

Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural

Antonio Bautista García-Vera

Facultad de Educación. UCM.

Resumen

En este artículo, se fundamenta una propuesta de alfabetización tecnológica a partir del análisis de una serie de prácticas de enseñanza realizadas en los campos textual, audiovisual y digital durante las tres últimas décadas. En él, se plantea que el contenido de la misma tiene que abordar el conocimiento funcional de los actuales productos del desarrollo tecnológico y la utilización de los lenguajes que éstos soportan para narrar historias en el seno de una comunidad de práctica.

Se concluye que la naturaleza de esta propuesta de alfabetización está conformada por los procesos de análisis, reflexión y producción documental que acogen la diversidad multimodal de los lenguajes y la multicultural de las personas que participan en los mismos. Es una propuesta que intenta reparar las desigualdades de clase, de género y étnicas que dividen a los pueblos y las sociedades.

Palabras clave: alfabetización, uso de los medios, lenguajes, participación, diversidad cultural y desigualdades de clase, género y étnicas.

Abstract: *Multimodal and Intercultural Technological Literacy*

Taking as a starting point the analysis of a series of teaching practices carried out in the textual, audiovisual and digital fields during the last three decades, we lay the foundations of a technological literacy proposal. We suggest that the content of our proposal should take into account the functional knowledge of the current products of technological development and the use of language borne by such products in order to narrate stories within a practice community.

We conclude that the nature of this literacy proposal is shaped by processes of analysis, reflection and documentary production which include the multimodal diversity of languages

and the multicultural diversity of people participating in them. It is a proposal that tries to repair class, gender and ethnic inequalities which divide people and societies.

Key words: literacy, media use, languages, participation, multicultural diversity and class, gender and ethnic inequalities.

Introducción

Como indica el título, este artículo aborda una serie de cuestiones relacionadas con la alfabetización tecnológica, es decir, con lo que los ciudadanos y ciudadanas deben conocer para usar las herramientas producto del desarrollo tecnológico. ¿Cuál es mi principal preocupación acerca de este tema? Concretamente, cómo entender y plantear tal alfabetización, y trabajar para lograrla de tal modo que contribuya a construir una sociedad más igualitaria y solidaria, a la vez que democrática y multiculturalmente vibrante. Por lo tanto, mi pregunta es ¿qué formación sobre las actuales herramientas culturales debemos proporcionar a la ciudadanía para reparar las desigualdades de clase, de género y étnicas que dividen a los pueblos y las sociedades?

Si situamos las anteriores preocupaciones en el contexto educativo, una forma de fundamentar una propuesta de trabajo con estas tecnologías es analizar las diversas alfabetizaciones llevadas a cabo en las tres últimas décadas. Entiendo que las más importantes son la textual, la audiovisual y la digital. Para aprender de estas prácticas, analizaré las siguientes cuestiones: qué elementos y propósitos comunes a ellas debemos mantener para abordar las cuestiones señaladas al principio y, consecuentemente, cómo se puede integrar esa alfabetización tecnológica multimodal o múltiple en el curriculum escolar. Empezaré presentando con un mínimo de detenimiento cada una de las tres alfabetizaciones.

Alfabetización en lecto-escritura

El lenguaje escrito data, aproximadamente, del 3500 a.C. Según Lledó (1998), la función principal de la escritura fue superar la inmediatez e instantaneidad del lenguaje oral, materializando la voz mediante el uso de símbolos. Esto hizo posible no sólo la transmi-

sión de la cultura sin que fuera necesaria la presencia de personas, sino también el desarrollo de una civilización oral (Sartori, 1998), sobre todo a partir de la imprenta de Gutemberg en 1452. En este sentido, las principales funciones del lenguaje escrito han sido promover el desarrollo de la ciencia y la cultura mediante el registro y el almacenamiento de documentos, y promover un cambio en la forma de percibir, analizar, pensar y comunicarse de los humanos (Lledó, 1998; Majchrzak, 2005).

El conocimiento del lenguaje escrito dio y da poder a quienes lo conocen y utilizan, pues, a través de él, pueden plasmar y hacer prevalecer sus percepciones, reflexiones y concepciones del mundo. Esto les otorga una posición privilegiada que puede llevarles a adoptar prácticas de dominación mediante la asignación de significados a cosas y hechos sociales a través de la escritura (Delval, 1990).

Ante la posibilidad de dominar y manipular capas enteras de población a través de la lectoescritura, Freire (1973 y 1984) fue más lejos y apuntó que *alfabetizar* no es enseñar a repetir palabras escritas para adquirir cierta soltura burocrática, ni depositar hechos o informaciones semi-muertas en los educandos, sino más bien mostrarles cómo decir su palabra, cómo escribir la vida propia como autores y como testigos de su historia, ya que una de las aportaciones del lenguaje escrito es la posibilidad de ganar distancia de los acontecimientos, de la experiencia vivida, para analizarla y representarla en un texto. Estos planteamientos siguen despertando conciencias dormidas, pues, para Freire, *alfabetizar* significa concienciar, tomar distancia crítica de la situación de dominación, desarrollar una práctica de liberación o libertad transformando críticamente la realidad y considerando a los hombres y mujeres como agentes de dicha transformación.

La alfabetización audiovisual

El lenguaje audiovisual es un sistema de representación analógico, más intuitivo que el escrito, que recoge elementos y principios de composición de la pintura, de la fotografía, y de los lenguajes oral y musical. El interés por conocer este lenguaje surgió de la difusión de la radio y de la televisión como medios de comunicación social con la finalidad de democratizar la cultura.

Se ha argumentado sobre el peligro de atrofia cognitiva que puede derivarse de los medios de comunicación audiovisual (Sartori, 1998; Toussaint, 1999). Otras preocupacio-

nes más serias son, desde mi punto de vista, las relacionadas con los valores y las ideologías a los que los contenidos de la televisión sirven como soporte, pues los medios están creados y promovidos por grupos económicos y políticos que, inevitablemente, mediarán la visión de la realidad que nos ofrecen con categorías que llevan a la uniformidad y generalización a través de la construcción social del espectáculo (Bourdieu, 1997). Ante estos peligros, autores como Masterman (1993) propusieron una educación audiovisual basada en un análisis crítico de los mensajes mediáticos que hiciese visibles dichos valores e ideologías y revelase la verdad acerca del contenido que era objeto de comunicación.

En el anterior planteamiento, subyace la idea de que los medios son dañinos y los niños víctimas pasivas. Sin embargo, desde principios de los años noventa del siglo pasado se está observando en diferentes estudios (Buckingham, 2002; Ballesta, 2003) un cambio en la relación de los jóvenes con los medios de comunicación debido a que aquéllos son autónomos, críticos y resistentes, y defienden sus referentes culturales y sus actividades sociales. Puesto que no son pasivos, pierde fuerza la creencia de que los medios pueden imponer valores y concepciones erróneas de la realidad. Desde esta posición, se entiende que la alfabetización audiovisual no sólo tiene que buscar la protección de los humanos a través de un *análisis* que les permita comprender los mensajes sonoros e icónicos que hagan referencia a la realidad, sino que, además, debe proponer una preparación mediante la *producción* o creación audiovisual que les lleve a participar en su entorno social y cultural (Fraser, 1997; Bautista, 2003; Buckingham, 2005; Manovich, 2005). Son propósitos que hay que tener como base en la enseñanza obligatoria, «Fomentar en los sujetos la capacidad de comprensión... Afianzar la capacidad de expresión» (Salinas y San Martín, 1997, p. 96).

De la misma forma que Paulo Freire usó el lenguaje escrito para concienciar y transformar el contexto de los alfabetizados, también el lenguaje de la fotografía y del cine ha sido utilizado por diferentes colectivos con los mismos propósitos: la liberación y la transformación de la realidad. Sanjinés y el grupo Ukamau (1979), por ejemplo, partieron del presupuesto de que el conocimiento y el uso de los lenguajes audiovisuales (el cine y la fotografía) favorecen el desarrollo personal y social de los humanos. Denominaron *cine popular* a las producciones realizadas como instrumentos de lucha del propio pueblo. Se refirieron al denominado cine documental, comprometido, que, entre otras cosas, pretende proporcionar otros referentes y concepciones de la vida distintos a los propuestos por los grupos de poder económico y político utilizando el apoyo de grandes productoras y distribuidoras. Una idea ésta que, posteriormente, ha sido enfatizada por autores como Giroux (2003) para contrarrestar los discursos que llegan desde Hollywood, Disney, etc.

Alfabetización digital

En las dos últimas décadas del pasado siglo, el desarrollo tecnológico ha proporcionado de forma continua productos informáticos que admiten la confluencia de todos los sistemas de representación anteriores –es decir, la voz, la música, los textos escritos y las imágenes fijas y en movimiento– y les proporcionan un soporte adecuado. La pregunta inmediata es qué añaden estas nuevas herramientas a las ya existentes anteriormente. Los actuales artefactos y máquinas favorecen el acceso al almacenamiento la información grabada y la posibilidad de modificar, y, consecuentemente, facilitan el análisis y el debate en los procesos de producción, pues, por ejemplo, al configurar un montaje audiovisual con herramientas como *Power Point* de Microsoft o *Adobe Photoshop* es más fácil visionar todas las imágenes dentro de una misma página, y modificar el orden de su presentación o la banda sonora para analizar los posibles cambios de significado del discurso audiovisual. Desde un punto de vista formativo, esta posibilidad permite alargar los procesos educativos y vivir de forma pausada los fines y valores presentes en ellos, tales como activar procesos de análisis de una situación, conocer los referentes culturales de otros contextos, etc.

De los anteriores argumentos se desprende que la incorporación de la tecnología digital al curriculum escolar puede favorecer el desarrollo personal del alumnado, pues «de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos» (Buckingham, 2005, pp. 275-276). Al poner en funcionamiento los procesos mentales superiores de los humanos, la producción y el análisis crítico son, pues, requisitos para afrontar las situaciones de exclusión y desigualdad social que se están produciendo entre pueblos y capas de población por la conocida *brecha o división digital (digital divide)* (Norris, 2001; Castells, 2003; Bautista, 2004; Díaz Nosty, 2005) de la sociedad generada por Internet, y que viene determinada bien por el hecho de tener o no acceso a la red (causa o dimensión material), bien por el uso que hace de ella quienes tienen acceso (dimensión funcional).

Pero como ya sucedió con las anteriores tecnologías, es posible utilizar la digital para afrontar esa brecha y fomentar el cambio y la transformación social. Uno de estos ejemplos es la resistencia política ejercida con esta tecnología digital por los zapatistas, campesinos de las comunidades mexicanas de Chiapas y Oaxaca, que, encabezados por el Subcomandante Marcos y un grupo de intelectuales urbanos, el 1 de enero de 1994 se hicieron con el gobierno de los pueblos cercanos a la Selva Lacandona. Se

levantaron contra la exclusión generada por la globalización económica -concretamente, la que produjo el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), que entró en vigor el día 1 de enero de 1994- y se retiraron a la selva antes de que llegase el ejército mexicano. La subsistencia de este grupo se ha debido a una estrategia de formación y comunicación que ha utilizado herramientas de Internet, básicamente el correo electrónico y los foros de debate, pues «... están protegidos (los zapatistas) de la represión abierta por su conexión permanente con los medios de comunicación y sus alianzas a escala mundial a través de Internet... cualquiera que sea el futuro de los zapatistas, su sublevación cambió México, desafiando la lógica unilateral de la modernización, característica del nuevo orden global» (Castells, 1998, pp. 104-105).

Alfabetización tecnológica múltiple e intercultural

Una vez presentadas las tres alfabetizaciones, percibo que, dependiendo de los intereses de los promotores de las mismas, se pueden distinguir al menos dos posturas, ya que estos o bien ponen el énfasis en la instrucción y en el aprendizaje de los aspectos técnicos de los equipos materiales, o, por el contrario, dan mayor importancia a la formación y la adquisición de competencias para analizar y producir la realidad utilizando los lenguajes soportados por dichas herramientas. Existen planteamientos dirigidos a controlar y gobernar capas de población, y que consideran la alfabetización como una actividad técnica, mientras que otros la entienden como una práctica social en busca de libertad, justicia e igualdad entre los humanos.

Pues bien, analizando el contenido de algunas de las alfabetizaciones sobre las herramientas textual, audiovisual y digital compruebo que, salvo casos aislados (Papert, 1982; Masterman, 1993), en los últimos treinta años, la alfabetización tecnológica ha ido tendiendo a la enseñanza de elementos técnicos de una manera que considero preocupante por su desvinculación del desarrollo de la conciencia social y crítica de los humanos, pues, si observamos las anteriores prácticas transformadoras desarrolladas por Freire, Sanjinés o el Subcomandante Marcos, éstas se organizaron en torno al aprendizaje y uso de unos lenguajes. Al analizar estas alfabetizaciones, se ha podido comprobar el poder que recibimos cuando dominamos uno de estos sistemas simbólicos de representación y comunicación. Me preocupa ese énfasis en los aspectos técnicos y la reproducción de información, porque, al no facilitar el conocimien-

to de estos lenguajes, se evita que los humanos puedan analizar y producir sus propios significados de las cosas y hechos que acontecen en su entorno y, consecuentemente, estos siguen condicionados por los significados construidos por quienes están en posiciones privilegiadas de poder. Condicionamiento este que, a su vez, dificulta romper las barreras socio-culturales latentes en amplios ámbitos sociales y, tristemente, en extensas zonas del planeta.

Ante estas tendencias de alfabetización y dadas las características de los productos digitales del actual desarrollo tecnológico, entiendo que se debe utilizar una expresión que las contemple y establezca una relación armónica entre ellas. Posiblemente, la más adecuada en estos momentos es *Alfabetización tecnológica multimodal*, pues la información multimedia que tiene su soporte en dichas herramientas es múltiple y, consecuentemente, múltiples son las posibilidades de representar la realidad, pues la confluencia de las herramientas verbales y visuales fomenta los procesos de percepción, análisis, reflexión, pensamiento, etc.

Por lo tanto, una alfabetización tecnológica multimodal debe proporcionar el conocimiento de los lenguajes, así como los medios necesarios para el análisis y la producción de mensajes a través de herramientas digitales (cámaras, ordenadores, etc.). En este punto, Kellner argumenta que el alfabetismo múltiple, dirigido a formar a capas de población en una multiplicidad de medios, facilita el acceso a un alfabetismo multicultural que posibilite la comunicación con otras capas de población distinta por las características de su lugar de origen (lenguaje, costumbres, tradiciones y valores). «Los alfabetismos múltiples invocan lectura a través de campos semióticos variados e híbridos, así como ser capaces de procesar crítica y hermenéuticamente materiales impresos, gráficos, imágenes en movimientos y sonidos» (Kellner, 2004, p. 240). Así pues, existe cierto consenso a la hora de considerar que el conocimiento y uso de diferentes lenguajes ayuda a comprender diferentes culturas, pues hace más fácil interactuar entre grupos distintos utilizando los lenguajes intuitivos que tiene su soporte en los medios audiovisuales (Courts, 1998; Weil, 1998; Shohat y Stam, 2003). Pienso que, efectivamente, los productos actuales del desarrollo tecnológico proporcionan más posibilidades para producir mensajes. Por lo tanto, a más lenguajes más caminos y formas de comunicación, y, por lo tanto, más puntos de cruce, de encuentro, entre los miembros de diferentes etnias que posean y usen dichas herramientas materiales y simbólicas para construir una sociedad intercultural. Es decir, a más lenguajes, más capital multicultural. En este sentido, también asigno a la alfabetización tecnológica el distintivo de intercultural.

La relevancia de los lenguajes audiovisuales en la construcción y reconstrucción de significados mediante la narración de historias en el seno de comunidades de práctica

Una vez planteada la necesidad de los lenguajes para construir una sociedad intercultural, es necesario analizar cómo utilizarlos para tal fin. Parto del supuesto de que, situados en un espacio y en un momento histórico, para que exista comunicación en grupos social y culturalmente diversos, es necesario que haya acuerdos entre sus miembros sobre referentes comunes de interpretación que otorguen los mismos significados a los hechos, cosas y herramientas de la comunidad en la que viven. En este sentido, la construcción de significados es el proceso por el que se llega a un acuerdo comunitario sobre el sentido de algún objeto, acontecimiento o situación. Pero también, con demasiada frecuencia, los significados son construcciones elaboradas por grupos de poder, afianzados con prácticas y normas, y que tienen como objetivo mantener sus posiciones de privilegio. En este sentido, la reconstrucción de los mismos es el germen de lo que, ante visiones parciales e interesadas de la realidad, puede ser un proceso de liberación, independencia y autonomía, pues entiendo que cada hecho o cosa «resignificada» se convierte en uno de los fragmentos verdaderos que componen una existencia personal, independiente y caracterizada por la capacidad de valorar y decidir a través de procesos reflexivos y comunicativos.

A la hora de afrontar la preocupación por una alfabetización tecnológica que haga más libre, igualitaria y participativa a la ciudadanía, parto de la base de que la narración de historias es una acción humana mediada por lenguajes simbólicos que, además de asignar significados a los contenidos de las mismas, hace posible volver a asignar significados a los ya existentes (Bruner, 2000; Mercer, 2001). Consecuentemente, para conseguir una alfabetización tecnológica que afronte las desigualdades, es fundamental usar los lenguajes audiovisuales para asignar nuevos significados tanto a las cosas, como a los acontecimientos, pues las ideas y los valores se legitiman e imponen, entre otros mecanismos, mediante estilos específicos de narrar a través de los lenguajes del cine y de la fotografía –es decir, a través de formas determinadas de organizar las imágenes sobre el cuerpo y las emociones, mediante maneras concretas de vivir el tiempo, de contemplar la luz y el espacio, y de organizar los elementos verbales y musicales.

¿Cómo favorecer las prácticas de «resignificación»? Estoy comprobando que una forma de hacerlo es mediante procesos de narración de historias sobre temas, acontecimientos, etc. que sean relevantes, vitales, importantes para las personas de una

comunidad, pues cuando unos ciudadanos y ciudadanas, utilizan una herramienta simbólica (el lenguaje escrito, el del cine, etc.) para contar una historia sobre algún aspecto de la realidad generan un significado propio y nuevo sobre él, porque, ineludiblemente, sitúan esos elementos de la narración en un determinado espacio y orden temporal, tal como ocurría en la narración *Leganés hace 100 años* (Bautista, 2003). El espacio y el tiempo se convierten en dos elementos básicos para cambiar el contexto desde el cual se harán las interpretaciones, pues ambos son necesarios para que exista un marco interpretativo. Además de la asignación de nuevos significados mediante una nueva contextualización o ubicación de una narración en otro espacio y/o tiempo, tal «resignificación» también se puede hacer *mirando* la vida o un acontecimiento concreto a través de los ojos de uno de los protagonistas a otro grupo social y cultural, pues al vivir lo que él vive, y ver cómo percibe y valora lo que ocurre, se le comprenderá mejor y se podrá incluir sus puntos de vista en los procesos de construcción y reconstrucción de los significados asignados a su vida (Bruner, 2004).

Una forma de facilitar esa reconstrucción es realizarla en el seno de una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001). Al hablar de *comunidad de práctica*, nos referimos, básicamente, a un grupo de personas que tienen un compromiso mutuo para vivir de acuerdo con una determinada forma de vida y para compartir unos determinados valores culturales y éticos, y usar unos medios comunes, de tal forma que no sólo encuentran placer en lo que hacen, sino que también lo experimentan por el hecho de hacerlo juntos. En este sentido, es esencial hacer un uso práctico de los medios, es decir, llevar a cabo acciones que busquen el bien, lo bueno y noble para ese grupo de personas. El papel de los medios tecnológicos y de los lenguajes artísticos que tienen en ellos su soporte es el de narrar historias, contar sensaciones y emociones, y denunciar situaciones o hechos injustos acaecidos en esos contextos.

Esta idea de comunidad es la que pudimos apreciar en las experiencias de alfabetización desarrolladas por Freire, Sanjinés y el grupo Ukamau, y el Subcomandante Marcos, pues la participación permite que la comunidad vaya creando su propio lenguaje, que se va construyendo con los significados generados por las emociones, las sensaciones y las vivencias que se experimentan durante el desarrollo de proyectos relevantes y valiosos para esas personas utilizando productos del desarrollo tecnológico cuya función básica es la de narrar historias.

Esta propuesta de alfabetización tecnológica múltiple a través de procesos de participación y de reconstrucción de significados en el seno de una comunidad de práctica ofrece resistencia a los mecanismos que perpetúan o aumentan las desigualdades sociales, pues su desarrollo alberga prácticas orientadas por valores basados en la

honestidad y la igualdad de oportunidades para participar en la toma de decisiones, en la realización de planes, etc. e, ineludiblemente, estos nuevos significados, este nuevo conocimiento generado, llevarán a los participantes a tener una independencia tecnológica y a desarrollarse tanto personal, como socialmente.

Conclusión: una propuesta de alfabetización tecnológica multimodal e intercultural

Los argumentos presentados en el análisis y la discusión precedentes confieren contenido a unas prácticas de alfabetización tecnológica que intenten evitar las desigualdades sociales. Se sostienen en el conocimiento aportado desde dos ámbitos: en primer lugar, *en los lenguajes audiovisuales como herramientas simbólicas* para construir y reconstruir significados a través de la narración de historias, y, en segundo y último lugar, en el desarrollo de las mencionadas tareas de alfabetización en *comunidades de práctica* dentro del ámbito escolar para analizar qué herramientas confluyen en el mismo y orientar usos que favorezcan la participación y la creación de significados.

Una vez manifestados los anteriores fundamentos, considero que la alfabetización en los diferentes lenguajes que tienen su soporte en distintas herramientas debe ser parte de la formación humana, parte del proyecto de cultura y socialización dirigido al desarrollo de las capas de la población. Al señalar el fin formativo de tal proceso, lo distingo del meramente instructivo –aquél que se preocupa por el conocimiento de los aspectos meramente técnicos. Asimismo, el componente participativo de esta propuesta favorecerá la formación de una ciudadanía democrática, ya que la participación se verá fomentada por el conocimiento y el uso de otros lenguajes y de herramientas interactivas empleados en Internet. Esto es posible porque en este planteamiento confluyen el análisis y la producción; pues no sólo se contemplan los productos del desarrollo tecnológico y se tienen en cuenta todos los factores y elementos macro-estructurales que ayudan a entender qué herramientas existen en los centros educativos, sino que también se ponen de manifiesto los condicionantes que afectan al proceso de producción cuando se trata de construir y comunicar un discurso propio utilizando los lenguajes disponibles. El significado de las cosas y los acontecimientos es, en definitiva, el resultado de los procesos de interacción de las personas que utilizan dichos lenguajes y marcos culturales para interpretarlos en un momento y lugar determinado. Si no construimos significados, los cons-

truirán otros o prevalecerán los que proporcionen los grupos e instituciones de poder, y estos estarán ligados a sus discursos y sus normas de organización y funcionamiento.

Por lo tanto, la anterior propuesta de alfabetización tecnológica multimodal e intercultural es una forma de responder al reto que supone para el campo de la educación la necesidad de encontrar maneras de fomentar la independencia y la participación conectando la macro-política de ámbito público y global con la micro-política de ámbito privado, local y comunitario. Se responde a ese reto porque con tal planteamiento formativo se combinan elementos macro-estructurales, como el capital económico, con otros micro-estructurales, como los lenguajes de comunicación –que fueron básicos para el desarrollo de las prácticas emancipadoras protagonizadas por Freire, Sanjinés y el Subcomandante Marcos, entre otras. Dicha combinación hizo posible que estos procesos de alfabetización estuviesen trufados de análisis crítico y producción transformadora, lo que, por lo que se deduce de las experiencias mostradas por sus autores, puede favorecer la participación política, evitar las desigualdades socioculturales y, consecuentemente, responder a las preocupaciones que dieron lugar a este artículo.

Referencias bibliográficas

- BALLESTA, J. (dir.) (2003): *El consumo de los medios en los jóvenes de ESO*. Madrid, CCS.
- BAUTISTA, A. (2003): «El proceso transformador de un grupo de madres. De analfabetas a formadoras en audiovisuales», en *Revista de Educación*, 330, pp. 281-301.
- (2004): «Una brecha tecnológica: cómo cauterizarla desde la escuela», en A. BAUTISTA (coord.): *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid, Akal-UIAN.
- BOURDIEU, P. (1997): *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.
- BRUNER, J. (2000): *La escuela: puerta a la cultura*. Madrid, Visor.
- (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa,
- BUCKINGHAM, D. (2002): *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata.
- (2005): *Educación en medios*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid, Alianza Editorial.
- (2003): *La Galaxia Internet*. Barcelona, Edebolsillo.
- COURTS, E. L. (1998): *Multicultural literacies: Dialect, discourses, and diversity*. New York, Peter Lang.

- DELVAL, J. (1990): *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI.
- DÍAZ NOSTY, B. (2005): *El déficit mediático. Donde España no converge con Europa*. Barcelona, Editorial Bosch.
- FRASER, P. (1997): «Controversias curriculares en el Estudio de los Medios», en A. SAN MARTÍN, (ed.): *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada*. Valencia, Nau Llibres.
- FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2003): *La infancia robada*. Morata, Madrid.
- KELLNER, D.M. (2004): «Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación», en I. SNYDER: *Alfabetismos digitales*. Archidona, Ediciones Aljibe.
- LLEDÓ, E. (1998): *El silencio de la escritura*. Madrid, Espasa Calpe.
- MAJCHRZAK, I. (2005): *Nombrando al mundo*. Barcelona, Paidós.
- MANOVICH, L. (2005): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguajes para pensar juntos*. Barcelona, Paidós,
- NORRIS, P. (2001): *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PAPERT, S. (1982): *Desafío a la mente*. Buenos Aires, Galápagos.
- SALINAS, D.; SAN MARTÍN, A. (1997): «Curriculum, aprendizaje y tecnologías de la formación», en A. SAN MARTÍN (edit.): *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada*. Valencia, Nau Llibres.
- SANJINÉS, J.; GRUPO AKAMAU (1979): *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo*. México, Siglo XXI Editores.
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SHOHAT, T. E.; STAM, T. (2003): *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Paidós. Barcelona.
- TOUSSAINT, J. P. (1999): *La televisión*. Barcelona, Anagrama.
- WEIL, D. K. (1998): *Toward a critical multicultural literacy*. New Cork, Peter Lang.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.