperatiu que conté materials i recursos digitals resultants de l'activitat docent que es porta a terme a les universitats membres. La finalitat d'MDX és augmentar la visibilitat i la difusió de la producció docent de les institucions participants, tot contribuint a la innovació educativa, d'una banda, i a l'accés lliure al coneixement, de l'altra.

Els objectius principals d'aquest dipòsit són:

- Facilitar la gestió dels materials i els objectes docents produïts a les universitats
- Oferir al personal acadèmic de les universitats participants un servidor de recursos per a l'arxivament dels materials docents que produeixen i per a la seva reutilització posterior.
- Proporcionar un accés senzill, ràpid i permanent a la producció docent de les institucions membres.
- Establir i aplicar mecanismes de preservació per assegurar la perdurabilitat dels materials.
- Potenciar la publicació i l'edició de la producció docent en suport electrònic.

3.4.2.12 GEPA

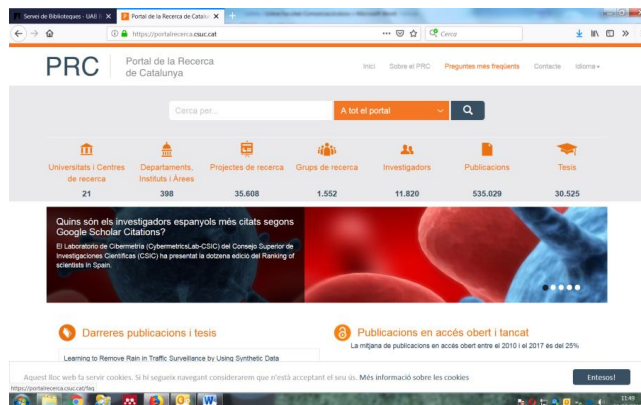


L'equipament GEPA (Garantia d'Espai per la Preservació de l'Accés) és un servei de magatzem cooperatiu per guardar i conservar documents de baix ús, garantir-ne la preservació futura i l'accessibilitat.

Amb 3600 metres quadrats i 43 km de prestatgeries pretén convertir-se en el magatzem de descàrrega de les biblioteques universitàries i acadèmiques catalanes tot conservant un exemplar de les revistes i llibres existents en format paper en el nostre país.

El desplaçament al magatzem GEPA de revistes i llibres en paper permet alhora la reutilització d'amplis espais de les Biblioteques de la universitat.

3.4.2.13 Portal de la Recerca de Catalunya



Aquest Portal, desenvolupat pel CSUC amb la col·laboració de les universitats i centres de recerca de Catalunya té per finalitat visualitzar i difondre des d'un lloc únic l'activitat investigadora que es duu a terme a Catalunya en quant a investigadors, publicacions, tesis, grups i projectes de recerca per a la comunitat científica internacional, empreses, organitzacions finançadores i públic en general, facilitant així l'accés obert a la producció científica. Els beneficis que ha d'aportar el PRC són:

- Per al sistema català: donar visibilitat a la potencialitat del sistema en el seu conjunt.
- Per a les universitats i centres de recerca: reforçar els processos de gestió unificada de les dades de la recerca.
- Per als investigadors: incrementar l'accés i la visibilitat del seu treball.

3.4.2.14 Gestió de dades de recerca



El CSUC i les Biblioteques de les universitats col·laboren en la gestió de les dades de recerca mitjançant:

- Creació de repositoris de dades (en el cas de la UAB, es tracta del DDD)
- Orientació per a la redacció de Pla de Gestió de Dades.
- Elaboració de documents que promoguin la difusió de dades en accés obert.

3.4.2.15 Altres Serveis que ofereixen les Biblioteques

A més a més dels serveis comentats, les biblioteques n'ofereixen d'altres, com, per exemple:

- Préstec d'ordinadors i equipaments
- Servei de wifi
- Reserva de sales de treball
- Cursos de formació en l'ús dels recursos documentals
- Gestor bibliogràfic
- Serveis de referència i d'atenció a les consultes (Pregunta, Whatsapp)
- Serveis d'impressió i reprografia i escaneig
- Servei de préstec, préstec consorciat (PUC) i Interbibliotecari
- Armaris de custòdia i càrrega de dispositius mòbils
- Assessoria en propietat intel·lectual i accés obert
- Serveis per a usuaris amb discapacitat o necessitats específiques
- Exposicions temàtiques
- Guies temàtiques
- Consignes
- Bibliografies de curs

Tots aquests serveis formen els compromisos que, també mitjançant la Carta de Serveis (<https://ddd.uab.cat/record/165794>), assumeixen les Biblioteques de la nostra Universitat.

3.4.3 Conclusions

Els sistemes bibliotecaris i documentals han deixat de ser els llocs on es conserven els documents –dels llibres a les revistes, passant per mapes, films, fotografies, i un llarg etc.,- a espais de difusió de la documentació. De la mateixa manera, els bibliotecaris i documentalistes ja no són considerats els “guardians” dels llibres, sinó els defensors del coneixement per mitjà de la divulgació de tota mena de documents, físics i virtuals, que els conserven.

Un exemple en són les biblioteques universitàries, que per la doble missió de donar suport a la docència i a la recerca, han desenvolupat gran quantitat de bases de dades especialitzades i han creat consorcis per a cooperar i donar un millor servei als usuaris. Per als adults, les biblioteques segueixen sent el lloc on es poden adquirir competències en alfabetització informacional.

3.5

Professionals de la informació, la comunicació i l'educació davant la infoxicació i les fake news: col·laborem?

Alexandre López-Borrull, Josep Vives-Gràcia i Joan-Isidre Badell

Alexandre López-Borrull, Professor agregat de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), on és el director del Grau d'Informació i Documentació. Doctor en Química per la Universitat Autònoma de Barcelona i professor ajudant en la mateixa universitat en el període 1998-2009. Llicenciat en Documentació per la UOC. Com a investigador ha treballat en els aspectes legals de la informació, fonts d'informació en ciència i tecnologia i ha participat en diversos projectes. Els seus interessos actuals de recerca estan relacionats amb la ciència oberta, les revistes científiques i les dades de recerca en obert. Forma part del grup de recerca Knowledge and Information Management in Organizations (KIMO).

Josep Vives-Gràcia és cap del Servei de Biblioteques del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Llicenciat en Documentació i diplomat en Biblioteconomia i Documentació, ha treballat també en biblioteques especialitzades i universitàries. Professor col·laborador dels Estudis d'Informació i Documentació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Ha publicat articles sobre ètica professional, propietat intel·lectual, alfabetització informacional, i gestió bibliotecària.

Joan-Isidre Badell, bibliotecari a la Universitat Pompeu Fabra (UPF), és professor associat del Departament de Comunicació de la UPF i professor col·laborador a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Anteriorment va ser professor a la Universitat de Vic (UVic) (1999-2008), on va ocupar el càrrec de director de departament i de coordinador acadèmic (2002-2005). És diplomat en Biblioteconomia i Documentació per la Universitat de Barcelona (UB), màster en Gestió de la Documentació Digital (UB) i doctor en Informació i Documentació en la Societat del Coneixement (UB). Investigador col·laborador de DigiDoc (Documentació digital) de la UPF des de 2006.

Resum

La present comunicació és una aproximació al fenomen de les notícies falses (fake news), i la seva relació amb la disciplina de la informació i la documentació, fent èmfasi en el rol que els professionals de la informació i els bibliotecaris poden exercir. Per a fer-ho, es presenten diverses visions relatives a les notícies falses, considerant el seu impacte, el paper dels mitjans socials en la seva difusió, els dilemes de la creació d'algoritmes com a filtre i el paper que la cura de continguts pot tenir per a minimitzar el seu efecte. Com a principals conclusions, es defensa el paper del bibliotecari en l'avaluació de recursos, fonts i notícies i la necessària relació que professionals de l'educació, la comunicació i la informació han de tenir en compte per a poder combatre de forma eficient un problema, el de la

desinformació, que es concretarà com afecta a diversos àmbits i sectors i que està relacionat, també, amb els conflictes socials i polítics que estan tenint lloc el segle XXI. Algunes de les possibles solucions que s'apunten plantegen una revisió adequada d'una sèrie de pràctiques i activitats que fins ara s'han estat desenvolupant, així com una necessària evolució de conceptes com l'alfabetització informacional o la media literacy concretats en projectes tant d'abast local com global.

Paraules clau: fake news; postveritat; notícies falses; ètica professional; bibliotecaris; professionals de la informació; alfabetització informacional; desinformació.

3.5.1 Introducció

L'avaluació de les fonts d'informació, fossin obres de referència o no, ha estat una de les tasques que tradicionalment els bibliotecaris, documentalistes o bé professionals de la informació en una visió àmplia han tingut associades. Això era així, i així també era entès pels usuaris, que entenien que algú havia contrastat que aquella font fos confiable, a la qual s'havien associat una sèrie de controls (autoria, biaixos, qualitat, etc.) per a validar la qualitat de la informació que contenia. La irrupció d'internet, el bloc, el món web i els mitjans socials trenquen amb algunes derives monopolistes de la capacitat de comunicar informació i ja no només editors de diaris, revistes, llibres o altres mitjans de comunicació de masses tindran la capacitat d'emetre els seus missatges (Casero-Ripollés & López-Meri, 2015). És en aquest escenari de transició on emergeixen novament amb força els problemes de la infoxicació i la desinformació.

La consolidació dels mitjans socials amb la seva facilitat d'ús sembla haver catalitzat el fenomen de les fake news, que es presenten avui dia com un problema a l'hora de terminar la veracitat d'una dada o una informació. És també a partir del 2016 que el creixement de la difusió de les notícies falses i la seva relació més o menys directe amb processos electorals i conflictes polítics i socials actuals (cursa presidencial Estat Units, Brexit, eleccions França i Brasil, referèndum 1O a Catalunya) ha fet que tingui una presència en el debat polític, mediàtic i social major. Així, com afirma Journell (2017), el fenomen de la mentida distribuïda massivament per internet esdevé una nova arma molt potent de propaganda. McNair (2018) situa encertadament el seu auge en un context polític i social i afirma que "el concepte fake news ha esdevingut una eina política per denunciar continguts periodístics amb els quals s'està en desacord, d'una banda, però també per atacar els mitjans independents i lliures de l'altra". De vegades, doncs, en el joc polític tot esdevé fals, com si restèssim en un marc mental en el qual se situa volgudament el posicionament del contrari lluny de la certesa. Com a conseqüència, la premsa com a quart poder és jutjada pel seu marc ideològic i no per la validesa i l'objectivitat del seus continguts.

McNair també destaca el que les fake news no són la malaltia, sinó un símptoma. És una expressió d'una crisi més àmplia cap a les elits, els membres de les quals fan mans i mànigues per mantenir els seus rols tradicionals a les democràcies liberals. Un símptoma de quelcom més profund de crisi de la societat. Nogensmenys, en el brou on es couen les fake news es banyen els populismes, el desprestigi de les elits, però també el dels mitjans de comunicació i, per extensió, el dels periodistes. És en aquest entorn nou, ple de nous

mitjans digitals no prou ben referenciats, que pren més importància que mai l'avaluació de les fonts d'informació (López-Borrull, 2018).

Aquesta crisi de confiança en els sistemes convencionals d'informació i comunicació ha de fer plantejar a professionals de la informació, la comunicació i l'educació quin paper hauríem de jugar. Així, ens trobaríem en un doble repte com a persones i com a organitzacions, en primer lloc com poder determinar el grau de confiança que una font d'informació o bé un contingut ens ofereix, però també com tractar de revertir la situació en la mesura del possible en el moment en el qual la notícia falsa s'ha començat a viralitzar.

Des de la visió dels professionals de la informació, fins ara sempre havíem tingut el rol de formar usuaris en l'ús de fonts d'informació, ja fossin obres de referència en entorns de biblioteca pública o bé bases de dades i revistes científiques de qualitat en biblioteques universitàries. El nou repte s'esdevé actualment incloent en l'ecosistema els mitjans socials, atès que com hem vist són els llocs on el ciutadà sovint contacta amb les noves notícies i esdeveniment abans que en els mitjans de comunicació tradicional (Shearer & Gottfried, 2017).

En el present treball serà presentada una visió general de la problemàtica de les fake news incloent algunes de les propostes i projectes que s'estan duent a terme per a lluitar-hi.

3.5.2 La veritat i la postveritat en el marc de les lluites ideològiques. Classificació de les fake news i altres notícies qüestionables

La literatura científica referent a les fake news així com el debat mediàtic i social al seu voltant ha crescut de forma important sobretot després de la campanya electoral de les eleccions presidencials dels Estats Units de 2016 (Allcot & Gentzkow, 2017). Recordem que encara que sempre hi ha hagut mitjans de comunicació que difonguessin notícies falses i amb molt baixa credibilitat, tant centrades en la paròdia, els rumors o directament amb biaixos polítics, socials o econòmics, el fet és que amb la facilitat actual per a que la ciutadania, entitats i empreses esdevinguin creadors i emissors de continguts, s'ha instal·lat una pràctica de la qual veiem les xifres, però costa predir els seus efectes (Burkhardt, 2017).

Journell (2017) i també McNair (2018) esmenten el fet que la novetat ve amb com Trump tracta els mitjans que li són suposadament contraris com a fake new, de forma que crea un nou marc mental, que vincula la idea de fake a la informació que contradiu la pròpia ideologia. És a dir, si s'esmenta que aquell mitjà és crític amb tu genera o inventa notícies, el que fa perillós és que la veritat no és rellevant, sinó accessòria i complementària al posicionament polític. Així, la veritat com a valor ideològic esdevé no només subjectiva en la lògica partidista, sinó també en cada ideologia té una visió d'objectivitat. Les coses són veritat o no en funció del posicionament respecte a les polítiques d'un president. És canvi rellevant i perillós, perquè més enllà de les diferències, la veritat necessària convergir en el mínim consens necessari. Recordem també en aquest sentit com cada cop els debats polítics es centren sovint en dades que són magnificades, deformades i sovint eines d'intercanvi. Així per exemple cada cop veiem campanyes electorals centrades més en visualitzacions i infografies (Gutiérrez-Rubí, 2012).

Des del punt de vista de la comunicació, cal tenir també en compte com el cicle de producció de notícies que permetia una verificació de qualitat s'ha trencat, amb un model d'informació contínua de 24 hores on les xarxes socials obliguen a estar generant i difonent notícies de forma permanent i si es fa abans de la competència, millor. Això ho fa terreny adobat per a les notícies falses. Rochlin (2017) prefereix parlar de fake news només quan s'ha generat un titular i una història deliberadament falsa en un lloc web que presenta un conjunt de notícies també falses. En aquest context, però, tant des de la política com dels mitjans s'amplia el concepte de fake news per a coses que no ho serien, i notícies que ho haurien de ser, en canvi no ho són considerades”.

A continuació presentem una classificació que permet acotar millor que seria i què no seria fake news. Evidentment, pensant en la lògica Trump, una notícia crítica amb una política presidencial no seria fake news per si sola, sinó ho podrien ser les dades o la informació transmesa.

Zimdars (2016) va definir 11 etiquetes per a definir llocs web de baixa confiança, incloses en el portal OpenSources.co. Creiem que es tracta d'una classificació rellevant, atès que tot i englobar les fake news, presenta un marc en el qual presenta altres tipus de continguts que poden generar els mateixos dubtes respecte la seva veracitat (veure taula 1).

Etiqueta	Descripció
Fake news	Fonts que fabriquen informació de nou, difonen contingut enganyós o distorsionen les notícies reals.
Sàtira	Fonts que empren humor, ironia, exageració, ridícul i informació falsa per a comentar esdeveniments actuals.
Biaix extrem	Fonts que provenen d'un punt de vista particular i poden basar-se en la propoaganda, la informació contextualitzada i les opinions distorsionades com a fets
Teories de la conspiració	Fonts que són conegudes promotores de teories de la conspiració
Rumor	Fonts que difonen rumors, insinuacions i afirmacions no verificades

Notícies d'estat	Fonts en estats repressors que operen sota l'aprovació del govern
Pseudociència	Fonts que promouen pseudociència, metafísica, falàcies naturalistes i altres afirmacions científicament dubtoses.
Hate News	Fonts que promouen activament el racisme, la misogínia, l'homofòbia i altres formes de discriminació
Pescaclics (clickbait)	Fonts que proporcionen contingut generalment creïble, però empren titulars exagerats, enganyosos o qüestionables, descripcions de mitjans socials i/o imatges
Procedir amb cura	Fonts que poden ser confiables però els continguts de les quals requereixen una verificació posterior
Política	Fonts que proporcionen informació generalment verificable de suport a certs punts de vista o orientacions polítiques

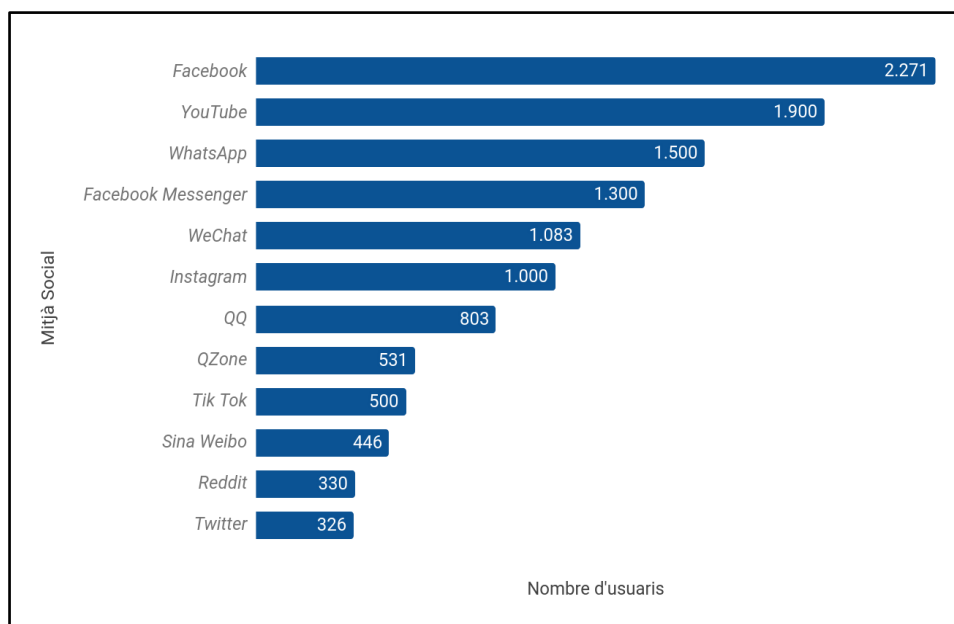
Taula 1: Etiquetes de classificació de OpenSources.co, un portal de llistes curades de fonts en línia
Font: <http://www.opensources.co/>

En un entorn canviant en el qual ens trobem actualment, en el qual es generen nous mitjans de comunicació, noves fonts d'informació i nous mitjans socials, una classificació com aquesta esdevé molt adient per a poder destriar clarament què és cert i que s'allunya de la veritat, en alguns casos amb una claredat evident i en d'altres en una escala de grisos difícil de copsar.

3.5.3 Mitjans socials, entre la intel·ligència artificial i la cura manual de continguts.

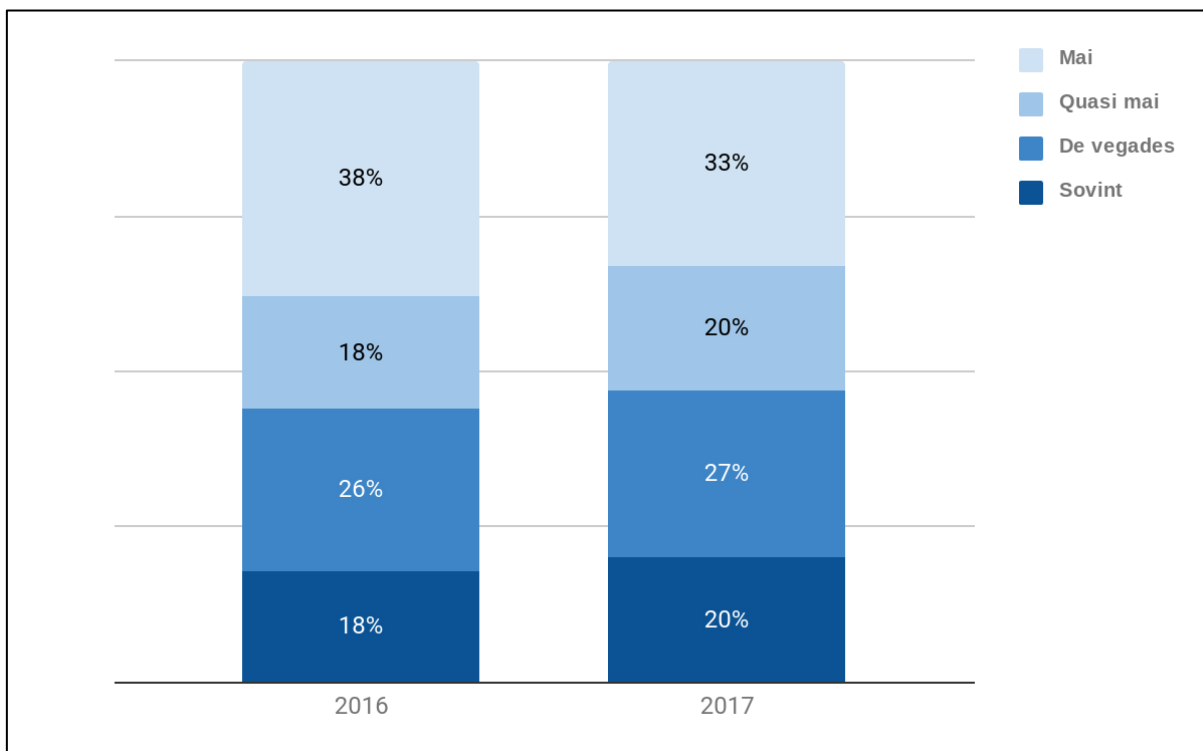
Enlloc com en els mitjans socials el debat sobre la desinformació per a la manipulació de l'estat d'opinió de la societat ha estat més rellevant. Evidentment, un dels motius és la omnipresent centralitat que tenen en la societat i l'intercanvi d'informació. Així ho demostren totes les dades sobre xifres d'usuaris (veure gràfica 1). D'altra banda, la presència mediàtica i fins i tot política és molt important, veient a Mark Zuckerberg declarant davant del fiscal especial nomenat per Trump per a estudiar la possible implicació

de xarxes russes per a la manipulació de perfils, bots i continguts en el marc de la campanya presidencial del 2016 (Lapowsky, 2018). Semblaria per les dades que el problema serien al voltant de 3000 anuncis publicats a Facebook i Instagram, de comptes falsos lligats a la propaganda russa, amb un abast de 126 milions d'usuaris a Facebook (Bessi & Ferrara, 2016).



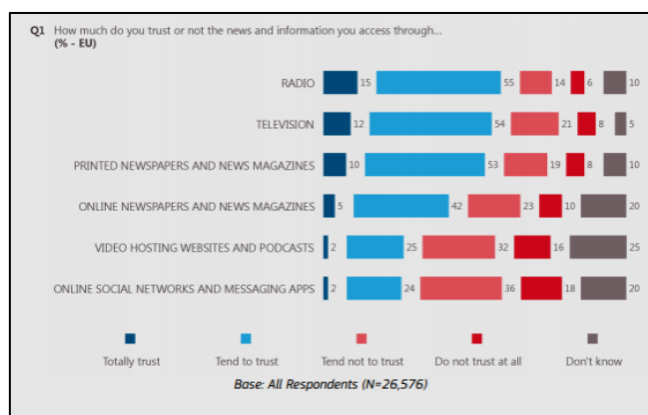
Gràfica 1: Mitjans socials amb més usuaris (Gener 2019, en milions)
Font: Statista

Per a copsar plenament l'abast d'aquest fet, cal tenir en compte que Facebook a més a més de mitjà social, es converteix en si mateix en un mitjà de comunicació, on els continguts són allò a difondre, i el mitjà social es converteix en el lloc de referència per a assabentar-se de tot el que està succeint ja sigui per recomanació d'altres usuaris o per la quantitat de continguts presents. El seu paper en esdeveniment com ara la primavera àrab, juntament amb Twitter, ha estat força estudiat (Bruns & Highfield & Burgess, 2013). El Pew Research Center en un estudi el 2017 va comprovar com als Estats Units un percentatge molt elevat de la societat emprava Facebook per a informar-se del que estava succeint, com es pot veure a la gràfica 2 (Shearer & Gottfried, 2017). Així, mentre el 66% dels enquestats diuen emprar Facebook, un 45% ho fan per a estar informats. De nou, l'experiència d'un mitjà social entre els continguts dels propers i la informació del que succeeix al món.



Gràfica 2. Percentatge d'adults als Estats Units que segueixen les notícies a través dels mitjans socials (2016, 2017)
 Font: Pew Research Center

Per a reblar aquesta visió des de l'entorn europeu, ens centrem en una de les darreres enquestes rellevants sobre el fenomen dutes a terme per la Comissió Europea (2018a), el Flahs Eurobarometre 464 de febrer del 2018, dedicat a les fake news i la desinformació en línia. De l'interessant enquesta, en destaquem les següents dades:



Gràfica 3. Nivell de confiança dels europeus en general amb la informació difosa per diversos mitjans
 Fonts: Flash Eurobarometer 464

Aquestes dades reflecteixen que tot i que alguns mitjans tenen una major credibilitat, són de fet tots els qui es veuen afectats per una certa desconfiança dels usuaris, que mantenen un nivell baix de credibilitat. Així mateix, els resultats destaquen que són dues terceres parts dels enquestats els qui afirmen que almenys un cop a la setmana es troben amb fake news i que existeix també una majoria que creu que és un problema en el seu país i per a la democràcia en general. Resulta també significatiu que tot i que la població té un nivell de confiança elevat en la seva habilitat per a identificar notícies falses, només un 15% es senten molt segurs al respecte. Aquests resultats són similars i generalitzables entre tots els països i tots els diferents grups sociodemogràfics.

En els darrers anys s'han anat publicant diversos estudis que tracten de la viralitat de les notícies falses (Alcott & Gentzkow, 2017; Silverman, 2016). En ells, es descriu com la història més popular viralitzada és falsa, a un ritme més gran que les notícies considerades serioses. Això fa pensar en el paper del propi ciutadà a l'hora de difondre continguts. Així mateix, Vosougui, Roi i Aral (2018) han conclòs que el contingut fals es difós més lluny, més ràpid i més àmpliament que els continguts certs amb els quals van comparar, essent aquest efecte més rellevant en tractar-se de notícies polítiques per sobre de les relacionades amb terrorisme, desastres naturals, ciència o llegendes urbanes.

Considerant tot el que hem esmentat, els mitjans socials, preferentment Facebook i Twitter s'han adonat que la falta de fiabilitat en els continguts que es difonen és una amenaça real per a la seva pròpia subsistència, juntament amb el tractament de les dades i la privacitat, com s'ha pogut veure en el cas de Cambridge Analytica. Si els mitjans socials es converteixen només en un altaveu de la proximitat i rumors no contrastats, perden part de la seva essència, del seu interès comercial i el sentit de la pròpia experiència d'usuari. Fixem-nos en algunes de les propostes i iniciatives que han dut a terme.

L'octubre del 2017, Facebook va realitzar un experiment per a bifurcar els continguts de mitjans professionals i els creats pels propis usuaris a diversos països que representaven l'1% de la població mundial (Sri Lanka, Bolívia, Guatemala, Cambotja, Sèrbia i Eslovàquia). Així, en el News Feed dels contactes només apareixen continguts creats per usuaris i anuncis. El març del 2018 van decidir no seguir amb l'experiència després de les crítiques evidents de periodistes i mitjans que veuen reduït el seu trànsit (Wong, 2018), però també perquè es considerava que era un experiment orwellià (Hern, 2017). Per a Facebook, el 2018 havia de tenir com a repte trobar una identitat i una experiència positiva i clara (per tant, fidelitzadora) o en temps que els usuaris fossin al mitjà fos valuós⁴¹. El que Zuckerberg esmenta com promoure la comunitat té també la idea de promoure d'alguna forma els continguts creats pels usuaris, dependre menys de les grans notícies i onades informatives, més allunyat de les campanyes electorals, i per tant menys lligat a la possible desinformació. Molt recentment, a banda dels seus propis algoritmes i serveis de verificació, Facebook ha arribat a un acord amb verificadors externs com Newtral o Maldita.es per a combatre les notícies falses⁴². Una altra de les preocupacions dels mitjans socials no és tant com els usuaris comparteixen els continguts falsos, sinó com les tecnologies permeten que robots i perfils falsos en creïn i

⁴¹ <https://www.facebook.com/zuck/posts/10104413015393571>

⁴² https://elpais.com/tecnologia/2019/03/12/actualidad/1552350738_032029.html

generin. En aquest cas, doncs estariem parlant d'estratègies actives de tercers per a modificar els estats d'opinió dels usuaris, per la aparent credibilitat que un contingut molt repulcat o agradat pot donar a usuaris menys avesats als mitjans socials. Shao et al (2017) han estudiat el fenomen i han conclòs que els social bots tenen també un paper clau en la difusió de la desinformació. En aquest sentit, per exemple, Facebook en un estudi propi va concloure que el principal contribuent a la difusió de notícies falses no eren les tecnologies sinó els usuaris (Weedon, Nuland & Stamos, 2017). Així mateix, Twitter també ha anat posicionant-se i fent esforços per a poder filtrar la veritat. Com hem esmentat anteriorment, en alguns estudis es calcula que al voltant d'un 20% del tràfic de fake news podria provenir de bots sospitosos (Bessi & Ferrar, 2016). Alguns dels canvis que Twitter ha anat incorporant són 1. No permetre penjar contingut idèntic o substancialment similar a múltiples comptes. 2. No permetre fer accions com Likes, Retweets o Follows des de múltiples comptes (Roth, 2018). Caldrà veure com aquests decisions afecten no només al que volen resoldre, sinó al treball dels gestors de comunitats que empen múltiples perfils per a treballar com a professionals de la informació i la comunicació. Autors com Lomas (2018) afirma que les notícies falses són de fet una crisi existencial dels mitjans socials.

Així doncs, els mitjans socials estan apostant per emprar algorismes de detecció de continguts falsos (darrerament Whatsapp amb imatges⁴³), a la vegada que confiant en una cura de continguts manuals, tant interna com externa per a recuperar credibilitat i demostrar, amb fets i aparences que tot i que es diuen no responsables, sí que són sensibles a les fake news.

Per la seva banda, Google també ha centrat els seus esforços en la millora de la seva capacitat per filtrar continguts considerats falsos a través del seu projecte Google News Initiative, que pretén treballar en relació amb els mitjans de comunicació ja existents, en valorar que són els principals interessats en diferenciar-se d'emissors de fake news (Martens et al, 2018).

3.5.4 Polítiques d'informació i comunicació per a combatre la desinformació

Hem tractat anteriorment com els mitjans socials, en els quals hi ha el focus de les fake news, malden per a combatre la desinformació. Tot i que inicialment han estat bàsicament reactius, comencen a ser cada cop més proactius. A aquest fet cal afegir que esdevé una preocupació greu en les polítiques europees. Així, s'estableix una certa correlació teòrica entre la feblesa política en el marc de la Unió Europea i els processos de desinformació, augment de populismes i extrema dreta i en el fons, crisi dels partits tradicionals, bastides d'una idea d'estat del benestar sacsejat també per la crisi econòmica. La lògica que s'associa és, segons la pròpia Comissió europea (2018b), "la desinformació erosiona la confiança en les institucions i en els mitjans de comunicació digitals i tradicionals i perjudica a les nostres democràcies tot obstaculitzant la capacitat dels ciutadans per a prendre decisions

⁴³ <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190313/461014731450/whatsapp-prueba-nueva-funcion-detectar-imagenes-falsas-redes-sociales-facebook-tecnologia-portada.html>

informades. Sovint, la desinformació també dóna suport a idees i activitats radicals i extremistes. A més a més, erosiona la llibertat d'expressió...”.

Certament es pot debatre sobre si la consideració de ciutadania crítica o hipercrítica és adient sempre i quan no es qüestionin els marcs de referència establerts (estats, unió europea, economies del capital, etc.), però aquest no és l'objectiu de l'actual estudi. La preocupació sobre com aquest esperit d'opinió afecta l'estatu quo s'ha vist reforçat amb alguns processos electorals on la desinformació ha estat una metainformació recurrent (presidencials dels Estats Units, referèndum del Brexit, eleccions franceses del 2017, eleccions al Brasil del 2018). De cop, uns resultats inesperats tenen relació amb les fake news.

En un document rellevant com a visió consensuada de l'anàlisi del fenomen i els intents de regulació anomenat “La lluita contra la desinformació en línia: un enfocament europeu”, es considera que “l'exposició dels ciutadans a una desinformació a gran escala, incloent informació enganyosa o completament falsa, representa un gran repte per a Europa”.

Per a treballar l'assumpte, es va crear un grup d'alt nivell. Cal dir respecte a aquest grup dos aspectes: a nivell espanyol hi havia la presència del mitjà Maldito bulo i en el total del grup hi destaquen els professionals de la Comunicació. Considerem que hi manquen col·lectius del món bibliotecari i educatiu que podrien enriquir la visió i les propostes de solució, atès que com anirem comentant, no hi ha una solució des de la comunicació o la pedagogia, sinó que calen aproximacions integrals des d'una visió informativa, social, legal i tecnològica.

A banda de la visió conjunta europea, diversos membres de la UE han estat treballant en regulacions pròpies, destacant els debats que hi ha hagut a França⁴⁴ i Alemanya⁴⁵. Així, en el cas francès, la proposta de llei permet que en període electoral es pugui demanar que siguin eliminats determinats continguts de mitjans i llocs web. Per la seva part, Alemanya va legislar en la línia d'imposar fortes multes als serveis de continguts que siguin responsables de la difusió de continguts falsos. Autors com Tambini (2017) han proposat als legisladors que les polítiques haurien d'incentivar l'alfabetització de la ciutadania i l'autoregulació per part de les plataformes, a la vegada que defensen solucions que no haurien de passar per augmentar la pressió i responsabilitat sobre els mitjans de comunicació.

3.5.5 Neutralitat bibliotecària, veritat i fake news

Quan hom consulta un diari, un compte de Twitter o senzillament se segueix les notícies d'un canal de la seva pròpia elecció, l'usuari espera que l'emissor li faci arribar una sèrie d'informacions que justifiquin el temps d'atenció que li està dedicant. Passa, però, que no existeix un únic lector, seguidor o espectador de manera que a priori no podem saber si la voluntat d'aquella persona és llegir o escoltar informacions que complementin els seus coneixements sobre el tema o més aviat el que és vol refermar la idea que ja té sobre aquell tema. Si en alguna cosa podem estar d'acord és amb la polarització d'allò que se'n diu

⁴⁴ <https://www.politico.eu/article/french-parliament-passes-law-against-fake-news>

⁴⁵ <https://www.bbc.com/news/technology-42510868>

opinió pública i, sobretot, la de l'opinió *publicada*. Dit d'una altra manera, qui segueix un mitjà de comunicació espera rebre la *veritat* o la *seua* veritat?

Recentment, en un article acadèmic, es qüestionava que les biblioteques públiques espanyoles tinguessin llibres sobre el que els autors anomenaven falsa ciència i comparaven la disponibilitat de títols d'homeopatia amb la de documents sobre quimioteràpia (Cortiñas-Rovira, S. y Darriba Zaragoza, M., 2018). Per aquests autors "... la simple POSSIBILITAT de posar a disposició de ciutadans no formats en ciència, informació sobre aspectes de medicina no verificats, suposa una amenaça per a la salut de la ciutadania i posa en dubte la funció de cohesió social que Solimine (2012) atorga a les biblioteques públiques."

Les xarxes socials han esdevingut una plataforma ideal per difondre missatges de dubtós (i perillós) valor científic com és el cas dels anomenats moviments antivacunes. Tant és així que la mateixa OMS⁴⁶ ha inclòs la resistència a la vacunació com una de les qüestions a treballar durant el 2019 ja que, per exemple, els casos de xarampió han augmentat un 30 % a nivell mundial (l'OMS, però, matisa que no tot és per culpa de la negativa a vacunar-se). La biblioteca pública no deixa de ser un mirall de la societat i directament es veu interpel·lada per persones usuàries que consideren que determinats títols no haurien de trobar-hi lloc en els seus prestatges.

La llista, però de matèries "sensibles" augmenta dia rere dia. És idoni tenir llibres amb títols com *Los niños con los niños, las niñas con las niñas* o *El Libro de las niñas*? I diaris que segons algunes opinions de persones usuàries consideren poc objectius? Aquesta llista, però, sembla no tenir final, podem incorporar aspectes de memòria històrica, interpretacions econòmiques, biografies, etc.

En la mateixa mesura que augmenti la presència de les biblioteques a la societat, i cada cop són més presents, més debat suscitaran els criteris a partir dels quals fornim les nostres col·leccions. Les fake news no només les podem trobar en els mitjans de comunicació, sinó també a molts llibres i d'altres documents que es publiquen. Els professionals de la comunicació tenen un repte intern molt important, com gestionar un entorn que genera, sens dubte, fake news i de retruc, als professionals de la informació i la documentació se'ns presenta la necessitat de com abordar la presència d'aquests documents a les col·leccions bibliotecàries.

Fins ara, les col·leccions d'una biblioteca eren el fruit d'una selecció a partir d'uns determinats criteris, uns criteris que pretenien donar una visió determinada d'un tema en un moment determinat però amb una intermediació humana. En paral·lel, els algorismes dels cercadors es limitaven a mostrar-nos informacions d'un determinat tema a partir de càlculs matemàtics on allò important era la rellevància, no la qualitat de la informació. Sembla, però, que alguna cosa es comença a moure en el món dels gegants d'Internet i així per exemple Facebook ha anunciat recentment que reduirà la rellevància de continguts relacionats amb moviments antivacunes⁴⁷. Això ja és una decisió no de censura en tant que eliminació dels continguts com sí de trencar la neutralitat.

⁴⁶ <https://www.who.int/es/emergencies/ten-threats-to-global-health-in-2019>

⁴⁷ https://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2019/02/16/facebook-relegara-contenidos-relacionados-antivacunas/0003_201902G16P25992.htm

La neutralitat de la biblioteca pública ha estat fins ara un dels seus valors, aquesta neutralitat, però ha d'assumir l'existència de les fake news i si no és així, quina és la millor manera de fer-ho? La visió tradicional ha estat fins ara la de practicar aquesta neutralitat i treballar per a que la persona usuària sigui qui ha hagi d'analitzar la informació i fer-se la seva pròpia opinió (Anderson, 2017).

Per afrontar aquesta discussió que, avancem, és molt complexa creiem que podem partir d'un seguit de postulats (Anderson, 2017):

- Existeix la veritat objectiva.
- Els éssers humans estan capacitats per reconèixer-la de manera fiable.
- Cal esperar de les biblioteques que ajudin als seus usuaris a distingir entre la veritat objectiva i la falsedat i a que pensin críticament per ells mateixos (abans que conduir als usuaris cap a una posició social o política determinada).
- A les biblioteques no intentem evitar que els usuaris trobin falsedats sinó que fem el que ens és possible per ajudar-los a llegir críticament i arribar a conclusions vàlides i ben informades sobre el que és veritable i bo i el que és fals i dolent.

Hem de tenir en compte que actualment una biblioteca pública no és només una col·lecció sinó també un conjunt d'activitats (conferències, tallers, exposicions, cursos...) i recursos d'accés a informació que se situen fora de la biblioteca (ordinadors, connexions Wi-Fi, etc.). Realment seria poc efectiu retirar dels prestatges determinades lectures quan des dels mateixos ordinadors de la biblioteca es poden accedir a continguts similars (a no ser que hom pensi també en filtrar els continguts).

Sabem que una de les màximes ètiques de la nostra professió és, com hem dit, la neutralitat, entesa com que "els bibliotecaris i altres treballadors de la informació estan estrictament compromesos amb la neutralitat i amb una postura imparcial en relació a la col·lecció, l'accés i el servei. La neutralitat té com a resultat el major equilibri possible en la col·lecció i en l'accés a la informació" (IFLA, 2012). Al mateix temps els bibliotecaris-documentalistes "donen suport als usuaris en la seva recerca d'informació" i "ofereixen serveis per incrementar les habilitats de lectura", especialment "promouen l'alfabetització informacional incloent la capacitat per identificar, localitzar, avaluar, organitzar i crear, utilitzar i comunicar informació" (IFLA, 2012).

En paral·lel, però, ens trobem amb un auge de determinades publicacions que, sota la cobertura de "divulgació" introdueixen elements i opinions que són molt discutibles o, senzillament, falsos. Malauradament és més fàcil (i més comercial) editar llibres sobre antivacunes que llibres de divulgació rigurosos sobre la matèria. Cal sumar-hi un nou element, les persones que estan disposades a *creure-hi*. Potser la neutralitat de la col·lecció rau, no en l'eliminació d'aquest continguts, sinó en la proporcionalitat d'aquests en els prestatges.

Paral·lelament, un dels objectius de l'alfabetització informacional és precisament crear usuaris crítics en l'ús de la informació que sàpiguen distingir les fonts d'informació fiables de les que no ho són. Recordem que durant els atemptats de Barcelona i Cambrils una de les claus fou la pedagogia que es va fer per a que la ciutadania només consultés comptes oficials per informar-se i es llançaren missatges que anaven en aquest sentit (Catà, 2017).

En aquesta epidèmia desinformativa no estem sols i tampoc és un problema nou, passa, però que les xarxes de la informació han amplificat l'efecte i la seva difusió i, també que grups d'opinió que fins ara eren minoritaris han sabut explotar molt bé la potencialitat de les xarxes socials per fer arribar el seu missatge.

Del que ara anomenem fake news ja en teníem notícia el 2004 emmarcades en programes televisius satírics, els quals presumien de ser líders en aquest tipus de "notícies", la qüestió, però es circumscriu a aquest tipus de mitjans (Becker, 2016). A aquesta mala praxis informativa només cal sumar-hi la potència del que es denomina de manera genèrica big data per obtenir un còctel que pot arribar a canviar tendències mundials. La pel·lícula *Brèxit* (2019) del director Toby Haynes ens mostra amb tota cruesa com actualment és possible influir en l'opinió de la ciutadania gràcies a l'anàlisi de dades que s'obtenen del comportament a les xarxes de la ciutadania i la difusió selectiva de determinats missatges, normalment esbiaixats quan no falsos.

Fa molt de temps que els professionals de la informació i la documentació són conscients d'aquesta problemàtica que ara només s'ha ampliat. El 1989, l'Association of College & Research Libraries (ACRL) advertia que "citizenship in modern democracy involves more than knowledge of how to access vital information. It also involves a capacity to recognize propaganda, distortion, and other misuses and abuses of information", i fixava clarament el que ha estat un dels objectius fins ara de les biblioteques: "public libraries not only provide access to information, but they also remain crucial to providing people with the knowledge necessary to make Meaningful use of existing resources. They remain one of the few Safeguard against information control by a minority". (ACRL, 1989).

Dèiem al començament d'aquest capítol que no hi ha solucions fàcils, censurar les col·leccions i prohibir l'entrada a les biblioteques públiques de determinades obres convenceria a les persones disposades a creure determinats missatges que precisament es censuren perquè són certs. En aquest no hi ha millor al·legat a favor de la llibertat intel·lectual que el que fa Bette Davis al film *Storm Center*⁴⁸ (1956) en defensa de la presència a la biblioteca d'un llibre sobre el comunisme que el consell municipal volia prohibir.

Caldrà, doncs, pensar des de la globalitat de l'activitat de la biblioteca com afrontar aquesta nova dada: reforçant els programes d'alfabetització informacional i adaptar-los a les necessitats actuals, evitar "contraatacar" les notícies falses amb altres notícies, no entrar en discussió amb els usuaris sinó més aviat conscienciar-los i formar lector més crítics i més consumidors d'informació de fonts diverses (Finley; McGowan; Kluever, 2017). Podem afegir també, de la necessitat d'oferir col·leccions equilibrades que no donin més

⁴⁸ <https://twitter.com/pepvivesBIB/status/992917407760076801>

importància a segons quines visions d'un tema només perquè comercialment són més abundants.

3.5.6 Projectes i iniciatives en l'àmbit de la informació i la documentació

En els darrers temps, en l'àmbit de la informació i la documentació s'han generat diferents projectes i iniciatives. En aquesta línia, la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), entre d'altres iniciatives, ha creat i difós una infografia (vegeu gràfica 4) "Com detectar les notícies falses", en diferents llengües i que s'ha convertit en viral.

Tal i com hem apuntat anteriorment (López-Borrull, Vives-Gracia & Badell, 2018) aquesta infografia pot ser de gran utilitat, sobretot perquè té viralitat per a poder arribar allà on s'estan difonent les informacions poc precises o falses. Segons la pròpia definició de l'IFLA, "...una simple pero efectiva herramienta que ofrece una alternativa, basada en la convicción de que la educación es la mejor forma que los usuarios adquieren confianza y de que los gobiernos no disculpen una censura innecesaria".

Institucions de govern i parlaments de molts països han realitzat reunions i sessions de treball de màxim nivell: Parlament de Finlàndia, Suècia, Alemanya, Vietnam o Malàisia per posar només alguns exemples. Així mateix, el Parlament de Catalunya va celebrar la jornada *Com combatre la desinformació en línia i les fake news (29-03-219)*, organitzada pel Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) i el Col·legi de Periodistes de Catalunya, centrada en el camp dels mitjans de comunicació (periodistes i comunicadors). El treball en aquest àmbit de les biblioteques en el nostre país és important. La temàtica és recurrent en tota jornada o reunió professional, com en les darreres Jornades Catalanes de Documentació⁴⁹ (Barcelona, 10-11 maig 2018) o la conferència sobre notícies falses a la trobada de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la Diputació de Barcelona (XBM) el febrer del 2018 i en les innombrables activitats de cadascuna de les biblioteques públiques arreu del país.

⁴⁹ <http://www.cobdc.net/15JCID/>



Gràfica 4. Infografia creada per la IFLA per a lluitar contra les fake news
Font: <https://www.ifla.org/publications/node/11174>

L'IFLA, a més de la iniciativa citada anteriorment, ha llançat una campanya que incentiva els seus membres a participar en debats sobre els mitjans de comunicació i sobre l'alfabetització informacional a tot el món per a cridar l'atenció sobre el paper fonamental que les biblioteques poden i han de realitzar. La mateixa IFLA conjuntament amb l'Unió Europea va organitzar un col·loqui a Brussel·les (febrer 2018) per a debatre específicament la problemàtica de la desinformació a internet. En aquest col·loqui una de les conclusions principals va ser que calia anar cap a polítiques de formació en competències digitals de la ciutadania i no tant cap a establir polítiques restrictives o de prohibició d'accés. En el

Congrés mundial anual de l'IFLA (agost 2018) la institució va aprovar el document "Declaración de la IFLA sobre las noticias falsas"⁵⁰.

La UNESCO, per la seva part, ha reiterat el seu compromís de treball i esforç amb l'Alfabetització Mediàtica i Informacional (AMI/MIL)⁵¹ com un dels requisits més importants per a fomentar l'accés equitatiu a la informació i al coneixement així com per a promoure els mitjans de comunicació i els sistemes d'informació lliures, independents i pluralistes. En aquesta línia ha creat i difós el document *Les Cinc Lleis de l'Alfabetització Mediàtica i Informacional*.⁵² La MIL contempla tots els tipus de mitjans de comunicació i altres proveïdors d'informació i continguts com les biblioteques, els arxius, els museus i internet, independentment de la tecnologia emprada. La CILIP (The Library Information and Association) ha modificat recentment (abril 2018) la seva definició sobre Alfabetització Informacional,⁵³ sorgida de la Proclamació d'Alexandria (UNESCO, 2005) per adaptar-la a les necessitats del fenomen de les notícies falses. Una de les propostes més destacades de la CILIP és la necessitat de realitzar un treball multidisciplinari des de les biblioteques. Segons aquesta institució britànica, cal una estreta col·laboració entre tots els agents socials i professionals implicats com educadors, bibliotecaris i professionals dels *mass media*. Als Estats Units, l'American Library Association (ALA) ha desplegat tot un seguit d'accions i esdeveniments en torn de les fake news, entre les quals destaca la publicació monogràfica *Combating Fake News in the Digital Age* (Burkhardt, 2017), un títol prou explícit. A Espanya, el Consejo de Cooperación Bibliotecaria (CCB), organisme depenent del Ministerio de Cultura, i en concret, el Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Mediática e Informacional (GTALFIN) ha elaborat l'informe "Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas"⁵⁴, on es recullen 10 mesures urgents per a la integració efectiva de les esmentades competències en mitjans i informació (*media literacy*).

L'adopció en massa de les tecnologies relacionades amb internet ha canviat la manera de crear i consumir notícies. Segons Chen, Conroy i Rubin (2015) l'entorn actual de notícies en línia és el que incentiva la velocitat i l'espectacle en els continguts generats per l'usuari. Aquests autors proposen la creació d'una eina de detecció automàtica de notícies falses com a complement de les polítiques de formació mediàtica. És a dir, argumenten una doble acció per a combatre el problema: a) un compromís públic proactiu d'educadors, bibliotecaris i professionals dels mitjans de comunicació per a promoure pràctiques d'alfabetització mediàtica, tal com hem vist anteriorment que també esmenta la CILIP; b) el desenvolupament d'eines i tecnologies automàtiques que ajudin a verificar, vetllar i comprovar els fets i ajudar així als lectors de notícies filtrant i marcant la informació dubtosa. En aquest darrer punt, la proposta coincideix amb les polítiques anunciades pels gegants tecnològics com Google amb un cercador especialitzat en notícies falses (*Fact Check Explorer*), Facebook i Twitter.

⁵⁰ <https://www.ifla.org/files/assets/faife/statements/ifla-statement-on-fake-news-es.pdf>

⁵¹ <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

⁵² http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_spanish.png

⁵³ <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>

⁵⁴ http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion_competencias_ALFIN-AMI_sistema_educativo.pdf

Tot sembla indicar que haurem de treballar activament, potser més activament que fins ara, en l'alfabetització mediàtica, des dels primers estadis del sistema educatiu. Sobretot, tenint en compte els resultats d'estudis diversos que conclouen una infrautilització dels recursos i fonts d'informació contrastats per part d'estudiants universitaris, o, l'estudi de Saunders (2017) on s'analitzaven els continguts de 517 tutorials de programes d'alfabetització informacional de 52 institucions nord americanes, amb el resultat que només l'1,4% incloïa l'estudi de les notícies falses. L'autora de l'estudi indicava la necessitat de prestar atenció a aquesta casuística, ja que actualment el problema no és tant trobar informació sinó com avaluar-la. Potser hauríem d'aprofitar "la bona reputació i confiança" professional que els bibliotecaris i les bibliotecàries despertem, si més no, als Estats Units com revela una enquesta feta per la biblioteca de l'estat de Maine⁵⁵ el 2016, on som la segona professió, només superada pels infermers/es, amb un 78% de confiança i fiabilitat.

3.5.7 Conclusions i propostes per a una col·laboració eficient entre disciplines

Una aproximació des de la informació i la documentació al fenomen de la desinformació seria considerar que aquesta es situa dins d'un més dels impediments que com a disciplina hem hagut de bregar, com ara la censura o la infoxicació. Aquesta situació entre creadors d'informació i coneixement i els usuaris que els volen emprar sempre ha estat un terreny en tensió.

Tanmateix, el fenomen de les fake news sembla actualment pivotar més al voltant de la intersecció entre la Comunicació i la Política, i sembla que tant des de les visions de les grans polítiques d'informació, o bé amb l'autogestió dels periodistes dins de projectes rellevants com els inclosos dins de Maldita.es, ja hi hauria prou per a encarar el problema.

Des del nostre punt de vista, des de diverses disciplines és possible ajudar a reduir la repercussió social. Diem reduir perquè no parlem d'eliminar, però sí possiblement eliminar el fet que les notícies falses o la desinformació en general es situï, no volgutament, en el centre de la pressió social. El risc d'adquirir que determinats partits més extrems guanyen presència i representativitat gràcies a la desinformació és alt, però caldria recordar com ja hem comentat al llarg del capítol, que en seria un símptoma més i no el principal problema, i que la crisi de les democràcies occidentals inclou la desinformació com a conseqüència del descrèdit més general, i serien en aquestes aigües on les certeses i incerteses podrien ser més rellevants. Aquest fet també apareix a la ciència, on ja es comença a parlar també de fake science, tot i que també justament problemes de veracitat i certesa han existit des de sempre que la informació científica s'ha gestionat i difós (López-Borrull, 2019).

Per tant, per a problemàtiques complexes, les solucions haurien de passar, creiem, per estratègies globals i interdisciplinàries. És, doncs, la col·laboració entre les diverses aproximacions i mesures que caldria actuar. En aquest mateix llibre hauran pogut trobar diversos projectes relacionats amb el Periodisme, com ara el projecte EduCAC. Dins de la Comunicació, estan generant-se projectes en col·laboració amb els grans dels mitjans socials, com ara entre Maldita.es, Newtral i Facebook. Assumir que no només els algorismes poden solucionar i identificar les fake news, ni només la cura única de

⁵⁵ http://digitalmaine.com/msl_docs/101

continguts permet veure que hi ha un espai comú on es pot aportar. Ja Farmer (2017) destaca que les habilitats adquirides pels bibliotecaris formadors en alfabetització de mitjans els fan especialment adequats per a acompanyar als estudiants en aquest procés. També els professionals de la informació porten temps treballant en els àmbits de la documentació informativa transversal, associada a diverses disciplines, aplicant mètodes d'identificació i avaluació de fonts d'informació (Cid, Perpinyà, López-Borrull i Recoder, 2009). Les notícies falses no es combaten amb la censura sinó precisament amb més i millors notícies, i més formació en fonts d'informació.

Què cal fer no és pas una decisió fàcil. Segons Johnson (2017), les biblioteques tenen una de les coses més preuades en el món, com ha demostrat l'enquesta de la biblioteca de l'estat de Maine (Estats Units) comentada anteriorment, una marca respectada i en la que els usuaris confien.

Si assumim el paper dels professionals de la informació i la documentació com a experts en el que s'ha anomenat raonament cívic en línia (Wineburg, 2016) són moltes les estratègies que podem incorporar en els actuals plans d'alfabetitzacions informacionals i/o mediàtiques. Probablement una de les principals tasques a fer sigui una revisió profunda dels plans actuals per adaptar-los a les exigències actuals. Farmer (2017) ens proposa algunes eines per a treballar dins de l'àmbit de l'ensenyament però que fàcilment són extrapolables a d'altres col·lectius d'usuaris:

- Criteris per a avaluar les notícies i altres fonts d'informació
- Utilitzar llocs de comprovació dels fets
- Llegir fonts acreditades
- Cercar perspectives diferents
- Practicar l'alfabetització de mitjans
- Reduir la compartició de les notícies dubtoses
- Recolzar i comprometre's amb el periodisme d'alta qualitat

Altres accions que creiem necessàries per anar incorporant a les agendes de les biblioteques podrien ser (López-Borrull et al, 2018):

- Disposar de materials de formació en línia amb exemples de notícies falses i fonts d'informació fiables.
- Difondre els serveis de verificació de dades (*factchecks*) i crear vies de col·laboració amb els ciutadans (per què no un laboratori ciutadà de verificació de notícies falses de proximitat dins d'una biblioteca pública?)
- Organitzar tallers pràctics sobre detecció de notícies falses
- Reforçar les col·leccions, especialment les digitals, amb subscripcions a mitjans de comunicació d'alta qualitat

- Reforçar el coneixement dels codis ètics professionals per part dels nostres professionals per a dotar-los d'eines que els ajudin a definir les polítiques d'adquisicions de les biblioteques

Considerem especialment necessari que totes aquestes accions o qualsevol altra que es pugui fer en aquesta temàtica ha de considerar ineludiblement el treball col·laboratiu amb els altres professionals implicats: comunicació i educació. Talment hem comentat que les institucions internacionals i bibliotecàries aconsellen.

Afirma Rochlin (2017) que estem en una guerra d'informació. Si això és així, lluny d'assumir que és impossible lluitar contra les notícies falses, el que cal és reivindicar el paper dels professionals de la informació com a generals en aquesta batalla a través del que sempre hem fet: formar usuaris crítics. De tota manera, per a això, cal fer-ho de forma col·laborativa amb altres disciplines i aproximacions perquè plegats es pugui fer més força i no esdevenir ineficients guerres de guerrilles. No hi ha només una solució legal, o tecnològica ni informativa. La solució vindrà, possiblement, per la conjugació de tots aquests esforços. Jugar-nos la validesa de la democràcia, la ciència i la veritat no és poca cosa.

Bibliografia

- Allcott, H., Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211–236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Anderson, R. (2017). Fake news and alternative facts: five challenges for academic libraries. *Insights*, 30(2), 4-9. DOI: <https://doi.org/10.1629/uksg.356>
- Association of College & Research Libraries (ACRL) (1989) [en línia]. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Becker, B. W. (2016). The Librarian's Information War. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 35(4), 188-191, DOI: 10.1080/01639269.2016.1284525
- Bessi, A., Ferrara, E. (2016). Social bots distort the 2016 U.S. Presidential election online discussion. *First Monday*, 21(11) <http://firstmonday.org/article/view/7090/5653>
- Burkhardt, J. M. (2017). Combatting Fake News in the Digital Age. *Library Technology Reports*, 53(8).
- Bruns, A., Highfield, T., Burgess, J. (2013). The Arab Spring and social media

- audiences: English and Arabic twitter users and their networks. *American Behavioral Scientist*, 57(7), 871-898.
- Casero-Ripollés, A., López-Meri, A. (2015). Redes sociales, periodismo de datos y democracia monitorizada. A: Campos Freire, Francisco y Rúas Araújo, José (eds.). Las redes sociales digitales en el ecosistema mediático. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 96-113.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/152487>
- Catà, J. (2017). Les claus de l'èxit de la comunicació dels Mossos durant els atemptats. *El País*, 23/08.
https://cat.elpais.com/cat/2017/08/22/catalunya/1503424466_948173.html
- Chen, Y., Conroy, N. J., Rubin, V. L. (2015). News in an online world: The need for an “automatic crap detector”. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1)1-4.
- Cid, P.; Perpinyà, R.; Lopez, A.; Recoder, M. (2009). La competencia documental en los nuevos títulos de grado. Dins: Actas do IV Encontro Ibérico EDIBCIC 2009, 253-263. ISBN. 978-989-26-0014-7. <http://hdl.handle.net/10760/18760>
- CILIP. Information Literacy Group. (2018). Definition of Information Literacy.
<https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Comissió Europea (2018a). Fake news and disinformation online. Flash Eurobarometer 464. [en línia]
<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82797>
- Comissió Europea (2018b). La lucha contra la desinformación en línea: un enfoque europeo [en línia] COM(2018) 236 final.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=en>
- Cortiñas-Rovira, S., Darriba Zaragoza, M. (2018). Análisis de la presencia de pseudociencia en los catálogos de las bibliotecas públicas españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(1), e197. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.1.1474>
- Farmer, L. S. J. (2017). Don't Get Faked Out by the News: Preparing Informed Citizens. *CSLA Journal*, 41(1) http://csla.net/wp-content/uploads/2012/09/CSLA_Journal_41-1_-2017_V2.pdf
- Finley, W., McGowan, B., Kluever, J. (2017). Fake News: An Opportunity for Real Librarianship. *ILA Reporter*, XXXV(3)
<https://www.ila.org/publications/ila-reporter/article/64/fake-news-an-opportunity-for-real-librarianship>

- Gutiérrez-Rubí, A. (2012). Infografías, visualizaciones y política [en línia]
<http://blogs.elpais.com/micropolitica/2012/04/infografias-visualizaciones-y-politica.html>
- IFLA (2012). IFLA Code of Ethics for Librarians and other Information Workers.
<https://www.ifla.org/faife/professional-codes-of-ethics-for-librarians>
- Johnson, B. (2017). Information literacy is dead: the role of libraries in a post-truth world. Infoday march <http://www.infoday.com/cilmag/mar17/Johnson--Information-Literacy-Is-Dead--The-Role-of-Libraries-in-a-Post-Truth-World.shtml>
- Journell, W. (2017). Fake news, alternative facts, and Trump: Teaching social studies in a post-truth era. *Social Studies Journal*, 37(1), 8-21.
<http://www.uncg.edu/~awjourne/Journell2017ssj.pdf>
- Lapowsky, I. (2018). Mueller's Team has interviewed Facebook Staff as part of Russia Probe [en línia]
<https://www.wired.com/story/robert-mueller-russia-investigation-facebook/>
- Lomas, N. (2018). Fake news is an existential crisis for social media [en línia]
<https://techcrunch.com/2018/02/18/fake-news-is-an-existential-crisis-for-social-media/>
- López-Borrull, A., Vives-Gràcia, J., Badell, Joan-Isidre (2018). Fake news, ¿amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación? *El profesional de la información*, 27(6), 1346-1356.
<https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.17>
- López-Borrull, A. (2018) [ressenya]. McNair, B. Fake News: Falsehood, Fabrication and Fantasy in Journalism. *Quadern del CAC*, 44, 95-96.
https://www.cac.cat/sites/default/files/2018-08/Q44_CA_0.pdf
- López-Borrull, A. (2019). 'Fake science': el tsunami de la desinformació arriba a la ciència. ComeIn. Revista dels Estudis de Ciències de la Informació i la *Comunicació*, 86 <https://www.uoc.edu/divulgacio/comein/ca/numero86/articles/Fake-science-tsunami-desinformacio-ciencia.html>
- McNair, B. (2018). Fake News: Falsehood, Fabrication and Fantasy in Journalism. Londres: Routledge, 2018.
- Martens, B., Aguiar, L., Gómez, E., Mueller-Langer, F. (2018). The Digital Transformation of News Media and the Rise of Disinformation and Fake News. *Digital Economy Working Paper* 2018-02, Joint Research Centre Technical Reports.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3164170>
- Portland Research Group, Maine State Library, Lockwood, Bruce M., and Ritter, James

- (2016). Maine State Library: Trusted Professionals Survey 2016. Library Documents. Paper 101. http://digitalmaine.com/msl_docs/101
- Rochlin, N. (2017). Fake news: belief in post-truth, *Library Hi Tech*, 35(3), 386-392, <https://doi.org/10.1108/LHT-03-2017-0062>
- Roth, Y. (2018). Automation and the use of multiple accounts [en línia] https://blog.twitter.com/developer/en_us/topics/tips/2018/automation-and-the-use-of-multiple-accounts.html
- Saunders, L. (2018). Information Literacy in Practice: Content and Delivery of Library Instruction Tutorials. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(2), 269-278 <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.12.022>
- Shao, C., Ciampaglia, G.L., Varol, O., Flammini, A., Menczer, F. (2017). The spread of misinformation by social bots [en línia] <https://arxiv.org/pdf/1707.07592.pdf>
- Shearer, E., Gottfried, J. (2017). News Use Across Social Media Platforms 2017. http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/13/2017/09/13163032/PJ_17.08.23_socialMediaUpdate_FINAL.pdf
- Silverman, C. (2016). This Analysis Shows how Fake Election News Stories Outperformed Real News on Facebook. *BuzzFeed News*, November 16. https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook?utm_term=.fg6WOLrM1
- Tambini, Damian (2017). Fake news: Public policy responses. Media policy brief 20. London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science <https://goo.gl/6dvMtT>
- Vosoughi, S., Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. DOI: 10.1126/science.aap9559
- Weedon, J., Nuland, W., Stamos, A. (2017). Information Operations and Facebook. <https://fbnewsroomus.files.wordpress.com/2017/04/facebook-and-information-operations-v1.pdf>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T. (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning [en línia]. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Wong, J.C. (2018). Facebook ending News Feed experiment condemned as 'Orwellian'
[en línia]. <https://www.theguardian.com/technology/2018/mar/01/facebook-news-feed-experiment-media-posts>

IV.

ESTUDIS DE CAS

4.1

“Aula dial” el projecte educatiu de Radio Sant Vicenç dels Horts amb les escoles del municipi

Eva García Martínez

Periodista. Llicenciada en Dret (2002) i Periodisme (2004) per la Universitat Pompeu Fabra. És responsable de Ràdio Sant Vicenç dels Horts des del 2011. Entre altres mitjans, ha treballat a *COMRàdio*, *Catalunya Ràdio*, *Ràdio Sant Feliu*, *Avui* i *El País*. També va treballar al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en el naixement del Canal Educació, l'any 2010. Amb el programa *Aula dial*, *Ràdio Sant Vicenç* ha guanyat el Premi el CAC a l'escola al millor treball de ràdio 2018 i el premi al Millor Programa de Ràdio als Premis de Comunicació Local de la Diputació de Barcelona l'any 2012.

Resum

Aula dial és el programa de ràdio que fan les escoles i l'emissora municipal de Sant Vicenç dels Horts. En aquesta activitat, alumnes de 5è de primària i d'educació especial treballen com si fossin periodistes, ja que preparen un informatiu radiofònic que s'emet en directe a Ràdio Sant Vicenç. L'activitat s'emmarca dins del Pla Educatiu d'Entorn i està organitzada per Ràdio Sant Vicenç, la regidoria d'Educació de l'Ajuntament i els Serveis Educatius Baix Llobregat – 6 de la Generalitat de Catalunya. *Aula dial* aprofita el potencial de la ràdio com a eina educativa per treballar diferents competències curriculars. En aquest sentit, els indicadors d'avaluació que respon el professorat un cop acabada l'activitat obtenen una mitjana del 90% d'assoliment. Des del seu naixement al curs 2009-2010, el programa ha obert un camí fructífer en l'àmbit de l'educació mediàtica a les escoles del municipi. A més de satisfer els participants per l'aprenentatge i l'experiència viscuda, aquest programa ha permès Ràdio Sant Vicenç posicionar-se com a referent mediàtic en l'àmbit educatiu del seu entorn. Es tracta d'un exemple d'èxit de com els mitjans de comunicació locals poden aprofitar la seva combinació de professionalitat i proximitat per convertir-se en referents d'educació mediàtica en el seu territori d'influència.

Paraules clau: Sant Vicenç dels Horts; Catalunya; ràdio; escoles; educació mediàtica; mitjans de comunicació; alfabetització mediàtica.

4.1.1 Introducció

Aula dial és un programa de ràdio que emet l'emissora municipal Ràdio Sant Vicenç dels Horts. Es tracta d'una activitat educativa, integrada en el Pla Educatiu d'Entorn del municipi, que converteix els alumnes en periodistes, ja que els nens i nenes creen un informatiu que s'emet per la ràdio. Hi participa alumnat de 5è de primària (10 i 11 anys) i d'educació especial. *Aula dial* va néixer al curs 2009-2010 i ràpidament es va convertir en una activitat de gran èxit a les escoles, amb un interès creixent dels centres educatius. Enguany ha arribat a la 10a edició amb la participació de vuit dels nou centres d'educació infantil i primària que hi ha Sant Vicenç dels Horts: totes les escoles públiques (Joan Juncadella, La Guàrdia, La Vinyala, Sant Antoni, Sant Jordi i Sant Josep), una de les dues escoles concertades (La Immaculada) i l'escola d'educació especial Iris. En total, a la 10a edició d'*Aula dial* han participat al voltant de 280 alumnes.

El programa neix de la voluntat de Ràdio Sant Vicenç de repensar-se com a emissora municipal pública i millorar el servei que prestava aleshores a la ciutadania de Sant Vicenç dels Horts. Davant les moltes possibilitats que ofereix la ràdio com a eina educativa, l'emissora aposta per vincular-se de manera decidida i definitiva a les escoles del municipi, de manera coordinada amb la regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts i el Servei Educatiu Baix Llobregat – 6 de la Generalitat de Catalunya.

4.1.2 Funcionament d'Aula dial

Aula dial es desenvolupa durant el segon trimestre del curs escolar. Comença al gener amb una reunió informativa entre els professionals que hi participen: mestres, periodista i personal tècnic de la regidoria d'Educació. En aquesta reunió s'explica l'activitat als docents i s'estableix el calendari del programa. En les següents setmanes, una periodista de Ràdio Sant Vicenç visita totes les escoles participants, on fa una sessió explicativa sobre periodisme i mitjans de comunicació, amb atenció especial a la ràdio. A partir d'aquesta visita, cada classe compta amb aproximadament tres setmanes per elaborar un informatiu de ràdio: escollir les notícies, buscar informació i redactar els textos. L'alumnat es distribueix en grups de dos o tres membres i cada grup elabora una notícia del seu interès, amb preferència de l'àmbit de proximitat a l'escola. A més de notícies, els programes també acostumen a incorporar alguna entrevista i, des de l'any 2015, també una recomanació literària, emmarcada en el pla d'impuls a la lectura *M'agrada llegir* de Sant Vicenç dels Horts. L'activitat culmina amb l'emissió en directe del programa a Ràdio Sant Vicenç, locutat pels propis alumnes que ho han preparat. L'emissió dels programes es concentra en un període de tres o quatre setmanes, amb l'emissió d'un informatiu cada matí a les 10 h. Un cop emès l'informatiu en directe, el programa també es difon per les xarxes socials de Ràdio Sant Vicenç i es manté al podcast de l'emissora. Al llarg del desenvolupament de l'activitat, els mestres tenen accés directe a la periodista que coordina els programes, per resoldre qualsevol dubte que pugui sorgir.

4.1.3 Adaptació al currículum escolar

En l'elaboració d'un informatiu de ràdio, l'alumnat treballa competències múltiples, com ara la lectura, l'escriptura, l'expressió oral, la recerca, el treball en equip, la relació amb l'entorn social més pròxim, etc. A més d'aquestes competències generals, *Aula dial* es desenvolupa a 5è de primària per la seva adaptació al currículum escolar, que en aquest curs preveu treballar matèries com la notícia i els gèneres periodístics. En aquest sentit, l'activitat suposa una eina pràctica de molta utilitat per a les escoles, especialment en el cas dels centres que treballen per projectes. Així, tot i que podria semblar que preparar un informatiu radiofònic genera un volum de feina important pels mestres, a la pràctica suposa un recurs que facilita als docents canalitzar l'ensenyament d'una part del currículum escolar.

En qualsevol cas, l'experiència d'una dècada d'*Aula dial* posa de manifest que entre les principals virtuts d'aquesta activitat hi ha la motivació que genera entre l'alumnat. Nenes i nens són conscients que la feina que fan al llarg de l'activitat té una aplicació pràctica, concreta i amb visibilitat pública, i aquest resultat repercuteix en la il·lusió i l'interès que els desperta cada fase del procés de creació del programa.

D'altra banda, curs rere curs, els mestres participants han qualificat l'experiència d'*Aula dial* de manera molt positiva en l'enquesta de satisfacció que fa la regidoria d'Educació sobre les activitats del Pla Educatiu d'Entorn. En general, el professorat considera que l'activitat és molt útil i adequada al nivell escolar, i acostumen a qualificar l'experiència com a "inoblidable". De fet, *Aula dial* aconsegueix traspasar la línia d'una activitat escolar qualsevol per convertir-se en una experiència vital que l'alumnat participant recorda anys després. Els indicadors d'avaluació que respon el professorat un cop acabada l'activitat obtenen una mitjana del 90% d'assoliment. Aquests indicadors són:

- adequació de la informació i la documentació aportada
- grau d'assoliment dels objectius de l'activitat
- relació entre els continguts de l'activitat i el nivell educatiu
- grau d'eficiència en el desenvolupament de l'activitat
- adequació de l'espai (estudi de l'emissora)
- grau de satisfacció en el producte resultant

4.1.4 Mitjans locals i educació mediàtica

Si en un primer moment *Aula dial* va néixer com a eina per treballar diverses competències i aprenentatges formals, com la lectura i l'escriptura, en el decurs d'aquesta dècada d'activitat ha evolucionat, de manera natural, cap a l'aprenentatge per part dels infants d'un consum conscient i crític de la informació i els mitjans de comunicació. La producció d'un informatiu radiofònic els serveix per plantejar-se les fonts informatives que fan servir, la veracitat, la credibilitat, la parcialitat... en definitiva, l'acompanyament dels professionals de l'emissora municipal insta l'alumnat a ser conscients de la qualitat de les fonts informatives que utilitzen. En aquest sentit, posar-se a la pell dels periodistes els serveix per tenir una aproximació a la tasca d'aquests professionals i la necessitat de verificar la informació que poden trobar en canals diversos.

La relació establerta entre les escoles i la ràdio municipal de Sant Vicenç dels Horts és un cas d'èxit del paper que poden assumir els mitjans de comunicació locals, especialment els públics, per liderar accions d'educació mediàtica. Malgrat el fàcil accés ciutadà a la creació de continguts audiovisuals, els mitjans de comunicació tradicionals continuen conservant prestigi, per la qual cosa crear un programa que s'emet per la ràdio municipal dona a aquella feina una rellevància social afegida. En aquest sentit, els mitjans locals poden fer servir, com cap altre mitjà de comunicació, l'estatus social i la proximitat que mantenen amb la ciutadania del seu àmbit de difusió per convertir-se en referents de l'educació mediàtica en el seu entorn.

4.1.5 Posicionament educatiu

L'experiència d'*Aula dial* ha permès Ràdio Sant Vicenç posicionar-se com a referent mediàtic en l'àmbit educatiu. Mostra d'això són altres vincles que l'emissora municipal ha establert amb l'alumnat i els centres educatius de la zona.

4.1.6 Ràdio Rocio

Arran l'experiència a *Aula dial*, l'Escola Mare de Déu del Rocio va crear un informatiu quinzenal, *Ràdio Rocio*, elaborat per alumnes de tots els cursos de l'escola. Aquest programa s'enregistrava al centre escolar i s'emetia a l'informatiu de Ràdio Sant Vicenç. *Ràdio Rocio* va néixer al curs 2013-2014 i es va mantenir de manera ininterrompuda fins al tancament de l'escola, l'any 2017.

4.1.7 Col·laboracions amb els instituts

Des del curs 2012-2013, Ràdio Sant Vicenç imparteix una xerrada sobre ètica periodística a l'alumnat de 4rt d'ESO de l'institut Salesians Sant Vicenç dels Horts, on fan el treball de síntesi en forma de diari digital. A més, alumnes de 3r d'ESO d'aquest centre han fet, diversos anys, un treball en format radiofònic i han visitat les instal·lacions de Ràdio Sant Vicenç per rebre assessorament per fer el seu programa.

D'altra banda, durant dos cursos, l'emissora municipal va impartir una classe de gèneres radiofònics a l'Institut Gabriela Mistral, que també desenvolupava un treball en format radiofònic. Però la col·laboració amb aquest centre educatiu va anar més enllà durant un curs, quan l'alumnat de ciències es va encarregar de fer la previsió meteorològica que s'emetia a l'informatiu de Ràdio Sant Vicenç. Els estudiants prenen les dades d'una estació meteorològica que tenien a l'institut i aprofitaven l'estona del pati per gravar la crònica del temps que s'emetia a l'informatiu una estona després.

Aquesta intensa relació amb els instituts fa que l'alumnat identifiqui Ràdio Sant Vicenç com un mitjà de comunicació accessible on poder rebre assessorament professional. Per això és freqüent que estudiants que elaboren treballs de síntesi o treballs de recerca relacionats amb la comunicació o el periodisme s'adreixin a l'emissora municipal de Sant Vicenç dels Horts

per rebre assessorament o incorporar l'experiència del mitjà a les seves recerques. Aquestes peticions de col·laboració es reben per part d'alumnes de Sant Vicenç dels Horts i dels municipis veïns (Corbera de Llobregat, Torrelles, Santa Coloma de Cervelló, Pallejà, Sant Boi de Llobregat...), la qual cosa posa de manifest el posicionament que el mitjà ha aconseguit en l'àmbit educatiu més enllà de Sant Vicenç dels Horts.

4.1.8 Descobertes mútues

L'experiència d'*Aula dial* facilita descobertes mútues. D'una banda, l'alumnat para atenció al seu entorn més pròxim mitjançant la cerca de notícies. D'altra banda, la ciutadania de Sant Vicenç dels Horts s'aproxima a la vida escolar i a l'emissora municipal.

4.1.9 Posar en valor la ràdio local

Els mitjans locals sovint es perceben com a escoles de periodisme, com a entorns semi professionals on fer les primeres passes davant dels micròfons abans de fer el salt a altres mitjans de comunicació popularment considerats més importants. Aquesta és una faceta rellevant dels mitjans locals que sovint amaga la professionalitat amb la qual treballen. Un dels reptes de les ràdios locals és fer front als prejudicis de falta de professionalitat que massa sovint les acompanyen. En aquest sentit, *Aula dial* ha servit perquè bona part de la ciutadania de Sant Vicenç dels Horts descobreixi l'emissora municipal i valori la tasca que desenvolupa, més enllà de la seva col·laboració amb les escoles.

A més, la diversitat d'origens de la societat vicentina fa que els programes d'*Aula dial* s'escoltin arreu del món mitjançant el podcast, ja que les famílies de l'alumnat participant són d'origens geogràfics molt variats.

4.1.10 Les escoles s'expliquen

La selecció de notícies per incloure al programa va a càrrec dels alumnes, sota la premissa que intentin explicar notícies d'àmbit local i fins i tot d'entorns més pròxims, com el barri o la pròpia escola. Aquesta recerca d'informació que fa l'alumnat, amb notícies i entrevistes de proximitat, implica la participació de moltes més persones i entitats del municipi.

A més, alguns centres educatius opten per incloure als seus informatius notícies de la vida escolar, de manera que, mitjançant la seva emissió en un mitjà de comunicació, la ciutadania coneix la diversitat d'activitats i els projectes educatius que es desenvolupen als centres. D'aquesta manera, la ràdio municipal fa d'altaveu d'alguns projectes innovadors que, sense aquesta difusió, passarien desapercebuts més enllà de la comunitat educativa.

4.1.11 Conclusions: Evolució i futur

Després de 10 anys d'experiència, *Aula dial* és una activitat educativa plenament consolidada que aprofita tot el potencial de la ràdio com a eina educativa. El programa ha

evolució segons els reptes i les necessitats que plantegen les novetats comunicatives de la nostra societat i ha estat el trampolí per convertir Ràdio Sant Vicenç en mitjà de referència en educació informacional en el seu entorn.

El programa va aconseguir el Premi el CAC a l'escola al millor projecte de ràdio 2018 i el Premi de Comunicació Local de la Diputació de Barcelona al millor programa de ràdio 2012. Aquests reconeixements han servit per reforçar el prestigi de Ràdio Sant Vicenç i motivar l'emissora pública a ampliar aquest acompanyament en educació mediàtica a altres col·lectius de Sant Vicenç dels Horts.

Material relacionat

Podcast d'*Aula dial*:

<https://enacast.com/radiosantvicenc/#!/programs/auladialcurs20122013>

4.2

La premsa a les escoles: 10 anys ajudant a formar ciutadans crítics

Núria de José

Núria de José Gomar. Llicenciada en Ciències de la Informació (Periodisme) per la UAB l'any 1994. Ha estat directora de *Ràdio Premià de Mar*, Coordinadora de Programes i Directora de Continguts de *COMRàdio* i actualment és Responsable del Servei de Coordinació de La Xarxa (Xarxa Audiovisual Local). És vocal de la Junta de Govern del Col·legi de Periodistes de Catalunya.

Resum

Premsa a les Escoles és un programa del Col·legi de Periodistes de Catalunya, amb el suport de l'Obra Social "la Caixa", destinat a fomentar bons hàbits de consum d'informació als alumnes d'Ensenyament Secundari Obligatori i Batxillerat de Catalunya. L'any 2019 arriba a la desena edició amb la participació de 3.600 alumnes, de 75 centres educatius repartits de manera proporcional arreu del territori. Els tallers els imparteixen periodistes col·legiats i aporten als alumnes eines per interpretar les notícies que els arriben en un context de desinformació provocada per la saturació informativa i la proliferació de notícies falses (*fake news*). El Col·legi de Periodistes de Catalunya considera que la formació és l'eina més efectiva per combatre el risc que suposa per a la democràcia tenir ciutadans desinformatats. Per aquest motiu, reclama que l'educació mediàtica sigui obligatòria a l'escola, al marge de si ha de ser amb assignatures específiques o de manera transversal, i que els professionals de la informació, en tant que especialistes en la matèria, hi tinguin un paper decisiu. La gent gran és un altre col·lectiu que considerem especialment vulnerable en el nou marc de circulació de la informació i estem treballant per aportar-li eines de suport.

Paraules clau: Col·legi de Periodistes de Catalunya; Programa Premsa a les Escoles; fake news; periodistes; desinformació; educació; escola.

4.2.1 Introducció

La Jornada dedicada a l'Alfabetització Mediàtica organitzada per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) el 30 de novembre de 2018 va tenir l'origen en la resposta a una piulada que l'Associació de Mestres Rosa Sensat va fer a Twitter el mes de febrer. L'entitat va dir: "Diuen els experts que d'aquí a quatre anys, la meitat de les notícies que rebrem no seran certes. Seran #fakenews. Quina responsabilitat té l'educació en la propagació mundial d'aquesta epidèmia?". A partir d'aquesta pregunta es va generar un debat a la xarxa que va acabar amb el compromís de la degana de la Facultat de Comunicació de la UAB d'organitzar una Jornada per tractar el tema en un entorn acadèmic.

La manera com es va gestar aquesta trobada universitària és un exemple del potencial que tenen les xarxes socials, que ofereixen possibilitats de relació que uns anys enrere no haurien estat possibles i que contribueixen a generar coneixement. La nostra visió, per tant, està molt lluny de demonitzar les xarxes i els canvis en els hàbits de consum d'informació que han provocat. També és cert que som conscients dels riscos que comporten i des del Col·legi de Periodistes de Catalunya ja fa molts anys que treballem per educar la ciutadania en el consum responsable de la informació.

Per a la majoria de les teories de la comunicació, els actes o processos de comunicació tenen quatre elements comuns: l'emissor, el missatge, el canal i el receptor. Són els components bàsics que s'expliquen en els temaris de la Secundària Obligatòria i el Batxillerat. Si ens fixem en l'evolució d'aquests quatre elements en els processos de comunicació social durant els darrers anys, ens trobem que el nombre d'emissors s'ha multiplicat de manera extraordinària, el de missatges i de canals també i, en canvi, els receptors segueixen sent els mateixos. En conseqüència, en molt pocs anys, tenim un receptor que rep un autèntic bombardeig d'informació que li arriba per múltiples canals, amb un nombre de missatges tendent a l'infinit.

L'excés d'informació fàcilment pot provocar en el receptor dificultats per decodificar tots aquests missatges de manera saludable. A la saturació, cal afegir que una part de la informació que li arriba, especialment mitjançant les xarxes socials, no és veraç. És el que popularment s'anomenen *fake news*, notícies falses que en molts casos responen a interessos dels qui les posen en circulació. La suma de la saturació d'informació i de les *fake news* provoquen desinformació en el receptor.

Els receptors/ciutadans que no tenen informació suficient o no tenen informació de qualitat, quan exerceixen els seus drets, entre ells el de votar, ho fan amb menys llibertat, entenent la llibertat com la capacitat de triar i la informació (el saber) com l'element indispensable per poder fer l'elecció.

En la mirada a l'evolució dels actes i/o processos de comunicació en els darrers anys, veiem també que el receptor s'ha convertit en emissor, amb la potencialitat d'arribar a audiències que molt poc temps enrere únicament podien tenir grans mitjans de comunicació.

4.2.2 L'alumne com a receptor de la informació

Els adolescents, des d'edats molt primerenques, són usuaris de telèfons mòbils, una eina que ha esdevingut essencial en la seva socialització amb l'entorn. Aquests aparells els permeten accedir a un volum enorme d'informació de tota mena, sense que en molts casos tinguin la maduresa suficient per poder-la interpretar amb la responsabilitat amb que ho pot fer un adult. A més, els hàbits de consum de notícies que adquireixen en aquest període poden ser molt importants per establir els que tindran quan siguin adults.

Fa nou anys, el Col·legi de Periodistes de Catalunya va posar en marxa el Programa Premsa a les Escoles precisament per aportar als alumnes criteris que els permetin interpretar la informació que reben. Una de les bases del Programa és explicar-los el procés que segueix un periodista per confeccionar una informació, de manera que quan ells en siguin receptors

puguin valorar si el producte s'ha realitzat de manera acurada. Es tracta de conèixer els elements bàsics de construcció d'una notícia per, quan en són receptors, poder deconstruir-la i interpretar-ne correctament el missatge.

En aquest procés un aspecte molt important per assolir els objectius del Programa és que els alumnes coneguin i, en conseqüència, que puguin qüestionar, la font d'una informació. Entenem que la solvència de qui aporta la notícia és fonamental per valorar-ne la credibilitat. La credibilitat és la clau per al futur del periodisme. En un entorn de sobreinformació i, com hem dit abans, d'informació falsa, el periodisme i la deontologia que li és intrínseca estan cridats a ser les guies que orientin als consumidors d'informació. De manera metafòrica, podríem dir que el periodisme són illes enmig d'un mar de sobreinformació que conté elements tòxics. Refugis on ens hem de poder sentir segurs per sobreviure.

El Programa formatiu impulsat pel Col·legi també es dedica a divulgar quins són els principals mitjans de comunicació que existeixen actualment, perquè no podem convidar als alumnes a fer servir unes eines i no explicar-los quines són. Cada vegada hi ha més oferta de mitjans de comunicació, especialment digitals, i la credibilitat, a banda dels mitjans, tendeix a anar més lligada al periodista que signa, i en molts casos difon, la informació (a la seva marca personal). En els tallers posem èmfasi en explicar la funció social dels mitjans de comunicació i la deontologia professional que segueixen els periodistes que hi treballen.

Prensa a les Escoles arribarà la primavera de 2019 a la seva desena edició. El Col·legi de Periodistes l'ha pogut dur a terme gràcies al suport de l'Obra Social "la Caixa". El Programa ha estat una iniciativa d'èxit que amb el temps també han seguit altres ens col·legials a l'Estat espanyol. L'any 2019 hi participaran 3.600 alumnes de 75 centres d'Ensenyament Secundari Obligatori i Batxillerat de tot Catalunya, amb un repartiment proporcional arreu del territori. En cada edició, uns vint-i-cinc professionals de les sis demarcacions del Col·legi es desplacen fins als centres educatius per dur a terme els tallers. La interlocució directa dels alumnes amb els periodistes és un element que valorem, uns i altres, molt positivament.

En els tallers, els periodistes sempre pregunten als alumnes per quins canals s'informen i en els darrers anys veiem que la seva dieta mediàtica es basa de manera molt majoritària en les xarxes socials, bàsicament Facebook i Instagram.

Prensa a les Escoles ens ha fet veure l'heterogeneïtat dels centres educatius catalans. Això ha comportat haver d'adaptar el taller a cada lloc on s'imparteix. Hi ha centres on els alumnes estan habituats a treballar amb eines i llenguatge audiovisual i n'hi ha on hem de treballar mostrant-los físicament els diaris. Un dels recursos més llaminers per atreure l'atenció dels alumnes es treballar amb la informació esportiva perquè habitualment és la que més coneixen.

Si fa prop de deu anys el Col·legi de Periodistes de Catalunya va creure necessari posar en marxa el Programa Prensa a les Escoles, el pas dels anys no ha fet més que ratificar la idoneïtat de la iniciativa i fer-la cada vegada més necessària.

A més del Premsa a les Escoles, el Col·legi de Periodistes participa enguany a la primera edició dels tallers organitzats pel Consell de l'Audiovisual de Catalunya dins el programa EduCAC, també amb el suport de l'Obra Social "la Caixa". Professionals col·legiats seran els qui visitin escoles i instituts per fer els tallers i divulgar les eines que aquest Programa posa a l'abast de tota la comunitat educativa.

Al marge d'aquestes dues iniciatives en les quals el Col·legi té una implicació directa, volem reconèixer la feina que des de fa molts anys realitzen els mitjans de comunicació local amb els centres educatius dels municipis de la seva àrea de cobertura. Hi ha hagut moltes experiències amb finalitats diferents, des de treballar les habilitats lingüístiques i comunicatives fins, en els darrers temps, els criteris per poder avaluar la veracitat de les informacions. En qualsevol cas, apropar la funció dels periodistes a la ciutadania sempre és positiu i digne de reconeixement. Estem contents que cada vegada hi hagi més periodistes que treballen amb la informació de proximitat vinculats de manera activa al Col·legi de Periodistes.

4.2.3 L'alumne com a emissor de la informació

El mateix telèfon mòbil que abans dèiem que serveix als adolescents per relacionar-se i per accedir a grans volums d'informació, el converteix també en possible emissor de continguts per a audiències potencialment amplíssimes.

L'elaboració de continguts per ser difosos té dues vessants: una tècnica i una altra ètica. La primera, la tècnica, requereix de les habilitats necessàries per saber explicar una història amb els diversos llenguatges que tenim a l'abast, textual, audiovisual, etc. L'altra vessant, la que hem englobat amb el nom d'ètica, consisteix a explicar la història de manera responsable i sobretot sense envair els drets dels altres.

Molts centres d'ensenyament, especialment a l'Educació Secundària Obligatòria i a Batxillerat, s'ocupen de capacitar els alumnes sobre la vessant tècnica de l'elaboració de continguts. Aquests aprenentatges, juntament amb les nombroses eines que tenen a l'abast per confeccionar productes audiovisuals, fa que els adolescents puguin fer, amb molta facilitat, productes atractius per difondre a públics grans.

Ara bé, com i on aprenen la vessant ètica de l'elaboració de continguts? Els estudis per formar professionals de la informació recolzen bona part de la matèria en aquest àmbit. Quan elaborem una informació hem de fer-ho de manera veraç i per això hem de seguir una sèrie de procediments. Hem de ser conscients de les conseqüències que pot tenir no actuar amb suficient diligència i hem de conèixer els límits legals que no podem traspasar. Ens referim especialment a la preservació dels drets dels altres com ho són els de l'honor, la intimitat o la propietat intel·lectual.

Formar alumnes perquè puguin construir continguts tècnicament solvents però no fer-ho en l'àmbit ètic i/o legal, tenint en compte que disposen de sistemes de difusió massiva, suposa un perill per a ells i per al conjunt de la societat. De la mateixa manera que defensem l'educació per combatre les *fake news* sabent-les identificar, hem d'evitar que hi hagi qui en generi de noves o divulgui les que circulen, voluntàriament o involuntària.

4.2.4 Educació mediàtica obligatòria

La informació ha revolucionat la societat en els darrers anys. Ha generat noves oportunitats i també noves necessitats d'aprenentatges per a la ciutadania, com hem intentat explicar en les exposicions precedents en les quals situàvem els alumnes actuals en les posicions de receptors i d'emissors d'informació.

L'escola ocupa un lloc central en el procés d'aprenentatge dels futurs ciutadans i sovint és la porta d'entrada a l'actualització de coneixements a les famílies. Per això, considerem imprescindible que els currículums educatius donin resposta de manera efectiva a les noves necessitats que imposa la societat. En aquest sentit, creiem que l'educació mediàtica ha d'entrar de ple en els estudis dels alumnes d'Ensenyament Secundari Obligatori, de Batxillerat i possiblement també en el cicle superior de Primària.

De moment, el Col·legi de Periodistes de Catalunya no s'ha posicionat sobre la conveniència que la incorporació d'aquests estudis es faci mitjançant una assignatura específica o de manera transversal en el conjunt de matèries o projectes que cursen els alumnes. Ara bé, si que demanem que la incorporació d'aquests aprenentatges es faci de manera decidida i contundent.

Anteriorment, advertíem dels perills socials, personals i col·lectius que comporta la desinformació i, per combatre-la, apostem per la formació com a principal via. Però perquè sigui efectiva cal que s'apliqui amb convenciment i de manera universal al conjunt de la població. El repte és de tal magnitud que ens atrevim a comparar-ho amb la manera com va irrompre a l'escola la necessitat de formació dels alumnes en l'ús de la informàtica. Quan va sorgir aquesta necessitat, no es va dubtar sobre la conveniència de capacitar els alumnes en aquesta matèria i es va buscar la manera d'introduir-la de la manera pedagògicament més eficient, amb assignatures específiques en alguns casos o incorporant-la en altres matèries. Tampoc es va deixar gaire marge a que la seva aplicació depengués de la voluntarietat o la sensibilització que un equip directiu o un docent tinguessin sobre la seva conveniència.

En aquest moment, la formació en educació mediàtica a les escoles depèn en gran mesura de la importància que li donin els equips directius dels centres o, en molts casos, alguns docents de manera particular. Aquest fet comporta que l'accés a aquests aprenentatges sigui molt desigual i que en molts casos, en funció de la mobilitat del professorat, ni tan sols es garanteixi la continuïtat d'aquesta aposta formativa en un mateix centre al llarg de diversos cursos.

Estem convençuts que rebre una correcta educació mediàtica a l'escola és una eina per esdevenir ciutadans més lliures en l'edat adulta. Per tant, si no garantim aquesta formació de manera universal, contribuirem a generar una societat més desigual pel que fa a oportunitats de desenvolupament. Una legislació que garanteixi la plena educació mediàtica a l'escola combatria aquesta bretxa.

4.2.5 Els professionals de la informació a l'educació mediàtica

Malgrat la importància que la informació té a la societat actual, malgrat que hi ha estudis universitaris específics que capaciten per al tractament de la informació i malgrat que hi ha

col·legis professionals que avalen els qui la treballen d'acord amb principis deontològics, la realitat és que els professionals de la informació sovint no són suficientment reconeguts i massa vegades qualsevol es veu capaç de fer la seva feina o d'actuar com a especialista en la matèria.

Els estudis universitaris de comunicació capaciten els qui els cursen sobre els diversos aspectes que intervenen en l'elaboració i la difusió de la informació. Per això, entenem que la seva aportació és imprescindible en el disseny i l'aplicació de l'educació mediàtica en els centres educatius. És un treball que s'ha de fer de manera conjunta amb altres especialistes però els qui ho són en informació i comunicació han de tenir un paper rellevant i, per suposat, en cap cas en poden quedar-ne al marge.

4.2.6 Conclusions: L'educació mediàtica més enllà de l'escola

Fins ara hem centrat els esforços en l'escola però som conscients que l'aprenentatge arriba per moltes altres vies. Per aquest motiu, estem oberts a estudiar altres maneres de fer arribar aquesta proposta formativa als joves. Hi ha mentors, per exemple els monitors d'entitats i clubs, amb qui possiblement es podrien treballar programes per reforçar la tasca de les escoles i les famílies.

Hi ha un altre col·lectiu que ens preocupa especialment: la gent gran. Creiem que és un segment de població especialment vulnerable a l'impacte de les *fake news*. És un públic acostumat a accedir a la informació a través dels grans mitjans de comunicació i ens preocupa que inconscientment pugui atorgar el mateix nivell de credibilitat a les informacions que li arriben per les xarxes amb una aparença semblant a la que pugui oferir un mitjà tradicional. Amb un risc afegit, que és el potencial de viralització que pot comportar. El Col·legi de Periodistes de Catalunya ja treballa per donar eines a la gent gran per combatre la desinformació.

4.3

Mitjans de comunicació locals i comarcals i creació de l'esperit crític. El cas dels mitjans de comunicació municipals de Sant Cugat

Mònica Lablanca

Llicenciada en Periodisme per l'URL, Màster Universitari Recerca en Comunicació i Periodisme per la UAB, Màsters en Comunicació Empresarial i en Direcció i Administració d'Empreses Audiovisuales per la UB, Postgrau de Periodisme Digital per la UOC i *Executive Master* en Màrqueting i Vendes a Esade. Actualment és Directora de l'Entitat Pública Empresarial Cugat.cat, el mitjà de comunicació multimèdia municipal de Sant Cugat del Vallès. Amb anterioritat ha treballat en l'àrea de premsa i comunicació tant a l'empresa privada com al sector públic i ha estat directora d'Informació Ciutadana i Comunicació a l'Ajuntament de Sant Cugat i de la productora audiovisual municipal Cugat Produccions.

Resum

Cugat.cat és un mitjà multimèdia format per una ràdio, una televisió i un diari digital públics de la ciutat de Sant Cugat. La seva transformació d'una ràdio, *Ràdio Sant Cugat*, a un mitjà digital, ha comportat un concepte integrador de la redacció que ha evolucionat d'una redacció radiofònica a una redacció multimèdia i ha permès establir sinergies per desenvolupar el màxim nombre de canals i garantir la difusió del contingut sancugatenc. Un contingut basat en les missions de servei públic que aposta per la qualitat informativa i la ètica periodística, el periodisme de servei útil al ciutadà i la innovació com a referent, tot amb la voluntat d'aportar valor a la ciutadania i un contingut creïble, amb rigor, que ofereixi elements per a fomentar el debat públic i promogui l'escolta activa i la participació ciutadana. Oferir, en definitiva, un espai d'informació de la ciutat, que promogui els valors sancugatencs, però que també esdevingui un espai de confrontació d'idees, plural, divers i que sigui l'àgora de trobada de diferents sensibilitats per tal de fer avançar la ciutat i fomentar l'esperit crític de la ciutadania.

Paraules claus: Cugat.cat; Sant Cugat del Vallès; multimèdia; servei públic; innovació; periodisme de servei; qualitat informativa.

4.3.1 Introducció

Els inicis de Cugat.cat es remunten al 1982, any en que neix Ràdio Sant Cugat. Una emissora privada que en pocs anys es converteix en una ràdio pública amb la voluntat de ser un mitjà vertebrador del teixit associatiu, social i cultural de la ciutat i promoure la tradició del municipi.

L'any 1998, la redacció de Ràdio Sant Cugat crea el domini www.radiosantcugat.cat i publica les notícies de la ràdio a la web. Un fet que poc a poc evidencia el canvi i l'evolució de la ràdio en un mitjà multimèdia.

4.3.2 Creació de Cugat.cat. Grup de comunicació multimèdia

La voluntat de fer evolucionar el mitjà, obliga a dirigir la mirada cada vegada més cap a l'entorn digital. És, en aquest moment, en què la ràdio fa una transformació revolucionària que afavoreix la convergència dels mitjans en una sola redacció.

Parlem d'una redacció integrada. Ràdio Sant Cugat es converteix en pioner tant en el món local com comarcal liderant el procés de transformació de la redacció i del concepte de mitjà local.

Reorganització del mitjà. Quins canvis va comportar aquesta evolució? Doncs la redefinició del concepte del mitjà de comunicació de proximitat: el mitjà té l'objectiu de fer arribar la màxima informació pel màxim nombre de canals possibles, incorporant i adaptant-se a les noves formes tecnològiques i oferint noves plataformes. Es converteix en multicanal.

Reorganització de l'estructura organitzativa: Ràdio Sant Cugat passa d'una redacció radiofònica a una redacció multimèdia, promovent així sinergies estructurals informatives en recerca de la màxima eficiència del mitjà i garantint la seva sostenibilitat: canvia el flux de treball.

Neix un nou perfil de periodista: de periodista radiofònic a periodista digital o multimèdia.

És el moment de fer una aposta clara canviar el nom que identifiqui la marca amb el que som: ara Ràdio Sant Cugat és dirà Cugat.cat, un grup multimèdia format per un diari digital, una ràdio digital i FM i una televisió digital.

4.3.3 Model de Cugat.cat basat en el servei públic i en el periodisme de proximitat multimèdia

La programació diària d'informatius i esports està formada per una mitjana de 23 peces diàries informatives i 8.500 anuals, i una mitjana de 2,5 vídeos diaris al diari electrònic, en total 950 anuals.

Pel que fa a la televisió digital Cugat tv té 16 espais propis, i 9 espais en col·laboració amb altres mitjans. La ràdio emet 75 hores setmanals i 25 espais propis més 6 espais en col·laboració amb altres entitats.

Les dades d'audiència basades en l'Oficina de la Justificació de la Difusió (OJD) indiquen que Cugat.cat té 54.100 usuaris únics, amb 175.073 pàgines vistes i un temps de lectura d'un minut 42 segons.

4.3.4 Marc Legal. Llei de l'Audiovisual de Catalunya

Com es defineix el paper d'un mitjà públic? Com s'estableixen les missions del mitjà? Quins òrgans de control hi ha per tal de garantir el compliment de les seves obligacions?

Cugat.cat té caràcter d'Entitat Pública Empresarial Local (EPEL) i està sotmès a la Llei 22/2005 de 29 de desembre, de la Comunicació Audiovisual de Catalunya.

L'objectiu de la llei és garantir una major independència dels mitjans públics i una de les eines que estableix és la relació dels mitjans amb les administracions a través d'un contracte programa on es defineixen els compromisos de programació que assolirà el mitjà i la quantitat econòmica que necessitarà per tal de realitzar els espais definits.

Els òrgans de control de Cugat.cat son:

Consell d'administració: què estableix les línies estratègiques i l'elecció de la direcció del mitjà a través d'un procés de selecció obert i de lliure concurrència.

Consell Consultiu i Assessor que garanteix la participació social i política en la gestió del servei públic audiovisual de Sant Cugat que està integrat per un màxim de 15 persones i un president. Són funcions del Consell emetre informe preceptiu sobre capacitat, mèrit i idoneïtat dels candidat al Consell d'Administració i elaborar o emetre informes que pugui encarregar el Consell d'Administració, el plenari, o a demanda dels seus membres integrants.

4.3.5 Essència del servei públic. Missió, visió i objectius.

L'EPEL Cugat.cat té com a funció principal la definició, elaboració i distribució per a tota la ciutadania de Sant Cugat, d'un conjunt de continguts de qualitat, plurals i ètics, amb la finalitat d'atendre les seves necessitats democràtiques, socials i culturals, tot vetllant per l'accés universal a la informació i la cultura pel màxim de canals possibles.

Com a visió, Cugat.cat pretén ser un mitjà de comunicació multimèdia líder en informació sancugatenc de qualitat, que genera una informació útil i de valor, accessible a tota la ciutadania, promou el talent i els valors sancugatencs més enllà de l'entorn geogràfic creant orgull de pertinença, promou espais d'opinió i és centre de debats per tal de fer avançar la ciutat/societat sent referent en innovació de la comunicació de proximitat.

Per tal de donar resposta a la seva missió i visió Cugat.cat respon a tres objectius principals: a) Qualitat informativa i ètica periodística; b) periodisme de servei i c) referent en innovació. Tots tres objectius, giren entorn d'una màxima: aportar valor a la ciutadania.

4.3.6 Cugat.cat i l'alfabetització mediàtica

Fomentar l'esperit crític de la ciutadania és una de les missions fonamentals de Cugat.cat com a mitjà de servei públic i de proximitat. I ho fa basant els seus continguts en tres

premisses bàsiques: oferint informació de qualitat; oferint elements per a fomentar el debat públic i promovent l'escolta activa i la participació ciutadana.

Quins continguts garanteixen l'alfabetització mediàtica? Al nostre parer, preparar una programació basada en el servei públic obliga inevitablement a dissenyar uns espais que ens permetin representar escenaris plurals i ser àgora de la informació i interessos informatius de la ciutat, tot promovent la participació ciutadana.

Aposta pel valor de la informació. Per tant, fent continguts que demostrin una aposta de valor de la informació. Això significa que prioritzem la contrastació de la informació enllac de la immediatesa de la informació. En un món on hi ha saturació d'informació, busquem guanyar prestigi i credibilitat de cara a l'usuari. La immediatesa no sempre és la millor opció quan les fonts d'informació no són fermes o no són contrastades pertinentment. La comunicació local garanteix tenir una proximitat amb les fonts que, en ocasions, permet desmentir informacions basades en rumors veïnals.

Col·lectius minoritaris. Alhora fem una oferta àmplia sense oblidar col·lectius minoritaris, perquè ens sembla imprescindible donar cobertura a les necessitats dels col·lectius minoritaris que, per si mateixos, no desperten l'interès de la gran massa i no comporten una audiència elevada però que, veuen reconegut el seu espai a Cugat.cat atenent les missions de servei públic. Un exemple seria la cobertura del Club Rugby Sant Cugat, un esport minoritari però amb una gran solidesa i prestigi esportiu a la ciutat.

Vetllar per la pluralitat. Donar veu, a través de la programació, tant d'informatius com de programes, a la pluralitat d'actors polítics i socials del municipi, difonent l'activitat dels grups representatius al govern, les organitzacions polítiques i socials, i agents socials de Sant Cugat. Garantim l'exercici de la llibertat d'expressió i el dret a la informació de la ciutadania. Un exemple seria les tertúlies *El Gall del Monestir* amb agents polítics i socials tant per la ràdio com per la televisió o bé les retransmissions en directe a través del diari i la televisió dels plens municipals i a través del *Facebook live*. La voluntat és apropar els espais de participació a tots els veïns del municipi. Altres exemples serien les columnes d'opinió, que recullen el pensament plural d'experts i persones de renom de la ciutat, visualitzem així el coneixement ciutadà i garantim la separació adequada entre informació i opinió, a més de mostrar la contrastació d'idees. Un exemple és un seguit de columnes d'opinió que es van escriure sobre la temàtica de les escoles i l'Opus Dei i les diferents opinions que es van manifestar en un sentit i un altre protagonitzades per l'escriptor santcugatenc i col·laborador Victor Alexandre i el director de l'escola Viaró, d'ordre religiosa.

D'altra banda, i pel que fa als polítics i les columnes d'opinió, es va preveure una columna diària d'un grup municipal diferent per tal de garantir una columna setmanal. En el cas del regidor no adscrit que forma part del ple municipal, es va resoldre oferint un espai a nivell mensual.

Cugat.cat és també una plataforma de suport informatiu i divulgatiu de les diferents activitats d'agents, entitats i associacions ciutadanes, oferint i visualitzant així un gran ventall d'actes de la ciutat i la pluralitat que és viu al municipi.

Informació de proximitat que millori la qualitat de vida del santcugatencs. Cugat.cat pot oferir informació de proximitat que ajudi a contribuir i millorar la vida dels santcugatencs i el seu dia a dia a la ciutat. Les singularitats de cada localitat només les oferirà els mitjans de proximitat. Es tracta de fer periodisme de servei: talls de carrer, afectacions al trànsit, agenda, preinscripcions escolars, serveis de polítiques locals, inscripcions al concurs habitatge públic, impostos i subvencions, ...

El periodisme digital també permet altres formats interessants que, a més de ser útils, garanteixen la participació ciutadana, directa o indirectament, seria el cas de les trobades digitals o els apartats de preguntes freqüents creats a partir de les inquietuds de la ciutadania. Un exemple serien les preinscripcions escolars i els espais que es presenten des del mitjà públic: des de Cugat.cat es prepara una trobada digital amb l'Oficina Municipal d'Escolarització, un servei que posa a disposició de tots els pares i mares l'Ajuntament de Sant Cugat per resoldre dubtes sobre la preinscripció escolar. Cugat.cat ofereix un apartat digital on les diferents persones que desitgen preguntar ho poden fer en directe i parlar directament amb els responsables de l'oficina. O bé, un apartat de preguntes freqüents sobre el moment de la preinscripció i l'elecció d'escola basat en les principals preguntes i dubtes manifestats pels pares i mares i recollits pel mitjà multimèdia.

Extrapolar informació d'interès social. Es tracta de crear necessitats informatives i despertar l'interès local des de dues tipologies de generar notícies:

De l'interès general a l'interès local: adaptar així la informació general al nostre entorn territorial i conèixer la nostra realitat més propera. Un exemple treballat a Cugat.cat seria l'adaptació de la campanya que va iniciar la Generalitat de Catalunya per fomentar les famílies d'acollida. Cugat.cat va voler conèixer quantes famílies d'acollida hi havia a Sant Cugat i va oferir un reportatge amb el testimoni d'algunes d'elles.

Altres tipologies de notícies seria basades de l'interès local a l'interès general: son totes aquelles que, produint-se a Sant Cugat, traspassen l'interès territorial i acaben projectant-se a mitjans d'àmbit comarcal o nacional, sent Cugat.cat la font oficial de les notícies publicades.

Potenciar la identitat santcugatena més enllà de l'entorn geogràfic: potenciar la col·laboració amb altres entitats i actors del món de la comunicació. Els continguts que ofereix Cugat.cat cada vegada s'exporten a través de més canals. La col·laboració i la complicitat del treball en equip amb altres mitjans i entitats tant del mateix municipi com de més gran abast és fonamental per unir esforços, treballar les sinergies, ser més eficient i promoure la sostenibilitat econòmica del mitjà.

Potenciar la innovació continuada i el desenvolupament de nous formats, obrint noves finestres i canals. La innovació ha canviat el món del periodisme i la comunicació. L'entorn digital que s'obre ha permès un ampli ventall d'oportunitats que els mitjans locals o de proximitat tenien més limitats. Ràdio Sant Cugat estava subjecte al territori que limitava la seva àrea d'influència. Les noves tecnologies han permès obrir-se al món i ara, tot el contingut de Cugat.cat pot ser escoltat, llegit o vist a través de qualsevol lloc del món.

Es fonamental doncs poder garantir el màxim accés possible a la ciutadana, per qualsevol plataforma, i anar ampliant els diferents usos, formats i noves finestres que s'obren dia a

dia. És en aquest sentit, que l'ús de les xarxes ha de de ser un element de complicitat per promoure i atraure més públic als nostres canals, i com la recerca de nous formats com el webdoc o els mapes interactius o les noves eines com el periodisme mòbil ens han de permetre innovar, i presentar la informació d'una manera més entenedora, didàctica i atractiva.

També l'adaptació de nous formats per fer arribar el nostre contingut pel màxim nombre de plataformes és un element clau, com ho és fomentar la televisió per IP a través d'una app per televisions intel·ligents com Samsung i LG o bé les retransmissions en vídeo streaming.

Garantir que les persones amb discapacitat visual i auditiva puguin accedir de manera efectiva als continguts emesos és un altre dels reptes que no podem deixar enrere i han de significar una prioritat pels mitjans.

4.3.7 Conclusions

El periodisme de proximitat ja no es aquell que practicaven els joves estudiants per preparar-se i després anar a un mitjà de *veritat*. Té un paper fonamental en el desenvolupament del nostre entorn més immediat, la ciutat, ja que t'ofereix allò que altres mitjans més generals no arriben i aporta qualitat de vida i utilitat.

El periodisme de proximitat és, sens dubte, una oportunitat, una finestra oberta al món. Busquem ara més que mai la qualitat informativa i el rigor, ens coneixeran per allò que fem i com ho fem i aquesta serà la nostra marca de reconeixement. Busquem sempre altres maneres de fer-ho, la diferenciació i la creativitat. I en un món en constant canvi, ser flexibles és la millor garantia de poder adaptar-se al nostre entorn per tal d'aportar valor i utilitat al nostre usuari.

4.4

Biblioteca escolar i competència informacional

Carlos Ortiz Pérez

Graduat en Biblioteconomia i Documentació. Bibliotecari escolar contractat per l'AMPA de l'Institut Menéndez y Pelayo i participant als grups de treball de biblioteques escolars del COBDC i Bibliomèdia.

Resumen

El objetivo es visualizar una pequeña muestra de cómo las bibliotecas escolares que cuentan con titulados en el campo de la biblioteconomía y documentación están implementando exitosamente programas para formar en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en los centros en los que están presentes. Por una parte, se concreta lo que a ojos del autor es una biblioteca escolar profesional, así como los diferentes modelos de gestión que podemos encontrar en este ámbito y las diferentes características del personal que en ellas trabajan, así como la desigualdad que esto provoca a efectos de AMI. Por la otra, se habla de los documentos en que se sustenta la AMI en el mundo bibliotecario y en concreto en las bibliotecas escolares. Además, se muestran los casos de tres bibliotecas escolares de centros de educación secundaria gestionadas por titulados en biblioteconomía y documentación. Estos centros son el Institut Menéndez y Pelayo de Barcelona y el Institut Mediterrània del Masnou (de titularidad pública ambos) y la Escuela Joan Pelegrí del barrio de Sants en Barcelona, que es un centro concertado.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informacional (AMI); Biblioteca escolar; Graduados en Biblioteconomía y Documentación; Institut Menéndez y Pelayo; Institut Mediterrània; Escola Joan Pelegrí; Barcelona; El Masnou.

4.4.1 La AMI en las bibliotecas escolares profesionales en Cataluña

Sin objetivo de crear ninguna polémica: ¿A qué nos referimos cuando usamos la expresión “bibliotecas escolares profesionales”? Con esta expresión damos a entender las bibliotecas escolares gestionadas por un profesional de la Biblioteconomía y Documentación (ByD). ¿Quiere decir esto que no es profesional una biblioteca escolar gestionada por una persona no-titulada? Sin intentar poner en duda la profesionalidad de los docentes que con pocos recursos y pocos conocimientos sobre la materia, implementan o intentan implementar un servicio de biblioteca escolar con todas las limitaciones que esto conlleva, la respuesta sería: depende.

El mundo de las bibliotecas escolares es quizás uno de los más diversos dentro del sistema educativo y en él podemos encontrar de todo. Profesores que se han formado en biblioteconomía a través de cursos en línea del Departament d'Ensenyament de la

Generalitat de Catalunya, algunos que se han titulado en Biblioteconomía y Documentación o en el Máster de “Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura” (UAB/UB), pero también monitores de comedor, gestores culturales, antiguos trabajadores del mundo editorial o del libro, personas que anteriormente tenían cualquier otra profesión sin ninguna relación con el mundo de la educación o de las bibliotecas, así como familiares que desde una comisión impulsada por la AFA imponen unos criterios muy alejados de los técnicos/profesionales bibliotecarios. Esto comporta que cuando hablamos de Alfabetización Informacional y Mediática (AMI, a partir de ahora), existan unas desigualdades tremendas entre centros, ya que de todos estos colectivos, a excepción del personal titulado en ByD, carecen de los conocimientos y la formación profunda y necesaria en AMI, y muy concretamente en competencia informacional, que les permitiría enseñar ésta de forma eficaz. De aquí que haya usado la denominación de “biblioteca escolar profesional” para diferenciar estos dos mundos tan profundamente desiguales y alejados dentro del sistema bibliotecario escolar, cuando hablamos de AMI.

Por lo tanto, lo que se presenta a continuación no es ni mucho menos la tónica habitual en las escuelas con una biblioteca escolar funcional y activa. Pero sí que es lo que podrían llegar a ser y a hacer a nivel de AMI con un buen profesional titulado al mando. Lamentablemente la realidad es muy diferente, dificultando mucho el despliegue de todos los roles que tiene asignados la biblioteca escolar y que normalmente provoca que la AMI quede relegada al olvido, ya que la mirada que tienen los ajenos al mundo profesional de las bibliotecas, se centra casi en exclusiva al formato del libro impreso. Naturalmente hay excepciones a este modelo, pero son singularidades dentro del mundo educativo.

4.4.2 Documentos sobre AMI y bibliotecas

Cuando desde el mundo de la biblioteconomía argumentamos que son las bibliotecas y los bibliotecarios los que somos los responsables de la formación de la ciudadanía en relación a la AMI, no estamos siguiendo ningún capricho gremial, sino que de lo contrario estamos asumiendo las indicaciones que nos dan diferentes documentos, informes y/o estudios técnicos realizados por grupos bibliotecarios en algunos casos, pero avalados por instituciones como la UNESCO o como el Departament d’Educació/Ensenyament.

En el 2009 el Consejo de Cooperación Bibliotecario puso la AMI en el punto de mira de todas aquellas personas que trabajan en una biblioteca, ya que incluía la siguiente cita: “Fomentar la alfabetización informacional, tanto formal como informalmente, tiene que ser un objetivo prioritario de la biblioteconomía del siglo XXI.” (pág. 27)

A este documento le siguió la publicación del Departament d’Educació conjuntamente con el Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (COBDC) que publican en el 2013 una adaptación de “School Library Guidelines” de The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). En este documento se citan las funciones y los servicios que deben ofertar y realizar las bibliotecas de los centros educativos de Cataluña. Uno de ellos hacer una referencia muy directa a la AMI (pag. 25):

“Servei de suport a l’aprenentatge i al desenvolupament del currículum. Aquests programes s’orienten a formar la comunitat educativa en l’ús dels serveis de la biblioteca i dels recursos d’informació, i a formar en l’ús de les eines que permeten aquest accés. Donar suport al professorat, a l’alumnat i a la comunitat educativa, per a l’assistència i l’assessorament en la recerca d’informació per localitzar i obtenir la informació. Formar en l’ús de les eines i dels recursos d’informació: obres de referència, catàlegs, Internet, fonts d’informació electrònica, web 2.0, etc.”

Así llegamos al 2015, año en que la IFLA publica la 2a edición de estas directrices y estándares traducida por el COBDC y publicada conjuntamente con el Departament d’Educació en el año 2018. En este documento encontramos lo siguiente: “L’objectiu de les biblioteques escolars és desenvolupar l’alfabetització informacional dels estudiants” (pàg. 8).

Como podemos ver estos documentos relacionan de forma muy directa la formación en AMI a la biblioteca escolar y más concretamente al personal bibliotecario.

4.4.3 Bibliotecas Escolares profesionales que trabajan la AMI

A modo de ejemplo, explicaremos el caso de dos institutos públicos y una escuela concertada, las tres en la provincia de Barcelona.

4.4.3.1 Biblioteca escolar Institut Menéndez Pelayo

Como otras muchas bibliotecas ésta realiza una formación de usuarios a todos los alumnos de 1º de ESO que se centra en la búsqueda en el catálogo de la biblioteca. Además se intenta realizar mínimo una actividad de AMI en todos los niveles.

La biblioteca es un centro de recursos y realiza un acompañamiento tanto a alumnos como a profesorado, lo que permite que en cualquier momento el bibliotecario pueda asesorar a los usuarios en búsqueda de información o de cualquier otro tema relacionado o no con la AMI.

La biblioteca realiza a petición del profesorado actividades de lectura, o actividades lúdicas y culturales. En estas actividades generalmente suele haber una parte en que se trabaja la búsqueda de información y que es diseñada y realizada por el personal titulado: talleres, yincanas, géneros literarios, etc.

Formación especializada y personalizada para el TR de Bachillerato. La biblioteca realiza un acompañamiento a los alumnos del TR (Trabajo de Investigación) que se vertebra en cinco talleres para acompañar las 5 fases de este trabajo: planteamiento de la investigación/hipótesis, planificación de la investigación, búsqueda de información especializada, bibliografía y norma de citación ISO 690 y presentación oral.

Más centrada en la AMI, se realiza una actividad de foto-periodismo en que se trabaja el tratamiento de la imagen, la búsqueda de imágenes concretas en Internet y las opciones para buscar imágenes (competencia informacional). Así pues estamos dentro de una actividad que incorpora la formación en tratamiento de la imagen, en historia del fotoperiodismo, en identificar sus características, etc. Por lo tanto una actividad en que se trabajan los medios y también la competencia informacional.

Otra actividad relacionada con la alfabetización mediática es el taller de mapas mentales (visualthinking). Aquí se trabaja un artículo del medio de prensa digital especializado para adolescentes “Adolescents.cat”, en que elegimos un tema que puede ser de interés y cercano a los alumnos, como por ejemplo el uso adictivo del móvil. A partir de este artículo se trabaja con el alumno el concepto del Clickbait así como en identificar los conceptos e ideas principales del artículo y sus interacciones para poder así realizar un mapa visual o un resumen no-textual.

Por último, la biblioteca también realiza curación de contenidos a la carta y a petición del profesorado para usarlo en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o en los trabajos/proyectos globalizados (franjitas en que diferentes asignaturas se juntan para trabajar un mismo tema desde diferentes puntos de vista). Esto permite al alumnado una navegación segura y óptima entre una gran selección de recursos. De esta forma el alumnado se va familiarizando con el uso y las características que tienen los recursos gratuitos disponibles por Internet y de calidad. Hemos comprobado que para los alumnos de 1º de ESO que aún no tienen muy desarrollada su competencia informacional, esto da muy buen resultado, es decir, pedirle al alumno que encuentre estos recursos por sí mismo. Es decir, de la misma forma que tradicionalmente la biblioteca montaba un lote de libros físicos sobre un tema, para trabajar con ellos en el aula, este concepto evoluciona y la biblioteca prepara una curación de contenidos sobre un tema para el mismo objetivo. Estos recursos al estar curados por la biblioteca tienen un alto grado de pertinencia para el alumnado, pero también son fiables y de calidad.

4.4.3.2 Biblioteca Institut Mediterrània (el Masnou)

Esta biblioteca se caracteriza por trabajar la competencia mediática a través de un programa de formación impulsado por la biblioteca y realizado por la bibliotecaria titulada (Marta Cava) que se realiza desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato. Aquí podemos constatar esta tendencia de realizar en el primer curso una presentación de la biblioteca y sus servicios, que continua en 2º con un formación para detectar Fake News, en 3º con las opciones avanzadas de búsqueda de Google, en 4º en mostrar fuentes fiables de información y sus características, en 1º de bachillerato la formación corresponde al TR. Acaba en 2º de bachillerato donde se realiza una formación en Wikipedia.

4.4.3.3 Biblioteca Escola Joan Pelegrí (Barcelona)

La biblioteca de l'Escola Joan Pelegrí dirigida por Cristina Batlle también realiza una extensa formación en AMI durante toda la escolarización de sus alumnos. En 1º de ESO

realizan la ya citada formación de usuarios de la biblioteca que cómo en otras bibliotecas escolares ésta muestra los diferentes servicios de la biblioteca, como se encuentran distribuidos los materiales por el equipamiento, el uso del catálogo, etc.

En 3º de ESO se realiza una formación para el PR (Projecte de Recerca de ESO). Este PR consiste en la realización de un periódico sobre el distrito de Sants por parte de los alumnos. En esta formación se muestran a los alumnos las distintas opciones de búsqueda de información, el uso de los catálogos de distintas bibliotecas, bases de datos sobre prensa, el uso de las hemerotecas digitales de la prensa en línea pero también de los archivos municipales, así como diferentes recursos de información local en formato digital y en papel.

En 4º de ESO se realiza otra formación sobre bibliografía y referencias bibliográficas en que se muestra a los usuarios cómo citar correctamente diferentes recursos textuales, pero también imágenes, videos, carteles, etc.

4.4.4 Conclusiones

A la pregunta de si las bibliotecas están asumiendo su papel de ser líderes en AMI en la escuela, la respuesta sería un sí. Si preguntamos si esta realidad existe en todas las bibliotecas o a nivel de sistema educativo como ya ocurre en otros países, la respuesta es no. Solamente las bibliotecas de secundaria que cuentan con un bibliotecario titulado están asumiendo el rol que les da la Unesco y el Departament d'Educació en la AMI del alumnado y del profesorado. Lo cual no deja de ser una paradoja, ya que el responsable de impulsar las bibliotecas (el Departament) cita unas funciones de las bibliotecas escolares entre las cuales está la AMI, pero luego no dota de personal, ni de recursos a éstas, dejando que el equipo directivo tenga que organizar la biblioteca sin presupuesto y sin personal titulado en biblioteconomía y documentación. En estos momentos el Departament considera que la gestión de las bibliotecas de los centros de educación se ciñe a la "autonomía de centro", pero muchas veces para transferir autonomía en cualquier tema, también se tienen que transferir los recursos necesarios para conseguirla, cosa que no ocurre con las bibliotecas escolares.

¿Qué tendría que suceder para asegurar una buena AMI en los centros de Catalunya? Pues la respuesta la tenemos mirando al país de al lado, en este caso a Francia. En Francia ya hace décadas que existe la figura del profesor bibliotecario llamado allí *Professeur documentaliste* y cuya presencia está regulada por ley en todos los centros de secundaria. Esta figura que aúna la formación en pedagogía con la formación en biblioteconomía, tiene como responsabilidades entre otras: "La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. Son enseignement s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle. En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des

pratiques informationnelles des élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.”

Así que a modo de resumen podemos decir que las bibliotecas escolares de algunos centros privados y concertados, o públicos donde el AMPA asume la función del impulso de la biblioteca vía financiación y contratación de personal titulado, sí que están asumiendo la AMI. De momento a nivel de sistema continuamos esperando la implementación de algo parecido o equiparable a la figura francesa del profesor/bibliotecario o profesor/documentalista que sea un experto en TIC/TAC pero también en AMI.

Bibliografía

- Col·legi Oficial de Bibliotecaris - Documentalistes de Catalunya [et al] (2013).
Directrius i estàndars per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya.
Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Consejo de Cooperación Bibliotecaria. (2009, febrero). Hacia la alfabetización
informacional en las bibliotecas públicas españolas: informe de trabajo del Grupo
de Trabajo de Alfabetización Informacional. Consultado el día 23 de abril de 2019
de la World Wide Web
http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/1303/1/ALFIN_en_BP_2009.pdf
- IFLA. (2018). Directrius IFLA per a la biblioteca escolar (2ª ed. revisada). Barcelona :
Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documents de Catalunya: Departament
d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya : Departament de Cultura de la
Generalitat de Catalunya.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017, marzo, 28). Fonctions,
missions : les missions des professeurs documentalistes. Consultado el día 23 de abril
de 2019 de la World Wide Web
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

4.5

La Nostra Escola: un programa de Televisió de Badalona produït íntegrament per infants

Josep Viñeta Balsells

Periodista. Actualment és conseller delegat de Badalona Comunicació, empresa que gestiona *Televisió de Badalona*, *Ràdio Ciutat* i el certamen internacional de curtmetratges FILMETS Badalona Film Festival. Anteriorment, ha treballat en dues etapes diferents a la Xarxa de Comunicació Local. En la primera d'elles, portant la coordinació amb els responsables de les televisions adherides, i en la segona com a director de Relacions Institucionals. És en aquesta segona etapa quan es van subscriure convenis entre La Xarxa i la CCMA. Entre els anys 2008 i 2012 va formar part del Consell de Govern de la CCMA, assumint la coordinació de la Comissió de Noves Plataformes i Tecnologia.

Resum

Badalona Comunicació és una empresa de titularitat pública que gestiona *Televisió de Badalona*, *Ràdio Ciutat de Badalona* i el certamen internacional de curtmetratges FILMETS Badalona Film Festival. En tots tres àmbits es treballa per als infants i mantenen una estreta relació amb les escoles i el món educatiu de Badalona. Un dels programes de més èxit és La Nostra Escola, que fa tres temporades que s'emet, i on hi ha periodistes que treballen amb els escolars de 4t i 5è de Primària, que fan vídeos on expliquen aspectes de les seves escoles. Es un projecte que serveix per decodificar el relat audiovisual i ha aconseguit que sigui un projecte transmedia, que contribueix a formar els nens en l'alfabetització mediàtica.

Paraules clau: Badalona Comunicació; Televisió de Badalona; alfabetització mediàtica; escola; infants; primària.

4.5.1 Introducció

Badalona Comunicació és una empresa de titularitat pública que gestiona *Televisió de Badalona*, *Ràdio Ciutat de Badalona* i el certamen internacional de curtmetratges *FILMETS Badalona Film Festival*. En tots tres àmbits tenim sempre present els infants i mantenim una estreta relació amb les escoles i el món educatiu del nostre entorn. Per exemple, en el cas del festival, al marge de programar sessions adreçades a un públic familiar, durant 6 dies movem al voltant de 5.000 alumnes de 3er de primària (8 anys) i 4rt d'ESO (16 anys).

Preparem per a aquests dos grups d'edat sessions específiques a partir de les pel·lícules que formen part del programa en competició del certamen, però escollint les que més s'adiuen a la seva edat. El que busquem, en el cas dels més petits, és simplement que s'ho passin bé, que gaudeixin d'un cinema de qualitat, i que puguin descobrir que més enllà de les produccions de Disney, també poden divertir-se veient bones pel·lícules. Si, a més, els hi

podem traslladar alguns valors, fantàstic. En el cas dels adolescents de 16 anys, a més de tot l'anterior, també intentem convidar-los a una certa reflexió, buscant pel·lícules escaients per a la seva etapa formativa i les seves inquietuds. La idea que perseguim és que al llarg de tot el procés d'escolarització obligatòria passin un mínim de dues vegades pel festival. En tots els casos, ja sigui per a 3er de primària o per als de 4rt d'ESO, facilitem prèviament a les escoles materials amb les pel·lícules que es projectaran, per si ho volen treballar prèviament o posteriorment a les aules.

4.5.2 Programació per a infants de TV Badalona

Televisió de Badalona té programat de forma regular continguts adreçats als infants i adolescents. Alguns d'ells, provenen de La Xarxa de Comunicació Local (La Xarxa), com seria el programa Picalletres, adreçat a adolescents. Consisteix en un concurs entre escoles, enregistrat al plató de *Televisió de Badalona* i, com es pot intuir pel seu títol, consisteix en lletrejar paraules. L'escola guanyadora de la fase local, llavors competeix a escala nacional amb altres escoles de Catalunya en una final.

També en l'àmbit dels infants i els centres docents, *Televisió de Badalona* participa en un programa que realitzen certes escoles de la ciutat i que porta per nom Escoles Verdes. Els centres que hi participen es marquen uns reptes vinculats als bons hàbits mediambientals. El curs passat va ser el primer en el que hi va intervenir Televisió de Badalona. Per tal de fer-los participar en la confecció del contingut audiovisual, els hi demanem als infants que preparin, amb l'ajut dels mestres, el guió del que volen explicar i que després el representin davant la càmera. La televisió local s'encarrega de realitzar els enregistraments i, després, d'editar i postproduir els continguts. Les capsules que surten, d'un màxim de dos minuts, són esquitxades al llarg de la programació, en totes les franges horàries, però reforçant aquelles més pròpies dels infants. Totes elles es poden recuperar, a més, a través del nostre servei a la carta: <http://bdncom.alacarta.cat/desdebadalonacanviantelmon>

4.5.3 La Nostra Escola: Una aposta arriscada

Però, possiblement, el que més s'adiu amb el títol i temàtica de les Jornades és el programa La Nostra Escola. Va adreçat a infants de 4rt i 5è de primària i en ell, en un màxim de 10 minuts, han d'explicar algun aspecte vinculat amb la seva escola, podent-se abordar tots els gèneres: la ficció, l'entrevista, el reportatge... Per tant, a diferència de l'anterior, en aquest programa són els alumnes els que han de concebre i executar tots els passos que requereix la confecció d'un relat audiovisual. Encara que això sembli més senzill per a la televisió, és tot el contrari. És molt més complex produir aquest programa que no pas l'anterior, on els infants només preparen el guió i ho escenifiquen davant de la càmera.

El projecte va néixer fa tres anys. Quan se'm va proposar, la primera reacció va ser de desconfiança. Se'm suggeria donar a alumnes de 9 o 10 anys d'edat la possibilitat de confeccionar un vídeo que després seria emès per la nostra antena. Per tant, era una proposta arriscada. Si demanàvem a les escoles participar en un projecte d'aquestes característiques, després, si el resultat no era l'esperat, no els hi podíem dir que no

l'emetriem. Això generaria antipatia cap a la nostra marca, tot el contrari del que busquem com a grup de comunicació de proximitat, que ens agrada interactuar amb el nostre entorn més immediat i que és el que justifica la nostra raó d'existir.

Televisió de Badalona és una emissora de proximitat, i com a tal, austera i amb recursos limitats. Segurament, com ha de ser. Això no treu, però, que sigui un mitjà professional, gelós de tots els continguts que surten per la seva antena. No disposem de la tecnologia audiovisual que tenen a l'abast les cadenes generalistes, però tot el que llancem a l'aire ho fem amb rigor i amb uns estàndards de qualitat.

Malgrat tot, vam decidir tirar-lo endavant. El novembre de 2016 vam convocar als directors de les escoles de Badalona. Anàvem amb la idea de fer un pilot d'entre 6 i 10 escoles, i si sortia bé, llavors, de cara a la temporada següent, ho ampliaríem. La resposta ens va desbordar. Es van presentar un total de 21 escoles amb la ferma voluntat de participar en el programa. Des de llavors ha passat ja un quant temps i hem adquirit una mica més d'experiència en aquest camp. El mes de gener d'enguany ja hem posat en marxa la tercera temporada i comptem amb la participació de 24 classes diferents, el que ens donarà 24 programes. Per tant, podem afirmar que el programa està força consolidat i que els temors inicials els vam poder superar satisfactòriament.

4.5.4 Una eina per descodificar el relat audiovisual

Un requisit que demanem a tots els centres és que els infants ens han d'explicar una història vinculada amb el centre docent. L'han de concebre ells mateixos, l'han de guionitzar, preparar l'escaleta, enregistrar les imatges i, posteriorment, editar-les. I tot això, fer-ho amb aparells que tots puguin tenir a l'abast en la seva vida quotidiana. És a dir, telèfons mòbils, tauletes o videocàmeres domèstiques. La qualitat de la imatge, la resolució, amb la que s'enregistra amb la gran majoria d'aquests enginys és prou bona per a ser emesa. Gairebé tots poden enregistrar en HD. Pel que fa al software d'edició, ha de ser lliure, qualsevol dels que avui en dia es poden descarregar gratuïtament d'Internet.

De cap de les maneres es pot utilitzar cap eina professional. El que busquem és que cadascun dels participants pugui narrar una història fent ús dels estris i les eines que els envolten. Pel que fa al professorat, el seu paper és importantíssim. No volem que dirigeixin, que enregistren, que editin. Han de fer una cosa, segurament, molt més difícil: acompanyar-los, tutelar els projectes, incentivant la creativitat de l'alumnat, però sense substituir-los en la tasca que ells han de fer.

Òbviament, per portar a bon terme tot el procés, *Televisió de Badalona* no se'n desenten de res. Els centres docents i els infants tenen al seu abast un conjunt de quatre tutorials elaborats per Badalona Comunicació amb l'objectiu de dotar d'eines i fer accessible la confecció d'un bon reportatge audiovisual. A través d'aquests tutorials es desenvolupen les diferents fases per les que s'ha de passar per explicar una història per televisió. El llenguatge que s'utilitza en tots ells intenta ser el menys professional possible, intentant no utilitzar cap mena de tecnicismes, més enllà de fer-los servir per explicar-los-hi el seu significat. En les explicacions s'intenta utilitzar exemples d'imatges prou conegudes per a les seves edats, o bé animacions fetes expressament per al tutorial.

El primer d'ells porta per títol *Consells bàsics per fer el millor reportatge del món!*, on s'aborden qüestions com la necessitat de definir prèviament el que es vol enregistrar, els moviments de la càmera, els contrallums, la importància del so, la recomanació d'utilitzar trípodes per evitar que les imatges no parin de moure's, la conveniència de gravar més imatges o recursos per després tenir on escollir, etc. Es pot accedir al tutorial a través del següent link: <https://www.youtube.com/watch?v=CZepIZfYm0o>

Un segon tutorial dóna *Consells bàsics per fer un guió!*, on s'explica com s'inicia el procés de creació: apuntant els temes possibles a abordar, la posada en comú entre totes les persones que hi participaran, endreçant el que es vol dir, etc. El link a través del qual es pot accedir és el següent: <https://www.youtube.com/watch?v=ubKZVkaAkYU>

El tercer dels tutorials explica *Què són els plans i com fer-los servir*, on s'aborda la necessitat de definir bé les localitzacions que es volen utilitzar, evitant haver de decidir sobre la marxa el lloc on s'enregistraran les parts que conformaran la història que es vol explicar; s'apunten els diferents tipus de plans que existeixen i la utilitat que pot tenir cadascun d'ells; o la necessitat de crear un *storyboard* on quedi reflectit el relat que es vol explicar. Es pot accedir al tutorial a través del link: <https://www.youtube.com/watch?v=pf8UBI1P3g8>

Finalment, el quart dels tutorials aborda la importància que té l'edició en un reportatge. Sota el títol *Com l'ordre altera el producte* es mostra com unes mateixes imatges enregistrades, depenent de com s'organitzin en el relat televisiu, diran una cosa o una altra radicalment diferent, tot i tenir la mateixa base. Qualsevol dels relats podria aparentar ser cert, però els significats seran força diferents. El link per accedir-hi és el següent: <https://www.youtube.com/watch?v=j4GAAZzEQ7w&list=PLXPYXYWH-HVZ5469fb72VN1iV84RjcB1I&index=40&t=0s>

Al marge d'aquests quatre tutorials, la directora del programa, durant la fase de producció dels vídeos per part de les escoles, es desplaça cada setmana a un centre diferent per abordar una part del procés de confecció de la història. Aquestes visites setmanals són enregistrades per la pròpia periodista amb un mòbil i, posteriorment, es penja un resum del que allà s'ha treballat al canal que Badalona Comunicació té a YouTube: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLXPYXYWH-HVZ5469fb72VN1iV84RjcB1I>

Els centres també poden contactar amb la televisió per correu electrònic o bé telefònicament, per resoldre qualsevol mena de dubte.

4.5.5 Cronograma de treball

Cada temporada del programa va més enllà del propi curs escolar. Arrenca sempre a principis de novembre, quan convoquem als directors dels centres o als mestres implicats en la matèria. Poc a poc, anem teixint ja unes certes complicitats i algunes de les persones que venen a la convocatòria no és la primera vegada que ho fan. Per les característiques de les escoles, per la renovació de personal, pels canvis organitzatius, etc., però, si que n'hi ha força que no han estat mai i, per tant, no coneixen el projecte. Cada any ho presentem com si fos la primera vegada. Fruit d'aquesta trobada, es definiran els centres que tenen interès en participar i Badalona Comunicació organitza la seva logística interna.

Al més de gener els infants comencen els seus treballs a les aules. El procés de producció d'aquestes històries varia depenent del centre. En tot cas, el *timing* orientatiu que donem és que s'han de realitzar entre els mesos de gener i abril, i lliurar les històries tancades a *Televisió de Badalona* a principis de maig per poder-se validar, comprovant que el que se'ns ha entregat està en bones condicions i no s'ha produït cap errada tècnica al tancar el producte. Com s'ha apuntat anteriorment, la directora del programa, setmanalment, visita una escola, amb la idea de fer un seguiment dels treballs que es van realitzant i poder assessorar en allò que convingui o sigui necessari. Com aquestes visites es van efectuant al llarg de tot el període en el que s'han d'anar enregistrant els vídeos, en cadascuna d'elles la periodista enregistra un petit vídeo del que s'ha treballat en el centre en qüestió, que posteriorment es penja a YouTube, com una eina més que pot ser utilitzada com a referència per a la resta d'escoles o infants.

Finalment, les històries passen a l'antena de Televisió de Badalona a finals de setembre o principis d'octubre, una vegada el nou curs acadèmic ja s'ha començat. Prèviament, passem als centres participants, la graella de les emissions i els links per accedir-hi de forma no lineal a través del nostre servei a la carta.

4.5.6 Un contingut transmèdia

La Nostra Escola és un programa concebut des del primer moment com un contingut transmèdia. Pensat per a ser consumit i visualitzat de forma lineal o asincrònica, per diferents canals o plataformes de distribució de continguts audiovisuals. El punt de partida és el blog <https://lanostraescolablog.wordpress.com>. El presentem a les direccions dels centres i al professorat que assisteix a la primera reunió convocada per a presentar el programa. En ell es poden trobar els vídeo-manuals, els vídeos que s'han anat realitzant de les visites efectuades a cadascuna de les escoles, dades de contacte amb Badalona Comunicació, amb el nom, adreça electrònica i telèfon de la directora del programa, etc. Aquesta és una eina, com no pot ser d'una altra manera, que es va actualitzant constantment.

Tal i com ja s'ha dit anteriorment, de les visites que es van efectuant a les escoles es van enregistrant petits vídeos, amb el mòbil de la periodista que lidera el programa, que, a més de penjar-se al blog de *La Nostra Escola*, també es distribueixen pel canal propi que Badalona Comunicació té a YouTube, el link del qual ja s'ha apuntat abans. També fem tuits, en aquest cas més adreçats a les famílies, amb links al vídeo de YouTube.

Finalment, el programa pot ser visionat linealment a través de l'antena de Televisió de Badalona. Podent-se recuperar sempre des del servei a la carta de Badalona Comunicació: <https://bdncom.cat/lanostraescola>

Per tant, és un programa que es pot veure de forma clàssica pel canal de TDT de Televisió de Badalona, però també per xarxes socials (YouTube i Twitter) o per internet (servei a la carta de Badalona Comunicació o el blog propi de l'espai).

4.5.7 Conclusions

Portem tres temporades i hem passat del temor de poder passar per l'antena de la televisió uns continguts que no tinguessin els mínims de qualitat que li corresponen a un mitjà amb una estructura professional, a un programa consolidat que, poc a poc, va creixent en nombre de participants. I tot això, com a servei públic audiovisual que som, ens satisfà molt.

CONCLUSIONS

Maria José Recoder

El segle XXI, com ja ho va ser el final del segle XX, està dominat per la informació. En forma de notícies, falses notícies (fake news), publicitat i propaganda, i entreteniment, que rebem via mitjans de comunicació tradicionals, mitjans de comunicació online, plataformes i xarxes socials i fins i tot videojocs. Hi ha grans diferències en les formes de consumir i produir tots els productes comunicatius per part dels nens, dels joves, dels adults i dels ancians. Ja no hi ha només consumidors. També hi ha “prosumidors”. No hi ha només usuaris passius que reben tot allò que ofereixen mitjans de comunicació, plataformes i xarxes socials. Hi ha els que hi posen els propis continguts, despullant la seva intimitat física i moral. Els qui creen obres d’art que arriben a milions de persones. Els qui endeguen campanyes per ajudar els més desfavorits. I els qui vomiten bilis contra tot i contra tothom, emparats en un anonimat que afavoreix, com deia el filòsof Thomas Hobbes, que l’home sigui, cada cop més, un llop per a l’home... i la dona, i els nens, i tots aquells que no pensen com els qui manen, i els marginats pels poders públics i la societat.

I no és només l’esquerda tecnològica la que diferencia els públics i la seva forma de consumir i de produir informació. Hi ha molts altres elements essencials que determinen l’actitud que hom pot prendre davant la informació, certa o falsa, el rumor, la manipulació, el sensacionalisme..., i també davant les diferents formes d’entreteniment i de la publicitat i la propaganda en totes les seves formes i per tots els possibles canals de difusió. El que ens diferencia és, també, la formació, la cultura, la capacitat crítica i el discerniment que han de cultivar tots els éssers humans si volen contribuir a crear una societat més justa.

I què té això a veure amb l’alfabetització mediàtica i informacional, que és el que ha impulsat a la celebració de la jornada que ha donat peu a aquest llibre? Tot. Perquè tots els que hem contribuït a redactar el document tenim la confiança que l’alfabetització mediàtica i informacional és una peça clau per formar una ciutadania crítica, capaç de diferenciar la veritat de la mentida en la informació. Capaç d’assumir que no tot s’hi val per divertir-se. Respectuosa amb els altres i les seves idees, creences i valors. Que no es cregui d’entrada qualsevol manipulació tecnològica d’una foto, d’un vídeo, o d’un àudio. Si entre professorat universitari, periodistes, educadors, bibliotecaris i documentalistes i entitats reguladores i associacions professionals, no som capaços d’aconseguir-ho, s’albira un mal futur per la democràcia.

I no és cap exageració. Si no es forma una ciutadania amb criteri propi, capaç de distingir el que està bé del que no ho està, que recuperi l’esfera privada i incideixi en la pública, que lluiti per una informació veritable on les fonts hagin estat contrastades, la democràcia estarà en perill. Perquè les poderoses empreses de telecomunicacions, els grans holdings mediàtics, els fons inversors, la banca... controlaran, com ja han començat a fer, els continguts dels mitjans de comunicació “tradicionals” (premsa, ràdio, televisió, cinema), dels mitjans de comunicació online i de totes les plataformes i xarxes socials que difonen productes de tota mena. I la ciutadania no tindrà la possibilitat d’oposar-s’hi, perquè no

estarà educada per fer-ho. I per això serveix l'alfabetització mediàtica i informacional: per empoderar la ciutadania per a que reclami el seu dret a la informació de qualitat.

Totes les presentacions i els debats consegüents ens han proporcionat algunes conclusions:

- Com diu la UNESCO, calen plans de formació en alfabetització informacional i mediàtica a totes les etapes vitals. Des dels estudis primaris, fins a les persones ancianes, en un procés que ha de suposar la formació al llarg de la vida.
- La formació d'una ciutadania crítica precisa la col·laboració de diversos estaments:
 - o De l'escola perquè apropa els joves a la cultura i la formació i tenen una relació directa amb les famílies de nens i adolescents.
 - o Dels centres d'informació (biblioteques escolars, públiques, especialitzades, universitàries...) per la capacitat de conservar i divulgar informació.
 - o Dels documentalistes i bibliotecaris com a experts en la recomanació de les obres més adients sobre qualsevol matèria, en totes les edats.
 - o Dels periodistes i dels comunicadors en general, com a productors d'informació, de continguts d'entreteniment i publicitaris. Han de posar-se a favor de la qualitat i rebutjar les fake news i totes les derivades de la manipulació i la falsedat informatives.
 - o Dels graduats en les diverses branques de la comunicació com a formadors de públics de totes les edats en la alfabetització mediàtica, col·laborant a les escoles i instituts, però també a centres de dia per la gent gran, centres de formació per a adults, etc.
 - o Dels col·legis professionals i de les entitats reguladores per contribuir en la creació d'un estat d'opinió favorable a l'alfabetització mediàtica i informacional a partir de programes educatius fets conjuntament amb els actors anteriorment esmentats. I, per descomptat, per fer una tasca de conscienciació entre els professionals periodistes, bibliotecaris i documentalistes, educadors, etc.
- Cal fer un pla especial per a adults i ancians, en el que s'anomena aprenentatge al llarg de la vida –longlife learning–, ja que són persones amb responsabilitats, dret a vot, poder adquisitiu, que expressen opinions i influeixen en l'entorn i que, per tant, és imprescindible que estiguin ben formats.
- Les universitats tenen la obligació de preparar els futurs professionals de totes les especialitats. I els estudiants han de graduar-se demostrant una clara competència informacional i que estan alfabetitzats mediàticament. Per això cal que les universitats incloguin als seus plans d'estudis dels diferents graus, l'assoliment d'aquestes competències.
- Les universitats han de treballar, per mitjà dels grups de recerca especialitzats en alfabetització mediàtica i informacional, en la transferència a la societat dels coneixements desenvolupats, donant pautes de treball als professionals que treballaran amb nens, adults i ancians, per ajudar a crear una ciutadania crítica.
- Els mitjans de comunicació local, i els seus periodistes, tenen un rol essencial a jugar: el de col·laborar amb les escoles dels municipis, per obrir-los les portes per a fer programes de ràdio i de televisió; fer reportatges o articles per la premsa escrita o digital. Això ho han de fer, com ja s'ha demostrat, conjuntament amb els escolars

i els estudiants, amb la finalitat que aprenguin què és la informació, com es fan les notícies i ajudar-los a discernir entre el que és informació veraç i falsa.

I finalment, quin paper han de jugar els governs de les societats democràtiques? Què s'hauria de fer a Catalunya? I a l'Estat Espanyol? Els contactes que s'han mantingut fins ara des de diversos organismes – el CAC, ATIC (Asociación de Universidades con Titulaciones en Información y Comunicación), Col·legis professionals- amb la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya i de la Comunidad de Madrid o el Ministerio de Educación del govern espanyol, no han donat fruits en el sentit de que assumeixin la necessitat d'impulsar assignatures sobre alfabetització mediàtica i informacional als estudis de primària i de secundària. La raó adduïda és que la comunicació hauria de ser un projecte transversal en el sistema educatiu que inclogués totes les assignatures d'un curs. I s'hi pot estar d'acord. Però la pregunta següent és qui dissenya els projectes? Qui impartirà la docència per tal que els alumnes adquireixin les competències necessàries i aprenguin a buscar, valorar, consumir i fins produir informació? El que és segur és que no es pot demanar que els mestres sàpiguen de tot. Ni considerar que qualsevol pot preparar exercicis, incitar al debat, proposar exemples, fomentar la curiositat sobre la veritat o la falsedat de les notícies, en definitiva, “explicar” la comunicació en el sentit més ampli de la paraula. Per això ja hi ha professionals que fa temps que defensen programes conjuntament amb les escoles per obrir els ulls als joves a la realitat del periodisme.

No es pot perdre el temps. S'ha de treballar a favor de l'alfabetització mediàtica i informacional en el sentit que defensa la UNESCO. Per aconseguir un món més just, més solidari, més empàtic i més crític amb els poders de tota mena que controlen el discurs comunicatiu.



Institut de la Comunicació
Universitat Autònoma de Barcelona

incom.uab.cat