

Versión manuscrita del capítulo incluido en el Libro de Actas

**Citación:** Mateus, J.C.; Andrada, P. & Quiroz, M.T. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica. En: Aguaded, I. & Vizcaíno-Verdú, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. (pp. 445-452). Madrid: Ediciones Comunicar. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

# La formación docente en educación mediática en Latinoamérica

Dr. Julio-César Mateus, Instituto de Investigación Científica, Universidad de Lima, Perú  
Dr. Pablo Andrada Sola, Escuela de Gobierno y Comunicaciones, Universidad Central, Chile  
Dra. María-Teresa Quiroz, Instituto de Investigación Científica, Universidad de Lima, Perú

Email autor de correspondencia: [jmateus@ulima.edu.pe](mailto:jmateus@ulima.edu.pe)

## Resumen

Esta comunicación es fruto del proyecto editorial *Media Education in Latin America* (Mateus, Andrada & Quiroz, 2020), publicado el 2020 por la editorial británica Routledge. En él participaron investigadores de once países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Perú, Uruguay y Venezuela. La finalidad de la obra fue ofrecer el primer diagnóstico sistemático de la situación de la educación mediática en la región a partir del análisis documental.

Entre otros hallazgos vemos que, a pesar de la importante contribución latinoamericana al desarrollo del campo de la educomunicación, muy pocos países han desarrollado en la práctica políticas públicas sostenidas que nos permitan mirar con esperanza este asunto. Al igual que en otras geografías, el gasto en infraestructura de tecnología educativa ha subido, aunque el desarrollo de la educación mediática es asimétrico y parece relegado a fines instrumentales bajo la impronta de la llamada “competencia digital”.

En esta comunicación presentamos una perspectiva de la región sobre la forma como se ha conceptualizado e implementado la educación mediática en las políticas educativas de los once países, en un contexto sociopolítico caracterizado por la concentración de medios y las brechas tecnológicas. Asimismo, damos cuenta de las organizaciones y las experiencias que promueven la alfabetización mediática en cada uno, sobre todo en materia de proyectos de formación docente y producción académica.

**Palabras clave:** Educación mediática; Alfabetización mediática; Políticas públicas; Políticas educativas; Latinoamérica; Análisis comparativo.

## 1. Introducción

Esta comunicación ofrece un balance del proyecto *Media Education in Latin America*, cuyo resultado fue un libro publicado por la editorial británica Routledge (Mateus, Andrada &

Quiroz, 2020). El origen del proyecto, en el que participaron más de 20 investigadores de once países de América Latina, fue el de ofrecer un estado actualizado del desarrollo de la educación mediática en la región desde una mirada transnacional y multidimensional. Asimismo, a partir de su publicación en inglés, promover el diálogo con el mundo anglosajón.

La educación mediática tiene una historia en nuestra región de casi 50 años. Es un campo intelectual que se ha ido construyendo a través del aporte de investigadores, docentes y activistas, así como de proyectos y organizaciones. Sin embargo, no ha logrado calar en políticas públicas sostenidas, lo que resulta más urgente por el alto nivel de interacciones mediáticas producidas por el contexto de confinamientos y cuarentenas globales a causa del Covid 19.

## 2. Instituciones promotoras de educación mediática

Existen en América Latina organizaciones que han abordado históricamente la relación entre la comunicación y la educación. Entre ellas, dos patrocinadas por la Unesco: el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (originalmente de Cinematografía Educativa, ILCE); y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL),

Desde la academia, otras dos organizaciones han sido importantes promotoras de este campo: la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS),

En la década de 1980 tuvo gran relevancia el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA), en Chile, que se convirtió en un referente latinoamericano de *educomunicación* a partir del desarrollo del concepto de la recepción activa, y la convocatoria a dos encuentros regionales.

Más recientemente, en 2004 se creó la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), impulsada por acuerdo de 16 países y pensada como un sistema regional de almacenamiento y circulación de contenidos educativos. Este tipo de iniciativas podrían representar una oportunidad para desarrollar marcos de política conjunta entre los países que promueve la educación mediática, pero en la actualidad son una excepción. A partir de la crisis global causada por el Covid-19, muchos países de la región tuvieron que diseñar o relanzar sistemas de teleeducación. El intercambio de contenidos en la región ha sido importante, lo que nos lleva a insistir en la necesidad de generar mayor articulación en términos de producciones educocomunicativas conjuntas, por ejemplo.

Si bien muchos estados latinoamericanos han empezado desde hace una década a empujar la alfabetización digital, lo han hecho invisibilizando la educación mediática y la tradición de educocomunicación. En menor medida, en países como Argentina, México y Uruguay se han desarrollado espacios en los medios de comunicación estatales o locales para la educación mediática a través de los consejos audiovisuales que desde el nuevo milenio empezaron a incorporar la preocupación por la formación de públicos, sobre todo escolares. También es posible identificar programas en las escuelas que incentivan la visión crítica y la expresión de los estudiantes mediante el uso creativo de medios de comunicación locales.

Finalmente, en este punto, existen una gran cantidad de experiencias particulares relacionadas con la formación de públicos para el cine, el trabajo con radios comunitarias o participación en diarios, entre otros proyectos que son mencionados con detalle en los capítulos nacionales de este libro. Por su naturaleza a veces voluntaria o de financiamiento limitado, son experiencias acotadas en el tiempo y espacio que no logran el impacto y la sostenibilidad deseados.

### Primera barrera para el desarrollo de la educación mediática

Como en otros contextos, también América Latina se ha visto confundida ante la dispersión de denominaciones con que se suele nombrar la educación mediática: se traslapan conceptos como el de pedagogía de los medios, alfabetización visual, mediática, informacional o digital, o más recientemente competencias para el nuevo milenio o transmediales. Cada concepto tiene un enfoque particular que disputa un lugar en la agenda educativa de los países. En esta comunicación partimos de una definición amplia de educación mediática entendida como un sistema que desarrolla capacidades críticas y creativas de interacción entre ciudadanos y medios de comunicación. Con “medios” nos referimos de modo convergente a los llamados “medios masivos” o “medios tradicionales” y a los “nuevos medios”, digitales o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Hoy, en tiempos donde la excesiva oferta informativa y el tráfico de noticias falsas afectan abiertamente la convivencia democrática, el mundo ha vuelto su mirada sobre la educación mediática como una posible salida al problema (Bulger & Davison, 2018). Pero es justo recordar que esta demanda no es reciente. El famoso informe de UNESCO, *Un solo mundo, voces múltiples*, señalaba en 1980 que las relaciones entre la educación y la comunicación venían multiplicándose como producto de la extensión de los medios, especialmente del audiovisual.

La Declaración de Grünwald de 1982, reconocida como un hito fundacional del movimiento de educación mediática a nivel global, advirtió la necesidad de los sistemas educativos de reconocer su obligación en promoverla como parte del proceso de formación de ciudadanos críticos (Unesco, 1982). Más recientemente, un grupo de expertos de Alfamed, en la Declaración de Juiz De Fora –que actualiza declaraciones anteriores como la de Grünwald-1982, Tolouse-1990, Viena-1999, Alejandría-2005, París-2007 y Moscú-2012– remarcó que la educación mediática resulta un asunto urgente porque su ausencia

puede ser factor de segregación y exclusión social, sea por la falta de acceso a los conocimientos producidos históricamente, por la discriminación de culturas tradicionales, por la manipulación de informaciones o por la negación de la existencia de grupos sociales desfavorecidos como sujetos históricos y de derechos. (Alfamed, 2017)

Aquí la contradicción: si bien Latinoamérica es una de las regiones más dinámicas en términos de compra de tecnología y esfuerzos por superar las brechas de acceso tecnológico (Lugo, Kelly & Schurmann, 2015), estas acciones rara vez son sustentadas bajo el enfoque de la educación mediática, y se aproximan más al campo de la tecnología educativa.

### **Un contexto complejo: concentración de medios y brechas tecnológicas**

A pesar de la particularidad de cada contexto nacional, es posible hallar puntos comunes entre los países latinoamericanos que configuran el escenario regional. En materia del contexto sociopolítico destacan la concentración de medios y las brechas de acceso tecnológico. Ambos elementos se enmarcan, a su vez, en un clima general de cierta inestabilidad política y económica que incluye, en los últimos 30 años, regímenes dictatoriales, golpes de estado, retorno a las democracias, y en algunos casos la acción de grupos terroristas o guerrilleros con enormes impactos negativos sobre el clima social de los países.

Latinoamérica presenta uno de los índices más altos del planeta en cuanto a la concentración de medios. La convergencia tecnológica produjo una metamorfosis en las industrias de comunicación y cultura que facilitó la irrupción de empresas telefónicas que tomaron posiciones dominantes en el sector de medios, en especial en la televisión por cable y luego Internet (Becerra & Mastrini, 2017).

La UNESCO alertó sobre las amenazas de este proceso: “al combinarse con la concentración de la propiedad, la concentración geográfica también afecta el pluralismo y

la diversidad debido a que genera uniformidad de agendas y de contenidos informativos” (Unesco, 2014, p. 16). Desde organismos internacionales supranacionales como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la concentración es percibida como una “censura indirecta”.

En cuanto a la situación del acceso a tecnológico, la cobertura digital en la región es limitada, de mala calidad y cara. Aunque el porcentaje de hogares conectados a Internet en América Latina se duplicó entre el 2010 y 2016, todavía más de la mitad de la población sigue sin acceso. La velocidad en promedio es cuatro veces más lenta que en los países de la OCDE y los ciudadanos pagan por el servicio un 43% más. Por otro lado, las cifras regionales presentan grandes diferencias de acceso y conectividad entre los países, entre las clases sociales, entre las zonas urbana y rural, y entre hombres y mujeres, lo que pone a la región en una posición de rezago frente a otras (CEPAL, 2018).

A propósito, es pertinente acotar que mucha de la infraestructura tecnológica ha sido ejecutada por el sector privado y existen vacíos en la regulación para servicios de Internet y algunas barreras para la distribución y adjudicación del espectro radioeléctrico, lo que desalienta a muchas empresas a invertir (CEPAL, 2018). Todo esto constituye un conjunto de indicadores que problematizan el desarrollo de la educación mediática en esta región.

### 3. Las políticas educativas se centran en lo tecnológico: ¿y la mirada crítica?

La Unesco (2013) señaló la importancia de visibilizar en políticas de alcance nacional el aporte de la educación mediática en la formación de los ciudadanos y su rol en las democracias. Por eso, las definiciones y las formas de aplicación de los marcos normativos de cada país constituyen un soporte fundamental porque garantizan un lugar a la educación mediática en la agenda pública y pueden condicionar favorablemente su implementación.

A escala regional es notorio el interés político por incorporar un discurso de derechos ciudadanos, como se constata de modo generalizado en las Constituciones nacionales. También en términos curriculares es creciente la intención de introducir tecnologías en la escuela. Sin embargo, esta incorporación en muchos casos ha terminado siendo más una imposición que una propuesta de reforma conversada con otros actores del sector educativo. Esta sensación de imposición ha inflado las demandas sobre los docentes y sobre su dominio de las llamadas “competencias digitales”, entendidas, sobre todo, como el manejo de TIC para sus prácticas docentes. Como lo señalan algunos capítulos de la primera parte de este libro, el hecho de contar con tecnologías en las escuelas no significa hacer educación mediática.

A nivel de políticas educativas, la mayoría de países emprendieron en las últimas décadas iniciativas que tuvieron las TIC como eje. Estas apuntaban a la mejora de la calidad de los aprendizajes, la adquisición de habilidades tecnológicas y a la reducción de la brecha digital en contextos de profundas desigualdades. Así, destacaron diversos proyectos bajo el modelo *one-to-one* basados en compras masivas de computadoras o tablets e inversiones en conectividad (Severin & Capota, 2011). Algunos ejemplos de este modelo son “Plan Ceibal”, en Uruguay; “Conectar Igualdad”, en Argentina; “Una Computadora por Niños”, en Perú. Los resultados fueron variados y en algunos casos los proyectos fueron descontinuados.

Asimismo, si bien las libertades de expresión, información y opinión forman parte de los derechos constitucionales en América Latina, en el campo educativo la formación en competencias mediáticas que permitan su ejercicio de parte de los diferentes grupos etarios no ha sido una prioridad.

Por otro lado, en los países en América Latina es bastante débil la apuesta por una educación mediática en su legislación de medios y es aún tímido el rol de los consejos audiovisuales en esta tarea. En este punto, es interesante destacar la generalización de los códigos de protección a los niños, niñas y adolescentes, en muchos de los cuales se

sugiere la necesidad de una educación mediática. Asimismo, en varios países de la región se vienen incorporando conceptos como el de la “alfabetización digital” o “competencias digitales”, incluso adoptando definiciones internacionales, pero que no forman parte de un concepto integral de educación mediática como el que proponemos.

#### 4. La formación ausente: clave para el desarrollo de la educación mediática

En la Agenda de París, la Unesco señala en su recomendación 4 que es imprescindible incorporar en la formación inicial docente la educación mediática, incluyendo sus dimensiones técnicas y conceptuales como elementos clave de una ciudadanía activa (Unesco, 2007, p. 2).

La ausencia de formación docente en educación mediática es un problema de fondo. Por ese motivo, resulta común la preocupación de muchas instituciones por capacitar a docentes en el uso de las TIC de forma presencial o mediante recursos en línea a través de portales web educativos. A la par, encontramos que los planes de estudio de los futuros docentes suelen contener asignaturas con énfasis en la tecnología o informática educativa, pero que la educación mediática es, en la abrumadora mayoría de países, un campo desconocido.

Algunas excepciones se encuentran en Brasil, donde existen programas específicos de grado y posgrado referidos a *edudcomunicación*. En menor medida, otros países como Argentina y Chile también ofrecen especializaciones en esta línea. Otra excepción es la Ley de Educación Superior de Colombia, que desde 2016 enfatiza la necesidad de preparar a los maestros bajo el enfoque de la Alfabetización Mediática e Informativa que promueve UNESCO. Finalmente, encontramos en Bolivia manuales para docentes sobre los lenguajes de los medios de comunicación.

Para integrar la educación mediática en la formación docente es preciso contextualizarla en el marco de corrientes propias de la región como la pedagogía liberadora, la comunicación popular o los estudios culturales, que permitieron el reconocimiento en diversos países de la región del concepto de *edudcomunicación* como un aporte propio, original y distintivo de la región del Sur (Mateus & Quiroz, 2017).

El brasileño Paulo Freire criticó la visión neutral de los procesos de educación y comunicación, entendiendo que ambos son indeliberables y de una naturaleza política. Asimismo, sostuvo que la oralidad y los medios de comunicación son partes constituyentes de la cultura del sujeto, por lo que la comunicación y la educación deben comprenderse como actos de creación y de expresión que buscan cambiar el *status quo*. Esta tesis, desarrollada en obras como *Pedagogía del Oprimido* (2005), tuvieron notable influencia en autores anglosajones como Len Masterman (1985), tal como como reconoce en su clásico libro *Teaching the Media*.

El uruguayo Mario Kaplún (1992) era contrario a la imagen del estudiante aislado y conectado a una máquina que muchas veces se representaba en el discurso de la tecnología educativa. Para él, la navegación solitaria en las autopistas de la información no puede reemplazar el aprendizaje, que es esencialmente social, por lo que abogó por una presencia dialógica de los medios en el proceso educativo.

Otras referencias indispensables para comprender la edudcomunicación es la de Jesús Martín-Barbero (2006), quien reflexionó sobre la forma como las *mediaciones* permiten entender los cambios indispensables al momento de diseñar estrategias de aprendizaje. Asimismo, propuso un diálogo entre la escuela y los medios basado más en el respeto que en el prejuicio, viendo más a los medios como formas de percepción que como aparatos tecnológicos.

También el mexicano Guillermo Orozco y el chileno Valerio Fuenzalida desarrollaron valiosas propuestas pedagógicas para la formación crítica de las audiencias, enmarcadas en los llamados “estudios de recepción” que repercutieron con fuerza en la academia latinoamericana. “En la actualidad, la recepción crítica está girando su mirada hacia los nuevos medios y, sobre todo, hacia el complejo entramado de discursos y contenidos que

reciben las audiencias mediante pantallas múltiples eslabonadas” (Crovi Druetta & Garay Cruz, 2015, p. 317).

Por el lado de la comunicación popular, la educomunicación significó una oportunidad para denunciar y abordar las desigualdades sociales y superar las trabas de acceso al conocimiento, ideas desde las cuales emergieron proyectos de educación a distancia principalmente con radios comunitarias. Autoras como la argentina María Cristina Mata y la peruana Rosa María Alfaro impulsaron una comunicación vinculada al desarrollo comunitario, comprendiendo los medios más como “relaciones” que como un conjunto de tecnologías (Trejo-Quintana, 2017: 233).

En este marco, el aporte de organizaciones regionales sigue siendo valioso para promover el campo académico de la *educomunicación*. En el mismo sentido, diversas asociaciones de investigadores nacionales han permitido desarrollar una línea de trabajo que se concreta en programas universitarios --sobre todo de posgrado--, congresos académicos y algunas revistas científicas que se han interesado de forma recurrente en este tema o se han dedicado íntegramente a él, como *Comunicar*, de España, o *Comunicação e Educação*, de Brasil. Asimismo, en los últimos años, diversos fondos de investigación, públicos y privados han vuelto a interesarse por la educación mediática a partir de los fenómenos de las redes sociales, la posverdad y las *fake news*, lo que ha permitido revitalizar el campo desde la academia y actualizar muchos de sus objetos de estudio.

Para Delia Crovi y Luz María Garay, quienes estuvieron a cargo de coordinar el Grupo de Estudio en Comunicación y Educación de ALAIC, destaca en la región la riqueza de su producción académica en materia de propuestas teóricas y resultados empíricos, pero también su dispersión. Esto deja como tareas, por un lado, “recuperar la historia de la educomunicación, su construcción teórica y los registros empíricos”, y por el otro “tejer el entramado de estudios dispersos que aún no ha sido posible reunir, pero que en su conjunto pueden explicar mucho de lo que en esta materia está ocurriendo” (Crovi Druetta & Garay Cruz, 2015, pp. 329-330).

## 5. Balance final

La educación mediática en América Latina ha tenido una presencia oscilante en las políticas nacionales y no ha respondido adecuadamente al enfoque de derechos ciudadanos, ni a la tradición teórica de la educomunicación.

En los últimos treinta años los gobiernos latinoamericanos han realizado esfuerzos por vincular la escuela con los medios audiovisuales y luego con las tecnologías digitales, pero desde la perspectiva de los medios como auxiliares didácticos. Si bien se han emprendido programas de formación docente y de capacitación en el uso de tecnologías, el balance no resulta positivo porque en la gran mayoría ha primado la acción tecnológica sobre la pedagógica.

En materia de infraestructura, ha crecido sustancialmente el número de aulas escolares con computadoras e Internet, especialmente en zonas urbanas, pese a lo cual faltan ideas y prácticas acerca de la relación entre su uso y la calidad educativa, así como estrategias efectivas para incorporar las TIC en la formación inicial de los docentes. Si bien los programas de educación mediática insertan las tecnologías bajo la retórica de la inclusión digital como el camino para garantizar la ciudadanía y el aprendizaje de los niños y jóvenes, se carece de una mirada crítica que proponga el desarrollo de habilidades comunicativas. El caso de Plan Ceibal, en Uruguay, es el mejor ejemplo de una política coherente y continuada en materia de tecnología educativa, pero que no necesariamente se inscribe en la óptica de la educación mediática.

Existen políticas públicas en el campo de la educación que incorporan a las TIC como un eje transversal. También se desarrollan procesos de alfabetización digital en sectores urbanos y rurales a cargo de los Estados u organizaciones civiles. Sin embargo, muchas de estas “reformas educativas” planteadas en leyes y documentos oficiales repiten modelos que no terminan por abordar los medios como parte de la cultura y se centran en



la capacitación en herramientas que hay que aprender a usar. En la misma línea, se constata una ausencia de procesos innovadores que transformen la práctica pedagógica a partir de las TIC. Las empresas de tecnología educativa, dotadas de un marketing importante, han reemplazado las ideas que muchos teóricos latinoamericanos prodigaron bajo el emblema de la *educación mediática*.

También es posible concluir que las políticas referidas a la educación mediática se originan en algunos casos en el Estado, pero en otras muchas en las universidades y en las organizaciones comunitarias y regionales. Si bien las instituciones privadas, empresas y ONG le demandan al Estado la mejora de la calidad educativa y el apoyo a proyectos que ellos emprenden, no siempre existe una respuesta adecuada.

Todo lo anterior constituye un reto para el diseño de políticas públicas en la región que integren los medios no solo como instrumentos de teleeducación o de apoyo didáctico en el aula, sino como parte sustantiva de la formación de docentes y estudiantes en el marco de una ciudadanía crítica y responsable con su entorno.

## Referencias

- Alfamed (2017) *Declaración de Juiz de Fora*. Recuperado de <https://www.redalfamed.org/declaraciones>
- Barranquero, A. (2011). Rediscovering the Latin American. Roots of Participatory Communication for Social Change. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 8(1), 154–177.
- Becerra, M. & Mastrini, G. (2017). Concentración y convergencia de medios en América Latina. *Communiquer*, 20, 104-120. DOI: 10.4000/communiquer.2277
- Buckingham, D. (2018). *Media literacy policy in Europe: where are we going?* Recuperado de <https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>
- Bulger, M. & Davison, P. (2018). The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1 -21.
- Castro, A., Renés, P. & Phillippi, A. (2016). Media literacy in the school curriculum. *Journal of Media Literacy*, 63(1/2), 18-27.
- CEPAL, 2018. La inversión extranjera directa en América Latina y El Caribe 2018. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43689-la-inversion-extranjera-directa-america-latina-caribe-2018>
- Crovi Druetta, D. & Garay Cruz, L.M. (2015). Educomunicación en América Latina. Tendencias y expectativas. In: Cimadevilla, G.; Bolaño, C.; & Crovi Druetta, D. *La contribución de América Latina al campo de la comunicación: historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Frau-Meigs, D.; Velez, I. & Flores-Michel, J. (2017) *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons*. New York: Routledge.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI..
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.
- Lugo, M.T.; Kelly, V.E. & Schurmann, S. (2015). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42.
- Martín-Barbero, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, 2(3), 279–297. DOI: 10.1177/1742766506069579

- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Routledge.
- Mateus, J.C. & Quiroz, M.T. (2017). Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. Recuperado de <http://alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/issue/view/29>
- Mateus, J.C, Andrada, P. & Quiroz, M.T. (2020). *Media Education in Latin America*. Londres: Routledge.
- Scolari, Carlos A. (2015). From (New)Media to (Hyper)Mediations. Recovering Jesús MartínBarbero's Mediation Theory in the Age of Digital Communication and Cultural Convergence. *Information, Communication & Society* 18(9): 1092-1107. DOI: 10.1080/1369118X.2015.1018299
- Severin, E., & Capota, C. (2011). *One-to-one laptop programs in Latin America and the Caribbean: Panorama and perspectives*. Inter-American Development Bank.
- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (51), 227-241. DOI: 10.12795/pixelbit.2017.i51.015
- Unesco (1980). *Many voices, one world: towards a new, more just, and more efficient world information and communication order*. París: UNESCO
- Unesco. (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin\\_en.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf)
- Unesco (2016). *Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga\\_recommendations\\_on\\_media\\_and\\_information\\_literacy.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf)