

ISSN: 1130-3743

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>

EL LEGADO DE PAULO FREIRE EN LA ESCUELA DE HOY. DE LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA A LA ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Paulo Freire's legacy in today's school. From the critical literacy to literacy in the media

L'héritage de Paulo Freire à l'école d'aujourd'hui. De l'alphabétisation critique à l'alphabétisation aux médias

Marc PALLARÈS PIQUER

Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castelló (Área Teoría e Historia de la Educación). Avenida Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. Correo-e: pallarem@edu.uji.es

Fecha de recepción: enero de 2014

Fecha de aceptación: abril de 2014

Biblid [(1130-3743) 26, 1-2014, 59-76]

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre el legado que nos ha dejado Paulo Freire. El objetivo es mirar el reflejo de las prácticas educativas del pasado para intentar lograr el éxito pedagógico del futuro. Se expone la concepción de la alfabetización crítica y el contexto en el que este autor la desarrolló y se relaciona con la acción docente que necesita la escuela del presente: para que la institución escolar se convierta en una vía eficaz de construcción y adquisición de saberes, se llega a la conclusión que requiere del impulso de una alfabetización en medios de

comunicación que establezca puntos de encuentro entre el profesorado, los contenidos didácticos y el alumnado que hoy asiste a las aulas.

Palabras clave: Paulo Freire, pedagogía crítica, alfabetización en medios de comunicación.

SUMMARY

This article presents some reflections on the legacy Paulo Freire left us. The aim is to look at the reflection of the educational practices of the past to try to achieve the pedagogical success of the future. It is presented the concept of critical literacy and the context in which this author developed it, relating it to the teaching action the school of the present needs so that the educational institution becomes an effective way of knowledge building and acquisition. It is concluded that it is required the boost of a media literacy that establishes meeting points among the teachers, the didactical contents and the students currently attending the classrooms.

Key words: Paulo Freire, critical pedagogy, media literacy.

SOMMAIRE

Cet article présente quelques réflexions sur l'héritage que nous a laissé Paulo Freire. Le but est de regarder le reflet des pratiques éducatives du passé pour essayer d'atteindre la réussite pédagogique pour l'avenir. Il décrit le concept de l'alphabétisation critique et le contexte dans lequel cet auteur a développé et est liée à l'enseignant d'action qui en a besoin l'école du present: que l'école devienne un moyen efficace de construction et d'acquisition des connaissances, elle conclut que nécessite la promotion d'une alphabétisation aux médias pour établir des points de contact entre le corps enseignant, les cours et les étudiants qui fréquentent les salles de classe d'aujourd'hui.

Mots clés: Paulo Freire, pédagogie critique, alphabétisation aux médias.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, factores como la irrupción de las nuevas tecnologías, las modas efímeras en defensa de una teoría pedagógica concreta o de otra, la conciencia sobre el mundo de la globalización y la diversidad cultural, entre algunas variables, provocan que el profesorado que entra en las aulas no tenga claro a qué atenerse en el día a día de su práctica docente. La seguridad de hace décadas, asentada a partir de una serie de valores y de fórmulas de actuación consensuadas, ha dejado paso a una confrontación de modelos de innovación

educativa y de corrientes pedagógicas que impiden responder a las demandas reales de la escuela del presente:

La dificultad se advierte en que lo nuevo requiere equilibrio y madurez para acertar a salir de lo establecido, pero al mismo tiempo no quedar dogmáticamente iluminado por modas más o menos inconsistentes que en algunos momentos puedan ofertarse en un horizonte poco contrastado y muy superficialmente analizado y valorado (López Herrerías, 2009, 91).

Esta incertidumbre no es nueva, puesto que el racionalismo moderno, tanto en su ámbito especulativo como en el empírico, ya mostró un choque entre la dualidad del método científico y filosófico por un lado y un «quietismo acrítico» (García Molina, 2003) en las actitudes hacia las instituciones socioeducativas por el otro. De esta manera, el *ego cogitans* de Descartes dejó paso a una realidad práctica que se encontraba más en sintonía con el contexto del momento, por eso Hobbes afirmó que, en educación, el presente debe siempre marcar las pautas de las actuaciones docentes.

El nuevo entorno en el que se inscribe el proceso educativo en el siglo XXI se ve frenado por una serie de obstáculos, consecuencia de unas transformaciones sociales derivadas, entre otros motivos, de la globalización. En este contexto, la transmisión del saber se encuentra sumergida en una evolución frenética y se subordina constantemente a cambios de rumbo relacionados con infinidad de informaciones y de nuevos conocimientos, que nos llegan mediante canales tan *amplios* como las tecnologías de la información y de la comunicación.

En cierta manera, en la escuela del siglo XXI se produce un «desordenamiento de los saberes» (Martín Barbero, 2002) que implica que las prácticas educativas, si pretenden que el alumnado siga adquiriendo conocimientos y destrezas, deban convertirse en el punto de convergencia entre los saberes y las narrativas que construyen la codificación oral, la escrita y la iconosfera digital a la que este alumnado está acostumbrado cuando sale del centro escolar. Y es desde la integración de estas tres codificaciones desde donde, en el contexto actual, se puede conseguir una transmisión efectiva del conocimiento (Fontcuberta, 2003).

La esencia del éxito o del fracaso de cualquier sistema educativo, hoy, no viene marcada por la elección de una actuación pedagógica determinada¹, lo que es realmente productivo es tener en cuenta que:

1. En este sentido, FERRAZ (2012, 4) asegura que «actualmente, la pedagogía ha sido incapaz de relanzar inéditos retos *logocráticos* que no abandonen su potencial creador en medio del océano de la especulación interesada y del pragmatismo instrumental tan común. [...] Para combatir la despedagogización crítica actualmente en escena, debemos relegar el relativismo cultural tan en boga y volver a la esencia en la resolución de problemas educativos; habría que repedagogizar su perfil, sus influencias, sus acciones y sus objetivos para satisfacer los retos que tenemos por delante y que muy poco tienen que ver con las necesidades mostradas desde las tarimas académicas».

En el momento presente, la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debe o debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes hacia un futuro más esperanzador (Mínguez, 2010, 58).

De lo que se trata, por lo tanto, es de que la escuela sea capaz de atraer las ganas de aprender de su alumnado más allá de la vieja tematización husserliana: todo aquello que la escuela actual explique dentro de sus aulas debe ser reconocido por el alumnado como algo próximo a él, algo incluso anterior a la expansión de unos contenidos curriculares cuyo dominio algún día el profesorado le evaluará.

Se hace necesaria una reorientación del saber; el docente ya no debe convertirse en alguien que conoce los contenidos y los impone, sino en una figura que se encuentra con una singularidad concreta, un grupo de alumnos y alumnas, a quienes ofrece su *yo*, en un acto de cercanía convertido en acción pedagógica. El docente que se necesita hoy ya no pertenece al orden del ser superior que lo sabe casi todo, debe ser responsabilidad, adecuación del contexto en el que se desarrolla la acción educativa, ética al servicio de la transmisión de los saberes, preocupación por adecuar las prácticas educativas al momento presente, en definitiva.

2. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA ESCUELA EN SINTONÍA CON LOS NUEVOS TIEMPOS

En relación a lo expuesto en la introducción, el legado de Paulo Freire puede ser un referente, puesto que algunas de sus preocupaciones principales fueron las prácticas educativas que había que aplicar en cada momento y en cada contexto.

El pensamiento de Paulo Freire se basa en una crítica a la educación moderna –aunque no en desmedro de toda la educación, dado que, para él, la escuela, en tanto que lugar para la educación, es una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad– (Fernández Mouján, 2011, 2). La propuesta freireana se establece en un acto pedagógico en el cual el diálogo es una –exigencia existencial– (Freire, 2002). En la dinámica dialógica del *conocer*, ya no es únicamente el docente quien enseña y el alumnado quien aprende²; ambos, en la acción dialógica, se educan mutuamente, y la participación del docente crítico es

2. De esta manera, se impulsa el enfoque crítico comunicativo. A través de él se nos propone una nueva Modernidad basada en la razón comunicativa y una ética sustentada en el diálogo y en el fomento de la democracia como eje para favorecer el progreso social y el desarrollo de los individuos (VILA MERINO, 2011). Así, tal y como apuntan GIROUX y FLECHA (1992), la nueva teoría crítica se centra en una visión política que defiende la resistencia y la pugna contra las injusticias y las desigualdades.

aceptar la búsqueda de la vía más óptima para que el educando asuma el lugar que ocupa en el mundo, lo analice críticamente y desarrolle su lugar como sujeto de conocimiento (Fernández Mouján, 2011).

Así, la pedagogía crítica de Freire no intenta aportar unos dogmas completos de aprendizaje y enseñanza (Allen y Torres, 2003), más bien proporciona un marco para –la más general– de las pedagogías (O’Cadiz, Wong y Torres, 1998) en la medida en que se centra en los contextos más amplios que han conformado los diversos sistemas educativos, así como en los impedimentos de cariz psicológico, socialmente constituidos en la realización de las posibilidades humanas (y sacadas a la luz por diferentes teorías del desarrollo humano).

La premisa esencial del pensamiento de Freire es que la autonomía humana y los segmentos más elevados del razonamiento cognoscitivo y moral se pueden conseguir únicamente mediante procesos de aprendizaje interactivos (Coben, 1998). Y esto enlaza y encaja con la situación que está viviendo la escuela del presente, que si todavía continúa siendo una institución insustituible no es tanto por los contenidos que enseña como por su aportación a la configuración de la identidad personal y colectiva de su alumnado, por eso es más importante que nunca su tarea en la socialización cultural, social y personal de los niños y niñas. La función principal de la escuela del siglo XXI debe recaer en facilitar al alumnado los recursos para sus procesos de interpretación de la realidad, y los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la pedagogía activa se convierten en la vía a través de la cual los aprendizajes pueden satisfacer la necesidad de transmisión de conocimiento, principio básico de todo sistema educativo (Pallarès Piquer, 2013).

Antes, los niños y las niñas estaban más vinculados a un «contexto espacial» que ahora, y su identidad, en la que la existencia daba cuenta de no ser otra cosa más que ella misma, fundamentalmente configuraba *su realidad* en base a tres componentes: escuela, familia y ocio «tradicional» (juegos, juguetes, cómics, etc.). Ahora, en cambio, están enchufados a la Red; la pertenencia obligada a un contexto espacial concreto ha dejado paso a la relación universal elegida, que les permite percibir en la posesión de los videojuegos, el ordenador y la televisión de su habitación una concepción de la libertad que, en cierta manera, incluso les permite desencadenarse de las cosas más cercanas, y a veces hasta de ellos mismos.

La escuela debe *sacar* estos artilugios de las habitaciones de los hogares familiares y buscar la manera de integrarlos en las prácticas educativas (Gabelas, 2006; Bernal, 2008; González y Gramigna, 2009); la finalidad es intentar contradecir aquellas teorías que señalan a los medios como responsables de la pérdida de una parte del reconocimiento de la alteridad en los niños y las niñas de hoy. Se trata de enfoques sociológicos que argumentan que la ontología, que había pretendido profundizar en la comprensión del ser durante los tres últimos siglos, con la irrupción imparable de los medios de comunicación durante el pasado siglo XX, acaba retornando a los individuos a una contemplación narcisista del presunto origen del conocimiento y de los saberes. Es evidente que los medios

de información y tecnológicos no fueron creados con la finalidad de formar, más bien fueron inventados para entretener, pero, a pesar de estas objeciones de una parte de la sociología, hay que aceptar que ejercen una imparable fascinación sobre los sujetos, y hoy la escuela debe marcarse como uno de sus objetivos principales el saber canalizarla y aprovecharla:

De un lado, es destacable la enorme familiaridad que los medios han alcanzado y, del otro, la potente dimensión lúdico-formativa que, con frecuencia, desarrollan. Las nuevas tecnologías, quién puede dudarlo, tienen un papel fundamental relevante en el imaginario de los adolescentes y enfatizan su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento, lo que puede favorecer de manera sustantiva su motivación para el aprendizaje (González y Gramigna, 2009, 338).

Algunas instituciones educativas todavía «no se han tomado en serio la enorme importancia que tienen los medios y sus pantallas en la sociedad como agentes y modelos de educación» (Gabelas, 2006, 69), es por ello que se hace necesario que las administraciones públicas con competencias en educación y el profesorado, camino de la década de los 20 del siglo XXI, se impliquen en diseñar programas que coordinen e integren la alfabetización audiovisual y multimedial en el currículum escolar: los aprendizajes en sentido clásico, basados en palabras y más palabras y libros de texto, tienen el inconveniente de dotar a los niños de hoy de una memoria que supera la de su propia biografía, y la de *aislarles*, condenándoles a decir «y esto, ¿qué tiene que ver conmigo?», es decir, les imposibilita aprender a desenvolverse como personas diferenciadas (Finkielkraut, 2009).

Resulta contradictorio que los programas escolares y el ritmo cotidiano del aula continúen organizados alrededor de la cultura impresa y que el quehacer diario del alumnado y la sociedad en la que vive se mueva en la «galaxia digital» (Terrén, 2005). La virtualización que proviene del sistema alfabético de los libros es exageradamente abstracta; en la pantalla del ordenador y en las imágenes televisivas, en cambio, «se presentan mensajes que, ensamblados con sonidos y movimientos, presentan una óptima naturalidad respecto al objeto o a la situación que intentan evocar» (González y Gramigna, 2009, 340).

Actualmente, además, los medios de comunicación y la era digital se han convertido en una fuente inagotable de recursos simbólicos para el alumnado; esta capacidad socializante no puede ser desaprovechada por la escuela, que debe dar una respuesta en forma de innovación que canalice aquellas representaciones absorbidas por los niños y las niñas, y transformarlas en objetivos y en contenidos didácticos. Las consecuencias prácticas de esta demanda de conexión entre escuela y medios de comunicación y tecnológicos devienen más claras si tenemos presente las implicaciones de la «verdadera organización de aleccionamiento» (Appardurai, 1996) que se le debe exigir a todo sistema educativo.

En este sentido, Freire reconoció el contexto originario del aprendizaje en el diálogo cara a cara y en la adquisición del alfabetismo³ (Allen y Torres, 2003); pero hoy hay que plantearse una nueva cultura organizativa en los sistemas escolares: algunas modificaciones en los currículums parecen inevitables si se quiere que la lectura continúe formando parte activa de la vida del alumnado: «Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender» (Gimeno, 2005, 93). De hecho:

La escuela del futuro enseñará a leer y escribir como lo viene haciendo desde hace por lo menos cuatro mil años, pero esta alfabetización pondrá al sujeto en situación de leer críticamente y escribir desde el interior de su subjetividad. Obviamente, enseñará a leer críticamente los nuevos alfabetos, desde los medios y con los medios tecnológicos desarrollados en ese momento (Jarauta e Imbernón, 2012, 104).

Se trata, por lo tanto, que en la escuela del futuro el *logos* en forma de clases magistrales, pizarras tradicionales y medios materiales impresos deje paso a una manera de facilitar la escritura y los saberes al alcance del alumnado basada en la aprehensión de su mundo; pero no únicamente en su singularidad –en el hecho de reservar un par de horas a la semana para utilizar los medios de comunicación como herramientas de aprendizaje y las nuevas tecnologías y después arrinconarlas durante el resto de sesiones–, sino también en la generalidad que configura la apertura al mundo que proviene de los medios y las nuevas tecnologías, que refuerzan la tan cuestionada alteridad de nuestro alumnado cuando se manifiestan como agentes de transmisión delante de su conciencia.

Cuando se usan los medios como herramientas de aprendizaje escolar la inteligibilidad de las materias curriculares se convierte en el nervio del proceso de conocimiento (Morduchowicz, 2003), porque la razón *descubre* nuevos aprendizajes de una manera más motivadora y los hace inteligibles, es decir, comprensibles al esfuerzo del entendimiento. Es entonces cuando el «edificio» en forma de aprendizaje pasa a ser el resultado de un proceso educativo armonizador que integra las ondas en forma de contenidos didácticos y los mecanismos sensoriales del alumnado, puesto que:

Si se quiere despertar la atención de una población habituada al vértigo de la sociedad de la información, habrá que buscar analogías, metáforas, que arranquen del presente, que partan de sus intereses más próximos [...]. La sociedad digital y los medios de comunicación nos abren, con todas las matizaciones que quiera hacerse,

3. En contraposición a Freire, el foco del filósofo Habermas cambió en el contexto vasto de la propia democracia como proceso de aprendizaje. Habermas se postuló a favor de los dogmas y las prácticas que se construyesen sobre una teoría de acción comunicativa y reflexiva. El aporte principal de Freire, en cambio, «se sitúa en el plano de los *constructores*, de los actores del aprendizaje» (TRILLA, 2001, 332).

a la lectura del mundo, a reparar en la comprensión cabal de la comunicación humana. Si los sistemas educativos actuales ignoran la vigencia de los medios, el desencuentro con las nuevas generaciones está asegurado (Bernal, 2008, 195).

La acción educativa que se debe asumir en la actualidad está inmersa en un entramado comunicativo que surge conectado a una nueva manera de interacción entre lo abstracto, lo tangible y lo inteligible; por eso Castells (1998) relacionaba, hace ya más de una década, la mutación de la era digital con la superación definitiva de la frontera entre la razón argumental y la emoción pasional. Y no debe extrañarnos, porque el objetivo de la pedagogía como disciplina no es otro que tener presente el proceso de transformación y de autonomía de los individuos, convirtiéndose en aquella actividad científica que busca la socialización crítica y erigiéndose como marco de creación de contextos para la transmisión de estímulos que faciliten el conocimiento (Wagensberg, 1998).

Y, una vez aquí, apostando por una acción educativa centrada, en parte, en una pedagogía que otorgue más peso a los medios y la tecnología y menos a los libros y a las explicaciones magistrales en forma de monólogos desde la pizarra, el primer reto que afronta la pedagogía es el asentamiento del movimiento desde la educación clásica entendida como «paideia» (Riera y Civis, 2008), es decir, la ciencia del arte de transmitir conocimientos, hacia un proceso didáctico-educativo en el que objeto y sujeto se revisan y donde se asume la idea de que quien se educa es el humano, y no solo el niño, desde que saca la cabeza al mundo hasta que pierde uso de razón o fallece.

Se hace necesario cambiar tanto el tiempo como el espacio educativo, que debe tener en cuenta los efectos «de» y «con» la tecnología y los medios, y que asumirá que éstos implican funciones más significativas que la de quedar reducidos a simples ejes de información. En realidad, estos efectos son herramientas cognitivas que refuerzan la ejecución de determinadas tareas que se deben realizar (Cabero, 2003), por eso complementan la capacidad del alumnado de aprender y resolver problemas.

Se hace evidente, por lo tanto, que el aprendizaje social desempeña un papel fundamental en esta pedagogía en medios, aspecto que enlaza con un conocido referente pedagógico: Vygotsky (1995). Este autor fue partidario de la «enseñanza situada», que intenta desarrollar prácticas educativas auténticas, es decir, intrínsecamente emparejadas con una cultura y con «el momento» de una sociedad determinada; la eficacia de una práctica educativa se mide en función de la relevancia que tiene para el estudiante y por el tipo de reacción y actividad que provoca (Díaz Barriga, 2003), y aquí, evidentemente, la ventaja de la utilización de los medios y las diferentes manifestaciones de la era digital es muy eficaz. Se trata, al fin y al cabo, de hacer *significativa* la escuela para la vida cotidiana del alumnado que acude a ella (Lankshear y Knobel, 2008).

El cambio que requiere la escuela de hoy es equivalente al que se produjo cuando el arte y la literatura romana nacieron a partir del impacto de la herencia helena que los propios romanos (y no los griegos) consiguieron preservar: la razón por la que no hubo equivalente griego al concepto romano de cultura estribó en la

supremacía de las artes de construcción en la civilización griega; mientras que los romanos consideraban el arte como si fuera una especie de agricultura, los griegos entendieron la agricultura como un constructo de la fabricación (como algo perteneciente a aquellos artificios capaces de dominar a naturaleza). Los griegos no terminaban de entender qué era la cultura porque no labraban la naturaleza, y a una parte de nuestro alumnado no le interesa aquello que se le explica dentro del aula porque los valores culturales de todo lo que hay impreso en los anacrónicos libros de texto llevan implícitas unas pretensiones de validez muy aisladas de su realidad virtual.

Las imágenes fijas que aparecen en los libros de texto y las sesiones magistrales que se alargan durante alrededor de una hora puede que estuviesen implícitas en la totalidad de una forma vital *espacial* relativamente útil hace 30 años, pero no pueden aspirar, sin más ni más, en una galaxia virtual que en 0,16 segundos nos permite saber cuál es la capital de Australia, a seguir siendo una fuente de transmisión de conocimientos eficaz; en el mejor de los casos, la escuela del pasado es una «candidata» a asegurar una materialización en forma de normas que ponga de manifiesto algún tipo de orden preestablecido.

Las maneras de representar el mundo de la cultura medática y digital se deben convertir en un recurso pedagógico más, serán las formas que nos traerán la «tecnos escuela» del futuro (Jarauta e Ibernón, 2012), y deben estar en consonancia con el objetivo de facilitar el aprendizaje integrado y, de esta manera, «evitar el conflicto entre las identidades bifurcadas del alumnado» (Rodríguez Romero, 2012: 230). Nos encontramos, de hecho, en el contexto de un entrenamiento para la vida, ya que los medios y las nuevas tecnologías «ocupan un lugar creciente en nuestra vida, nuestro tiempo libre, la elaboración de la opinión, el campo de la publicidad y del consumo así como muchos otros» (Perrenoud, 2012, 137).

La pedagogía basada en medios «trata de entender a los medios como espacios donde se produce conocimiento y se accede a éste, como herramientas de enseñanza y aprendizaje y como ámbitos de crítica y de intervención social» (Fontcuberta, 2003, 107). Concibe el contexto educativo como un lugar en el que puede devenir la producción y la investigación del saber (Wells, 2003). Convierte este saber en un *ente* cercano al alumnado que asiste a las aulas e integra el desarrollo de las sesiones de clase en el orden de una totalidad a partir de la cual el conocimiento y los contenidos didácticos que marca el currículum pasan a ser algo que interesa a este alumnado (Morduchowicz, 2008).

Esta pedagogía basada en medios que la escuela de hoy exige para estar más cerca de su alumnado (Martín Barbero, 2009; Rodríguez Romero, 2012; Rodríguez, 2012) incluye una gran parte de los aspectos y las formas de sociabilización inmersos en la sociedad en la que se inscribe (Price, 1986); y la importancia evolutiva de la educación masiva, tal y como ya defendió Paulo Freire en su día (Sullivan, 1990), recae en su potencial para favorecer el desarrollo de las capacidades superiores del aprendizaje reflexivo, que abren nuevas vías historicopedagógicas para los

cambios. O, en palabras de Freire, «la alfabetización⁴ crítica ofrece los medios para leer el mundo de maneras que puedan desafiar acumulativamente los obstáculos de la formación social existente» (Allen y Torres, 2003, 186-187).

3. DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN CRÍTICA DE FREIRE A LA ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La apuesta de Paulo Freire por las funciones críticas de la alfabetización nace y se amplía a partir de una revisión histórica sobre el desarrollo de la conciencia crítica (Torres, 1995), y también se crea como una propuesta pedagógica sobre la relación entre «leer la palabra» y «leer el mundo». Freire (1973) formula la cuestión histórica de la educación en función de un modelo de desarrollo basado en la diferenciación entre sociedades «abiertas» y «cerradas» de Karl Popper (Allen y Torres, 2003). Observada desde posiciones de formas de conciencia, Freire considera esta apertura social como un paso más hacia la implicación de unos cambios que deben producirse al margen de su inclusión en el proceso histórico (Elías, 1994), unos cambios demasiado basados habitualmente en una «semitransividad de la conciencia en la que la gente cae presa a consecuencia de explicaciones mágicas, porque no puede comprender la causalidad verdadera» (Freire, 1973, 45).

Así, el objetivo de la alfabetización crítica que defiende Freire es liberar a la gente de formas de irracionalidad fijadas a la tradición, y, tal y como apuntan Allen y Torres (2003, 189), el obstáculo para el Freire educador fue la cuestión de cómo facilitar la adquisición de la alfabetización crítica, puesto que ésta no se puede crear ni a través de la propaganda ni mediante la imposición de ideas. Postone (1993) afirma que después de las asunciones ontológicas y epistemológicas iniciales sobre el diálogo sujeto-objeto, Freire pasó a estar influenciado por la «mayéutica» socrática, es decir, por su método de llevar a la conciencia los pensamientos

4. La preocupación de Freire por las manifestaciones de analfabetismo comparte una idea con la concepción de Habermas del discurso teórico como plano idóneo para la redención racional de la demanda de validez que a cualquier sistema se le debe exigir: que los discursos escritos como elementos de comunicación tienen una relevancia evolutiva estratégica en pleno siglo xx. Estas posiciones se verán reforzadas por el antropólogo GOODY (1977), que asevera que la instrucción educativa enlaza estrecha e indiscutiblemente con la aparición de la conciencia crítica en la historia humana. En la actualidad, en los llamados países desarrollados los índices de alfabetización alcanzan prácticamente el 100% de la población, por eso los problemas y los retos de la educación parecen ser otros: «El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexibilidad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición. [...] La educación necesita convertirse en un lugar de entrecruce. Para ello debe pasar a ser el espacio de conservación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visuales. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es donde se vislumbra, expresa y toma el futuro la educación» (MARTÍN BARBERO, 2002, 3).

latentes de otros: para Sócrates la conquista del conocimiento se consigue con el ejercicio libre de la conciencia, como es el caso de la propuesta de Freire⁵.

Paulo Freire fue muy sensible respecto a las trabas sociales, psicológicas e históricas de la realización del diálogo (Paiva, 1982), aunque llegó a las premisas sobre la necesidad de la alfabetización de manera independiente y a través de la reflexión de su práctica (McLaren, 1996). La necesidad que se autoimpuso de impartir la alfabetización en entornos dialécticos encontraría más tarde un fundamento teórico en la psicología del desarrollo, sobre todo en su descubrimiento del trabajo de Vigotsky⁶.

Con todo, en la formación de la alfabetización crítica existe una contradicción pedagógica que proviene de la relación entre el discurso oral y escrito, de acuerdo con lo que anticipó Vigotsky: por una parte, el punto de partida ontológico es una intersección interactiva que presagia las posibilidades de la comunicación sin ninguna distorsión (Schipani, 1984), pero, al mismo tiempo, las dota de una cierta improductividad dentro de los hábitos de la vida cotidiana. Por otra parte, tal y como apunta Calhoun (1995), la creación del discurso escrito proporciona una vía para el autoanálisis generalizado, pero únicamente lo es para aquellos sujetos que puedan dominar el diálogo de los códigos escritos. Los impedimentos generales de esta competencia alfabetizada son dobles: desde la focalización del encuentro dialógico, los textos son inicialmente monológicos y sin significado. Cuando adquieren ya un significado, «amenazan la seguridad proporcionada por realidades dadas como hechas» (Bruner, 1997, 32).

Básicamente, la tesis de la alfabetización crítica posibilita el contexto idóneo de las teorías de la pedagogía crítica (Allen y Torres, 2003), y Giroux (1987, 10) la resume así: «La alfabetización se entiende mejor como un compendio de formas discursivas y competencias culturales que construyen y ponen al alcance las varias relaciones y experiencias que existen entre los aprendices y el mundo. En un sentido más específico, la alfabetización crítica es tanto una narrativa para el agente como una referencia para la crítica».

La exigencia de una alfabetización crítica, anhelada por Freire en su día, tiene su equivalencia en la demanda de una alfabetización en medios de educación en la escuela actual, ya que:

5. Con todo, BURBULES (1995) explica que el método de Freire se diferencia de la mayéutica socrática en un aspecto relevante: Freire rechaza el intelectualismo socrático que utiliza el diálogo como parte de una pedagogía auténtica y autónoma.

6. Vigotsky defendía que el discurso oral y el escrito tenían historias de desarrollo distintas y formas de funcionamiento diferenciadas. Así, la mayor dificultad inicial de la alfabetización deriva del carácter impersonal y abstracto de la escritura, que exige que el niño o niña sea consciente de su propio discurso. Según NODDINGS (1995), este planteamiento no solo justifica el uso de técnicas dialógicas para crear ámbitos de confluencia entre habilidades orales y escritas como actividades prácticas, determina también la expansión potencial de competencias cognitivas para entender y para extraer un sentido del mundo.

No hay elección. Los alumnos hoy aprenden contenidos y significados a través de los medios de comunicación más allá del docente, y estos contenidos y estas formas de aprender difieren ciertamente de la tradición escolar. [...] La escuela y los docentes deben reconocer que ya no poseen el monopolio de la transmisión del saber. Este reconocimiento provoca ciertamente cambios en los objetivos y en los métodos de enseñanza (Jacquinot, 2003, 45-47).

De la misma manera que la característica distintiva de la alfabetización freireana se encuentra en la manera en la que se define el contenido de aquello que se quiere enseñar a través de la interacción con los sujetos, se necesita que «la escuela de hoy analice y utilice los medios tecnológicos como formación necesaria para que la ciudadanía afronte los retos que presenta la actual sociedad de la información y de la comunicación» (Bautista, 2009, 43). De hecho, el 1 de julio del año 2011 la UNESCO, en la ciudad de Fez, propagó un currículum sobre la alfabetización en medios para que se convierta en la base de los currículums escolares de todo sistema educativo. El foco del currículum se sitúa en tres puntos (Pérez Tornero, 2012, 13):

- El conocimiento de la información y de los medios de cara a la construcción de un discurso democrático.
- La evaluación y el análisis de los medios y los contenidos.
- La producción y el uso de los medios.

Según asegura Wilson (2012, 23), «el currículum de la UNESCO es el primer paso para introducir un programa esencial, pertinente para las instituciones de formación del profesorado y para los responsables políticos, de quienes se espera que tomen las necesarias decisiones para asegurar que el importante trabajo de la alfabetización mediática e informacional no se detenga».

Para Freire el objetivo de un planteamiento crítico de la pedagogía demanda la adecuación de una transición de la «conciencia mágica» a la «transividad crítica» o conciencia (Allen y Torres, 2003). Esta adecuación requiere tres componentes: un método crítico, un cambio de contenidos curriculares y las técnicas específicas para codificar y descodificar mensajes (Freire, 1973).

Estos tres componentes que Freire demanda son similares a los que se debe exigir a una pedagogía basada en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. La experiencia de impulsar una acción educativa más centrada en el aprovechamiento de los medios debe involucrar al alumnado en un proceso de análisis crítico, de producción y de diálogo, en lugar de un proceso cuyo resultado e interpretación sea controlado por el profesorado (Wilson, 2012). El cambio en los contenidos curriculares ya está siendo demandado tanto desde la UNESCO como desde otras instancias⁷, y bajo la denominación de «alfabetización en medios de

7. La Comisión Europea, en su Directiva 2007/65, demanda que los currículums de cada país «abarquen las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los

comunicación se están hermanando dos ámbitos del saber, las Áreas de Comunicación preocupadas por la epistemología de la imagen y del sonido, y las de la Informática, cuyo objetivo es mejorar el almacenamiento de la información y dar agilidad a la transmisión de la misma» (Bautista, 2009, 46-47).

Así, de la misma manera que Freire consideraba que el contenido de aquello que hay que enseñar era necesario determinarlo en función de las preocupaciones existentes en la vida de los sujetos que aprenden (Fiori, 1968), la escuela de hoy necesita construir sus aprendizajes apoyándose en la alfabetización en medios de comunicación, petición que se constituye en una práctica educativa que permite al alumnado enfrentarse de manera activa a la diversidad de informaciones y mensajes de diferente procedencia, así como «para poder dialogar y colaborar con otros y otras en proyectos comunes. Es decir, la alfabetización tecnológica es una de las garantías para transformar la información en un conocimiento relevante para los humanos, y para poder interactuar con otros de forma presencial o a distancia, en tiempo real o diferido utilizando, a través de texto, voz, imágenes, etc.» (Bautista, 2009, 47).

Estos contenidos y competencias audiovisuales e informáticas deben completarse con otras actuaciones pedagógicas y temáticas que permitan utilizar las tecnologías desde unos valores y con una dimensión ética, de la misma manera que «la etapa de descodificación de la teoría freireana implicaba la discusión crítica de la codificación existencial en las sociedades del momento» (Allen y Torres, 2003, 196). Para Freire el proceso de descodificación de todo contenido didáctico implica «un momento dialéctico en el tiempo en el cual la conciencia, concentrada en el desafío de la codificación, reconstruye su poder de reflexión en el «profundizar» de la actual comprensión que progresa hacia una nueva comprensión» (Freire, 1973, 162). Pero, tal y como él mismo señala cuando define la manera más alta de concienciación⁸, la revelación de las realidades objetivas también están unidas, inevitablemente, al deseo del sujeto educado, que (si el proceso educativo ha conseguido motivarle e inculcarle ansias por aprender) sentirá el deseo de transformar esta realidad objetiva.

Así, el fin último de todo proceso educativo se centra en dos momentos epistemológicos básicos de la adquisición de la alfabetización: la praxis de la revelación de la realidad y la praxis de la transformación de la realidad; y la calidad

medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación».

8. Como explica DUSSEL (2002), Freire asume una postura ético-crítica-subjetiva-comunitaria del sujeto histórico en el proceso de concienciación. Su pedagogía crítica se plantea un diálogo intersubjetivo de la razón discursiva que incluye la vertiente estrictamente ética de los contenidos morales no aceptados, por eso no es una «moral formal» tal y como la propone Kohlberg, o un simple acto cognoscitivo individual, «porque la propuesta de Freire no se preocupa por el acto individual del conocer sino que ese acto de conocer es a la vez individual y colectivo» (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2001, 3).

de la formación después de la alfabetización dependerá básicamente del grado en el que los programas educativos formen parte de un proceso mayor de movilización democrática (Blake, 1998).

4. CONCLUSIONES

Si se acepta el criterio de Labbé (2006), que afirma que asumir e integrar los medios de comunicación es parte constitutiva de los procesos de enseñanza, hay que tener presente que éstos deben interaccionar con los otros componentes instruccionales de la tarea docente: contenidos, actividades, objetivos, estrategias, etc. Uno de los retos más urgentes de la escuela del siglo XXI, por lo tanto, es la incorporación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en actividades de formación que armonicen su uso (Lombillo y Valera, 2012).

Los medios de comunicación y la sociedad digital nos abren a la lectura el mundo y a la comprensión cabal de la comunicación humana (García Carrasco, 2007), y «si los sistemas educativos actuales ignoran la vigencia de la cultura de la simulación, el desencuentro con las nuevas generaciones está asegurado» (Bernal, 2008, 195). Esto no significa que se tenga que relegar la acción educativa únicamente a la actividad práctica que nos proporcionan los medios, ni tampoco a los efectos de demostración que la acompañan, por más eficaces que sean para la asunción de contenidos didácticos, sino más bien «a la reflexión que la antecede, para saber qué perfil de ser humano⁹ queremos proponer para educar y formar en tiempos actuales» (Ferraz, 2012, 8). Pero la práctica, tanto si se basa en el contexto pasado en que se desarrolló la alfabetización crítica de Paulo Freire como si se focaliza en el presente, contexto en el que se debe desarrollar la alfabetización tecnológica, genera un tipo de conocimiento pedagógico altamente funcional y contextual (Núñez y Romero, 2008); aunque, ciertamente, la práctica, por sí sola, no agota las vías para generar conocimiento. De hecho, la noción humanística de Freire sobre la vocación ontológica de la humanización supuso una dimensión estructuralista: exigía una concepción de las pretensiones de validez implícita en el propio acto de la comunicación (Allen y Torres, 2003), pero lo relevante es que su teoría del diálogo como instrumento esencial del aprendizaje significativo puede enriquecer los análisis y propuestas derivados del mundo de las comunicaciones y de las ciencias del lenguaje (Trilla, 2001).

Todo lo que deriva de la práctica educativa, como proceso de transmisión y de reestructuración del saber y de los valores que lo legitimizan, también debe contribuir a la comprensión de la sociedad en la que estas prácticas educativas se inscriben. De no ser así, en un momento como el actual, rebosante de relativismos

9. LAVAL (2004, 81) ya defendió que «no existe educación sin ideal humano, sin una idea de la excelencia humana».

absolutos y contagiado de formas estéticas y hedonistas de progreso (Ferraz, 2012), no se podrá complementar, por eso Mayos y Brey (2011, 18) afirman que «dada la creciente desproporción entre la capacidad colectiva para generar saber y la capacidad individual para asumirlo e integrarlo en nuestra experiencia vital, parece justificado y quizás inevitable pensar en el advenimiento de una sociedad de la ignorancia o de la incultura».

Tanto en el caso de Freire como en el contexto actual, que, tal y como se ha argumentado en el presente artículo, demanda apostar por la alfabetización en medios, las distinciones ontológicas esenciales sobre la comunicación devienen la base de las epistemológicas. En los dos casos, es el impulso de una acción educativa como síntoma empírico aquello que hace avanzar a la sociedad y lo que debe dar paso a la reflexión, a la crítica y a la aproximación hacia los saberes que toda escuela quiera transmitir.

Si en Freire la ética está sólidamente centrada en la conexión entre lenguaje, «esperanza» y «práctica» (Henderson, 1987), en la pedagogía basada en los medios de comunicación el interés se desplaza hacia la estructura más profunda de la comunicación humana como un ideal implícito fundamentado en conseguir una comprensión eficaz y sin restricciones entre el profesorado y el alumnado. Desde el punto de vista de la tarea docente, esto supone integrar en los debates sobre cómo debe ser la escuela del futuro las realidades descriptivas del contexto en el que vive el alumnado, las realidades normativas y las transformativas, determinando así la esencia del pensamiento dialógico, que, tal y como afirmó Vigotsky (1995), deberá siempre tener en cuenta el pasado para comprender mejor el presente y vertebrar un futuro más óptimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEN, R. y TORRES, A. C. (2003) *Pedagogia crítica i canvi social transformador*. València, Denes.
- APPARDURAI, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimentions of Globalization*. Minneapolis and London, University of Minnesota Press.
- BERNAL, A. (2008) Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 184-199. Consultado el 12 de noviembre de 2012.
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03_bernal.pdf.
- BLAKE, N. (1998) *Thinking Again*. Westport, Bergin & Garvey.
- BRUNER, J. S. (1997) *La educación, puerta a la cultura*. Madrid, Visor.
- BURBULES, N. (1995) Reasonable Doubt: Toward a postmodern Defense, en KOHLI, W. (ed.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York and London, Routledge, 82-102.
- CALHOUN, C. (1995) *Critical Social Theory*. Oxford and Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- CABERO, J. (2003) Replantando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 23-30.
- COBEN, D. (1998) *Radical Heroes*. New York, Garland Pub.

- DÍAZ BARRIGA, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 11 de octubre de 2012. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- ELÍAS, J. L. (1994) *Paulo Freire*. Malabar, FL, Krieger Publishing.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2011) Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57 (1), 1-8. Consultado el 19 de septiembre de 2012. <http://www.rieoei.org/deloslectores/4443FdezMoujan.pdf>.
- FERRAZ, M. (2012) De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4). Consultado el 4 de diciembre de 2012. <http://www.rieoei.org/deloslectores/5145Ferraz.pdf>.
- FINKIELKRAUT, A. (2009) *Los latidos del mundo*. Madrid, Amorrortu.
- FIORI, F. (1968) *Dialéctica y libertad. Dos dimensiones de la recerca temàtica*. Cuernavaca, CIDOC.
- FONTCUBERTA, M. (2003) Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118.
- FREIRE, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*. Nueva Cork, Continuum.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GABELAS, J. A. (2006) Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007) *Leer en la cara del mundo*. Barcelona, Herder.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.
- GIMENO, J. (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H. A. (1987) Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment, en FREIRE, P. y MACEDO, D. (eds.) *Literacy: Reading and Word and the World*. South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1-27.
- GIROUX, H. A. y FLECHA, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GONZÁLEZ, J. C. y GRAMIGNA, A. (2009) Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 336-349. Consultado el 3 de septiembre de 2012. <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/7520/7553>.
- GOODY, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HENDERSON, P. K. (1987) Paulo Freire: Unveiling the «Culture of Silence» for Third World Women. *Social Development Issues*, 11 (3), 40-51.
- JACQUINOT, G. (2003) Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura?, en MORDUCHOWICZ, R. (coord.) *Comunicación, medios y educación*. Barcelona, Octaedro.
- JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. (2012) *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- LABBÉ, C. G. (2006) *Uso pedagógico de los medios...* [CD-ROM].
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008) *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid, Narcea.
- LAVAL, C. (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.

- LOMBILLO, I. y VALERA, O. (2012) ¿Medios de enseñanza tradicionales o prácticas tradicionales con el uso de los medios en el aula universitaria cubana? *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1). Consultado el 21 de noviembre de 2012.
<http://www.rioei.org/deloslectores/4496Lombillo.pdf>.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2009) Del yo moderno al yo metamoderno. *Revista Bordón*, 61 (2), 77-91.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-3.
- MARTÍN BARBERO, J. (2009) Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (1), 19-31. Consultado el 5 de octubre de 2012.
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf.
- MAYOS, G. y BREY, A. (2001) *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona, Península.
- MCLAREN, P. (1996) Paulo Freire and the Academy: A Challenge from the U. S. Left. *Cultural Critique*, 33, 151-184.
<http://dx.doi.org/10.2307/1354390>.
- MÍNGUEZ, R. (2010) La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43-61. Consultado el 19 de octubre de 2012.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view-File/8294/8322.
- MORDUCHOWICZ, R. (coord.) (2003) *Comunicación y medios de educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona, Octaedro.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008) *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona, Gedisa.
- NODDINGS, N. (1995) Care Moral Education, en KOHLI, W. (ed.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York and London, Routledge, 137-148.
- NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (2008) *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid, Pirámide.
- O'CADIZ, M. P.; WONG, P. L. y TORRES, C. A. (1998) *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder, CO, Westview.
- PAIVA, V. P. (1982) *Paulo Freire y el racionalismo desarrollista*. México, D. F., Editorial Extemporáneos.
- PALLARÈS PIQUER, M. (2013) La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2). Consultado el 18 de enero de 2013.
<http://www.rioei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf>.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2012) La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14.
- PERRENOUD, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona, Graó.
- POSTONE, M. (1993) *Time, Labor, and Social Domination*. New York, Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511570926>.
- PRICE, R. F. (1986) *Marx and Education in Late Capitalism*. London and Sydney, Croom Helm.
- RIERA, J. y CIVIS, M. (2008) La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, 11, 133-154.
- RODRÍGUEZ, N. (2012) *Educar niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona, Paidós.

- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2012) El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 220-245. Consultado el 14 de noviembre de 2012.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9003/9248.
- SCHIPANI, D. S. (1984) *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education*. Lanham, New York and London, University press of America.
- SULLIVAN, E. (1990) *Critical Psychology and Pedagogy*. New York, Bergin & Garvey.
- TERRÉN, E. (2005) Growing up digital... teacher, too? *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (1). Consultado el 11 de diciembre de 2012.
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_terren.htm.
- TRILLA, J. (coord.) (2001) *El legado pedagógico del siglo XXI para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- TORRES, C. A. (1995) *Estudios Freireanos*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- VIGOTSKY, L. (1995) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- VILA MERINO, E. S. (2011) Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3). Consultado el 13 de octubre de 2012.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3652Vila.pdf>.
- WAGENSBERG, J. (1998) *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona, Paidós.
- WELLS, G. (coord.) (2003) *Acción, conversación y texto*. Sevilla, Publicaciones MCEP.
- WILSON, C. (2012) Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24.
<http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>.