

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 08-09-06)

- Vítor Reia-Baptista
Faro (Portugal)

Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa

Towards a media literacy: examples of the Portuguese speaking context

Los niveles de alfabetización en relación a los medios de comunicación vienen condicionados por las características de los contextos locales y globales en los que se desarrollan e integran los mismos. En este artículo se presentan algunos ejemplos concretos que permitirán obtener un conocimiento más cercano a la realidad que se produce en Portugal, así como en otros contextos de habla portuguesa.

The levels of media literacy, their nature or even their lack, can show differences or similarities, according to the local and global contexts where they are developed and practiced. The following examples, though of fragmentary nature, are an eventual contribution towards a better knowledge of existing reality in this field both in Portugal and in some other local and global Portuguese speaking contexts.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Alfabetización, pedagogía de la comunicación, ciudadanía, pensamiento crítico, alienación, autonomía.

Media literacy, media education, citizenship and civic sense, critical thinking, alienation, autonomy.

Hace unos años «El Expresso», el mayor periódico semanal portugués, publicaba un artículo firmado por el entonces Secretario de Estado,

adjunto al Ministro de la Presidencia, titulado «Portugal precisa leer»¹. Ciertamente ésta es una realidad evidente, pero la constatación de esa necesidad tiene unas claras implicaciones en la política educativa, cultural y mediática, que raramente han venido siendo asumidas por los gobernantes, actuales y pasados, siendo en algunos casos hasta ostensiblemente ignoradas.

Es obvio que cualquier país necesita que sus ciudadanos lean libros, revistas, periódicos... y que éstos

❖ Vítor Reia-Baptista es coordinador del CICCOM (Centro de Investigación en Ciencias de la Comunicación) y profesor de Ciencias de la Comunicación en la Universidad del Algarve, en Faro (Portugal) (vreia@ualg.pt).

❖ Traducción del texto: Manuel Monescillo Palomo.

se mantengan bien informados sobre las cuestiones que marcan la vida de las sociedades modernas. Pero, para conseguirlo obviamente es preciso que esas personas desarrollen y mantengan hábitos de lecturas a todos los niveles; es decir, el gusto y el interés por las variadas formas de comunicación, sea escrita, hablada, visual, musical, cinematográfica, televisiva, digital...; lo que casi nunca sucede en las escuelas por variadísimas razones, de las cuales podemos destacar dos de ellas.

Primero, porque las formas predominantes de organización escolar son arcaicas e insensibles con estas cuestiones, confundiendo siempre la necesidad con la obligatoriedad de leer; olvidando que el gusto por las cosas muere, o ni siquiera llega a nacer, cuando de ellas se aparta su carácter motivador y de curiosidad lúdica. Esto se refiere esencialmente a las formas más comunes de organización espacial y temporal de las estructuras físicas y curriculares de las escuelas, pero también a las más vulgares formas de posicionamiento de profesores y alumnos; sus eventuales intereses por la lectura, su bajo nivel de preocupación por el conocimiento literario y de su falta de curiosidad informativa.

Cuando no existen hábitos de lectura no se puede esperar que éstos sean adquiridos por decreto, ni siquiera por una conjunción de voluntades (y aquí habría también mucho que decir sobre el papel que juegan los propios medios, que deberían conocer y asumir su inevitable vertiente pedagógica y educativa). La solución más acertada y eficaz es diseñar y desarrollar programas bien pensados, definidos, estructurados e implementados, muchas veces con gran complejidad, a semejanza con lo que ya vienen haciendo, desde hace tiempo, otros países que detectaron problemas semejantes; como en Francia (*education aux médias*), en Argentina (*prensa en la escuela*) o en Suecia (*pressen i skolan*). Para llevar a cabo tales proyectos es necesario establecer, por un lado dinámicas de formación de formadores, educadores y mediadores y, por otro, planes de formación de ciudadanos y audiencias con estrategias capaces de sustituir los modelos clásicos reproductores de hábitos dominantes por otros que consideren la importancia de la lectura y del consumo indiscriminado de la información.

En este sentido, necesitamos de recursos y decisiones de política educativa, cultural y mediática, pero la realidad es que hoy estas cuestiones no suelen ser prioritarias para la mayoría de los gobernantes, actuales y pasados, que en esta materia lo que más significativo hicieron fue desactivar las experiencias que, mal o bien, se estaban desarrollando; como por ejemplo las que tuvieron lugar en el seno de extinguido IIE

(Instituto de Innovación Educativa)²; evidenciándose una clara tendencia al abandono que se pone de manifiesto en todas las áreas y niveles de formación, escolar y extraescolar, desde la educación infantil a la enseñanza superior.

En el caso portugués, Manuel Pinto ofrece una excelente retrospectiva de los principales ejemplos llevados a cabo en el ámbito de la educación en medios de comunicación en los diferentes sectores de la actividad educativa y mediática, por lo que no es procedente aquí repetirlos³. De esta forma, voy en primer lugar a centrarme en otros ejemplos que nos puedan ayudar a reflexionar sobre la naturaleza de los propios conceptos, especialmente de habla portuguesa; como contrapunto a otros términos más conocidos de origen francés e inglés, olvidándonos de la enorme riqueza aportada por experiencias que se llevaron a cabo en contextos iberoamericanos.

1. Las paradojas de una ciudad del mundo

Ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía en un mundo cada vez más global, por muy redundante que la expresión nos parezca, es un acto paradójicamente envolvente y limitado en sus implicaciones cívicas, especialmente en lo referido a la comunicación mediática y el consumo de sus productos.

Envolvente porque una postura global en este contexto deberá significar tomar una actitud crítica y participativa que encare los problemas de la ciudadanía, desde una perspectiva de permanente observación, análisis e intervención en todas las facetas que cualquier problema cívico pudiera presentar, aunque esto sucediera en una dimensión estrictamente local.

Limitado porque esa postura requiere un permanente acceso a una información diversificada y creíble; lo que, como bien sabemos, es un requisito cada vez más difícil de concretar en un mundo que, paradójicamente también, nunca produjo tantas y tan variadas cantidades de información, especialmente en el campo de la comunicación mediática y multimedia relacionada con el ejercicio de los derechos y deberes cívicos de informar y ser informados.

Estas paradojas quedan bien ilustradas en los ejemplos que Eduardo Galeano recoge en un artículo titulado «Paradojas»⁴, publicado en la revista electrónica argentina de comunicación popular «Wayruru»⁵; en ellos el autor deja patente nuestra ignorancia como ciudadanos de un mundo supuestamente informado, así como nuestra extraordinaria limitación consumista de información enlatada de acuerdo con las mejores normas de buena conducta «globalizante» y envolvente. Esto supone una inequívoca prueba de analfabetis-

mo cívico y mediático, hasta para aquéllos que tienen un cierto dominio de las capacidades básicas de lectura, de codificación e interpretación de los múltiples mensajes ofrecidos a través de los medios. Afirma Galeano que «la mitad de los brasileños es pobre o muy pobre pero el país de Lula es el segundo mercado mundial de las plumas Montblanc y el noveno comprador de autos Ferrari, y las tiendas Armani de São Paulo venden más que las de Nueva York». O sea, mientras millones de brasileños sobreviven al límite del hambre y de la dignidad humana, unos cuantos «paulistas» poseen una de las mayores fortunas y la empresa de confección más cara del mundo; haciéndonos pensar, comparativamente, el elevado número de coches «ferraris» en las calles de Portugal y las carreteras en mal estado y pobres del norte del país.

Añade Galeano que «El banco mundial elogia la privatización de la salud pública en Zambia: es un modelo para África. Ya no hay colas en los hospitales. El diario 'The Zambian Post' completa la idea: Ya no hay colas en los hospitales, porque la gente se muere en la casa». Es decir, tal vez de aquí a unos años el Banco Mundial llegue a elogiar también a los portugueses por intentar ser tan buenos seguidores de algunos ejemplos de comprobada eficacia «globalizante» en términos de ecualización tercermundista, llevando a cabo medidas de supuesta eficacia de gestión en lo que respecta a la salud pública, por ejemplo. También afirma Galeano que, «los subsidios que recibe cada vaca en Europa y

en Estados Unidos duplican la cantidad de dinero que en promedio gana, por un año entero de trabajo, cada granjero de los países pobres». Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia local de las vacas y de los granjeros, pero también sobre su razón de ser más global; es decir, sobre la naturaleza de sus condiciones de dignidad bovina y humana respectivamente. O sea, si es verdad que algunas vacas pudieran ser rescatadas de una condena cierta a la locura, gracias a dosis invasivas de información adecuada a su —y también al nuestro— estado de nervios, muchos humanos y buenos ciudadanos deben caminar entre la locura informativa supuestamente normal —en el sentido de la liberación pedagógica propuesta por Paulo Freire—, en que la condición de ciudadanos consumidores informados globalmente nos condena, en lo que respecta a nuestros derechos, que no a los deberes, de la ciuda-

danía multimediática del mundo, por más paradójico que esto nos pueda parecer. Así lo indica Galeano cuando manifiesta que «hay en el mundo tantos hambrientos como gordos. Los hambrientos comen basura en los vertederos; los gordos comen basura en McDonald's»; y añade que «contra lo que se cree, Alí Babá no era el jefe de los cuarenta ladrones, sino su enemigo; y Frankenstein no era el monstruo, sino su involuntario inventor». A pesar de todo, no sólo de paradoja vive el hombre y muchos menos las vacas, exceptuando las mediáticas.

Hoy encontramos que los grandes medios y el poder de influencia que ejerce a través de la transmisión de sus mensajes, o más paradójicamente por su no transmisión, son las verdaderas vacas sagradas de nuestros días, ejerciendo una ignorada pedagogía de los medios en el sentido más amplio del término.

2. Educación, pedagogía y alfabetización: códigos de emisión, recepción e interpretación

En todos los contextos neoculturales —luego los de habla portuguesa no son una excepción— las principa-

Hoy encontramos que los grandes medios y el poder de influencia que ejerce a través de la transmisión de sus mensajes, o más paradójicamente por su no transmisión, son las verdaderas vacas sagradas de nuestros días, ejerciendo una ignorada pedagogía de los medios en el sentido más amplio del término.

les empresas mediáticas suelen utilizar sistemas de códigos y normas que, esencialmente, pueden dividirse en dos grupos bien diferenciados: los paradigmáticos y los pragmáticos.

Los códigos paradigmáticos son aquéllos que se utilizan para articular el conjunto de normas, doctrinas y géneros que forman el cuerpo canónico de las narrativas características en un determinado contexto (por ejemplo, las normas judeo-cristianas, histórico-políticas, geoculturales o las musicales); pueden ser utilizados para influir en el cambio o progresiva sustitución de los dogmas de articulación narrativa y, eventualmente, de la progresiva sustitución de los paradigmas dominantes y vigentes (como sucede con la inclusión de los códigos lingüístico-culturales y, sobre todo, los cinematográficos-musicales anglo-americanos). No obstante, es absolutamente necesario para que funcio-

nen que los emisores y los receptores dominen la globalidad de estos códigos e identifiquen su sentido paradigmático más global; de modo que la articulación de los textos vinculados pueda ser construida, entendida e integrada en los paradigmas que supuestamente le darán acogida. Este tipo de alfabetización se desarrolla esencialmente a través de los diferentes procesos de socialización familiar, escolar, grupal y cívica, por los procesos pedagógicos considerados normales en el desarrollo de los ciudadanos; y también a través de procesos de aculturación comunicativa, lo que en muchos contextos, esencialmente de habla portuguesa, se han designado como pedagogía de la comunicación.

Los códigos pragmáticos se refieren esencialmente al sentido de la utilidad última que tienen los textos, de sus contenidos, de sus formas y de los significados transmitidos a través de los medios, pudiendo construir

igualmente decidir e iniciar el acto comunicativo en función de su utilidad comunicacional, sea ésta de servicio público o de pura actividad auto-recreativa, representativa o publicitaria. No obstante, hay que considerar la importancia creciente de este conjunto de códigos como factores del desarrollo de los procesos comunicativos a nivel de los emisores. Algunos de los fenómenos más contradictorios relacionados con una buena parte de las discusiones sobre la naturaleza de los servicios públicos de información y comunicación, así como con la vulgarmente denominada «dictadura de las audiencias», no son ajenos a la incidencia normativa de este tipo de códigos, sea por parte de los emisores o por la de los receptores. Los fenómenos mediáticos y las voluntades o apetencias de consumo mediático de las audiencias pueden ser consideradas como un indicador de un cierto estado cultural de dichas audiencias; pero, por otro lado, no pueden ser

ignorados como factores de mantenimiento y cristalización de la cultura; contribuyendo así a que las audiencias continúen manifestando las mismas voluntades y apetencias de exposición y consumo mediático, generándose un ciclo vicioso extraordinariamente difícil de romper, en el cual las sombras del poder de los códigos pragmáticos regulan el consumo mediático. Este ciclo vicioso, que genera un proceso formativo y reproductor de valores, normas y patrones del consumo mediático-cultural predo-

La pedagogía de los medios se basa, en un conjunto de fenómenos intrínsecos de los medios, cuyas dimensiones pedagógicas se hacen sentir en los más variados contextos de intervención llegando tanto a los públicos receptores de esos medios, como a sus agentes emisores; casi siempre sin que unos y otros tengan plena conciencia de ello y sin que hayan adquirido capacidades especiales en este sentido.

un cuerpo de normas no explícitas que serán condicionante de los actos comunicativos y mediáticos, dado que el concepto de utilidad teleológica del acto comunicativo aparece como imperativo para la gestación y desarrollo de este mismo acto. Este conjunto de códigos es compartido por los emisores y los receptores, aunque esto suponga emplear diferentes patrones a la hora de establecer la normativa cívica. Los receptores pueden decidir aceptar o rechazar los textos mediáticos en función de la utilidad que en ellos puedan reconocer, sea informativa, formativa o de puro entretenimiento; generando patrones predominantes de comunicación en función de sus prioridades de consumo mediático; asumiendo aparentemente de esta manera un papel activo en la selección y la puesta en marcha de los procesos comunicativos y mediáticos que los envuelve. Los emisores, por su lado, pueden

minante, puede asumir diferentes formas de incidencia cognitiva; en las cuales importa reconocer y analizar las diferentes facetas de su incidencia fenomenológica en diferentes tipos de procesos socio-culturales y de carácter estrictamente educativo. Al conjunto de funciones pedagógicas, conscientemente asumidas o no, por emisores y receptores, podemos designar como pedagogía de los medios.

Los procesos formativos de alfabetización mediática están presentes en la base de los campos que acabamos de identificar⁶, y los identificamos como pedagogía de la comunicación, en general, y pedagogía de los medios en particular. A través de dichos procesos se consigue la adecuada formación en medios de comunicación y, por tanto, se evidencian mejores y mayores niveles de alfabetización en dicho ámbito. Los contextos de habla portuguesa, generalmente debilita-

dos en comparación con otros contextos lingüísticos-mediáticos de comunicación, necesitan urgentemente de medidas y programas de formación cívica, incluyendo la educación para los medios, que tomen en consideración los legados geo-culturales ya registrados en los dominios de la pedagogía de la comunicación y de la pedagogía de los medios. De modo que los ciudadanos puedan desarrollar capacidades y competencias eficaces que les lleven a una alfabetización en medios de comunicación dentro de un contexto global.

3. Pedagogía en los medios: educación para los medios y alfabetización para su uso y consumo

Nos interesa comprender e identificar el tipo de medidas y programas que podrán capacitar a los ciudadanos de los contextos de comunicación de habla portuguesa para un ejercicio más consciente, más crítico y más autónomo de las actividades relacionadas con la comunicación mediática. Sobre todo, importa entender qué tipo de especificaciones geo-culturales deben considerarse para que no se repitan otros modelos, de forma más o menos automática, que pueden funcionar o haber funcionado muy bien en otros contextos lingüísticos-mediáticos, pero que pueden no corresponder al conjunto de necesidades y características que se presentan en los contextos de comunicación en que predominan las culturas y las lenguas de influencia portuguesa.

Los conceptos que hemos enunciado, «pedagogía de los medios», «educación para los medios de comunicación» y «alfabetización en los medios» corresponden a maneras diferentes de abordar los problemas relacionados con la cognición de los medios, como ya hemos visto anteriormente, pero también a estados diferentes de esa misma cognición y de sus procesos cognitivos. Las diferencias más comunes residen sólo en la terminología que suele utilizarse en los distintos contextos. Así, en América Latina –y sobre todo en Brasil– hace algún tiempo que se abordan estas cuestiones desde la perspectiva de la pedagogía de la comunicación, en la que se destaca el papel social, cultural y pedagógico de los propios canales de comunicación y de los medios; o sea, más próxima al sentido más estricto de la pedagogía de los medios, o «da mídia» como comúnmente se conoce en Brasil. Del mismo modo en muchos casos se utiliza la expresión educación para la comunicación; entendiendo que el significado de la expresión «educación para los medios» es más bien limitado y muchas veces hasta motivo de algunas dificultades de interpretación en relación a la naturaleza de su dominio y objetivos reales. Es impor-

tante intentar aclarar el origen y la esencia de estas expresiones, sobre todo porque la utilización de unas u otras, por parte de los investigadores, se hace con distinto criterio; por ejemplo, los ingleses no tienen grandes problemas en diferenciar entre «media education» y «media literacy» y, sin embargo, los franceses tienen grandes problemas con la utilización del término «alfabetización» en general, y muy particularmente, en relación con los medios. Obviamente, entre los investigadores de habla portuguesa o los iberoamericanos, también son patentes este tipo de dificultades y no siempre las han logrado resolver.

En Francia, la designación «education aux médias» hace escuela a través del dinamismo de su principal centro de actividades, el CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), y pasó a ejercer toda una esfera de influencias, esencialmente en los contextos de habla francesa y otros países latinos. En concreto, en el contexto portugués se utiliza la traducción casi directa denominándola «educação para os media».

En el Reino Unido, la designación «media education» fue la más utilizada, siendo varios autores los que desarrollaron trabajos de profundización teórica y marcaron definitivamente este campo de estudio; Len Masterman y Manuel Alvarado, del British Film Institute, o David Buckingham y Sonia Livingstone, del Institute of Education de la Universidad de Londres. Sin embargo, en el contexto británico ha evolucionado últimamente este tipo de educación y hoy predomina la expresión «media literacy» como concepto que engloba los procesos educativos formales y extraescolares que contribuyen al conocimiento de los medios por parte de los ciudadanos, especialmente los más jóvenes, sobre todo en lo que respecta a sus propios procesos de «apropiación mediática».

Merece la pena referir que en Alemania y en los países nórdicos, especialmente en Suecia y Dinamarca, se han dado procesos semejantes al británico en el desarrollo de estrategias de educación para los medios y, sobre todo, de pedagogía de los medios: el término es idéntico en sueco y en alemán: «mediapedagogik», con el objetivo implícito más general de implementar situaciones reales de alfabetización en los medios de comunicación. Es en procesos de este tipo en los que se podría detectar la verdadera diferencia entre los tres conceptos enunciados.

La pedagogía de los medios se basa –como ya vimos– en un conjunto de fenómenos intrínsecos de los medios, cuyas dimensiones pedagógicas se hacen sentir en los más variados contextos de intervención llegando tanto a los públicos receptores de esos medios,

como a sus agentes emisores; casi siempre sin que unos y otros tengan plena conciencia de ello y sin que hayan adquirido capacidades especiales en este sentido. Este tipo de dimensiones pedagógicas está presente en todos los medios, desde el cine a la prensa, pasando por la música «pop» y «rock», o por los juegos de ordenador, así como por la televisión y, por encima de todo, por Internet donde los papeles de emisor y receptor se mezclan y surgen de forma tan asidua y común que muchas veces es casi imposible diferenciar unos y otros, así como es extremadamente difícil distinguir o caracterizar los géneros de la comunicación generados y desarrollados por una y otra categoría de usuarios.

En función de esta situación, la pedagogía de los medios puede y debe constituir un área disciplinar que tiene que ser estudiada e investigada en las universidades como materia propia, cuyo estudio puede contribuir a un conocimiento más profundo de esta temática; o sea, para un mejor y más desarrollado nivel de alfabetización en relación a los mensajes de los medios en el propio seno de los investigadores, de los estudiosos y de los productores; y, además, en otros contextos, como los escolares básicos y secundarios, en los que se hace necesario desarrollar estrategias orientadas y planificadas de educación en función de las capacidades cognitivas de los respectivos estudiantes; es decir, acciones definidas, localizadas y puestas en práctica objetivamente como programas específicos de educación para los medios, en el sentido de dotar a los ciudadanos de los instrumentos de habla, escritura y lectura más adecuados a las situaciones reales de utilización y de intervención mediática.

Este tipo de conocimientos deben ser integrados en diferentes momentos de la formación de los ciudadanos; así, los jóvenes lo harán a lo largo de sus estudios obligatorios y los adultos –incluyendo los candidatos que trabajan con los medios: periodistas, cineastas, publicitarios, agentes de comunicación e imagen, profesores, formadores, etc.– durante su formación superior y cursos de especialización; todo ello con el fin de lograr una mejora en los conocimientos y capacidades en el ámbito de la alfabetización en relación a los medios de comunicación.

4. Algunos proyectos e iniciativas

Los proyectos de alfabetización mediática deben estar convenientemente adaptados a las características de los contextos en que se van a desarrollar; pero no hay que perder de vista que vivimos en un mundo global en el que no es posible ignorar los impulsos y los movimientos de otros contextos más amplios en que

nos insertamos que –como ya hemos indicado– modelan nuestros hábitos comunicacionales y mediáticos. A continuación, expondremos ejemplos de tres proyectos de investigación e intervención educativa y pedagógica que se desarrollaron en plataformas internacionales, aunque teniendo en cuenta las especificidades de cada país participante. En estos proyectos, Portugal tuvo una participación directa y preponderante a través del CICCUM (Centro de Investigación en Ciencias de la Comunicación) de la Universidad del Algarve⁷.

4.1. Educaunet, programa de educación crítica para la utilización de Internet

Fue éste un programa de educación sobre los medios destinados a los más jóvenes. Pretendía enseñarlos sobre algunos aspectos fundamentales de Internet y sensibilizarlos en relación a los posibles riesgos asociados a su uso. Su objetivo era implementar una campaña de concienciación europea y acciones de formación para los agentes implicados en la educación de los jóvenes: profesores, padres y educadores en general. Para este fin, se elaboró un conjunto de materiales curriculares por parte de los siete países europeos participantes (Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Reino Unido y Portugal) en forma de una maleta pedagógica que se diseñó por kit europeo de «Educaunet» partiendo de un trabajo de investigación-acción sobre los hábitos más comunes de utilización en situación escolar con los jóvenes de varios países⁸.

4.2. Mediapro (Media appropriations)

En este proyecto se pretendieron estudiar las formas más comunes de apropiación de los medios por los jóvenes europeos entre 12 y 18 años y tuvo su origen en la secuencia de aplicación de los resultados del proyecto a que hacíamos referencia en el punto anterior, cuando algunos de los investigadores de los distintos equipos detectaron que en sus propios países había un cierto desconocimiento sobre las diferentes utilidades de Internet y de los nuevos medios eran incorporados en la vida cotidiana de sus usuarios, especialmente en los ámbitos escolar y familiar. El equipo internacional estuvo formado por especialistas en comunicación y educación de Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estonia, Grecia, Francia, Italia, Reino Unido y Portugal, donde fueron aplicados 9.000 cuestionarios abordando esencialmente las formas de apropiación de Internet, juegos de consola y ordenador y teléfonos móviles. Este proyecto se realizó entre 2005-06 en el ámbito del plano de acción de la Comisión Europea «Plan Saber Internet»⁹.

4.3. Carta Europea para la Alfabetización en Medios de Comunicación

Este tercer proyecto se inició en 2005 como una iniciativa al llamamiento lanzado por parte de un grupo de investigadores formados por miembros de «UK Film Council» y de «British Film Institute» y algunas entidades europeas implicadas en actividades de educación e investigación en las áreas de educación para los medios y de la pedagogía en los medios; todo ello, con el objetivo de elaborar un documento internacional en torno al cual fuese posible unificar esfuerzos, ideas y proyectos en pro del desenvolvimiento e implementación de una más intensa alfabetización en relación a los medios de comunicación en Europa. A esta iniciativa se incorporaron inicialmente ocho entidades formándose un grupo coordinador que dinamizara el trabajo planificado¹⁰.

Notas

¹ En *Expresso*, 24 de mayo de 2003; 28, Lisboa.

² Ver Pinto (2003).

³ *Ibidem*.

⁴ Ver GALEANO, E. (2002).

⁵ Ver www.geocities.com/wayru.geo.

⁶ Ver REIA-BAPTISTA, V. (1995) y (2003).

⁷ Ver www.ualg.pt/ese/cicom.

⁸ Ver <http://educaunet.org>.

⁹ Ver <http://mediapro.org>.

¹⁰ Ver www.euromedialiteracy.eu.

Referencias

GALEANO, E. (2002): «Paradojas», en *La Jornada*, 19 de octubre. México, DF.

PINTO, M. (2003): «Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança», en *Revista Ibero-Americana de Educação*, 32, mayo-agosto (www.rioei.org/rie32a06.htm).

REIA-BAPTISTA, V. (1994): *The training of teachers for the age of filmic multimedia and virtual-reality*. University of Wolverhampton Press, Walsall.

REIA-BAPTISTA, V. (1995): «Contribuciones para una pedagogía de la comunicación», en *Tarbiya*, 11; 31-44.

REIA-BAPTISTA, V. (2003): *Pedagogia dos media, O caso das linguagens filmicas na pedagogia da comunicação*. Faro, Universidad del Algarve.

