

Niños, cultura y participación: una mirada hacia la educación para los medios en Brasil

Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil

Children, culture and participation: a look at media education in Brazil

Gilka Girardello¹

Isabel Orofino²

Resumen *El artículo presenta una reflexión sobre la trayectoria de la constitución del campo de la comunicación y de la educación en Brasil. Sin la pretensión de convertirse en una lectura exhaustiva sobre el tema, el trabajo pretende identificar las principales aportaciones teóricas que fundamentan este campo, arrojando una mirada retrospectiva sobre algunas de las principales prácticas llevadas a cabo en Brasil y sobre las influencias que han provocado en otros países de América Latina. El texto reserva una especial atención a los nuevos paradigmas en las teorías de la comunicación-educación, que apuntan a otro tipo de comprensión de los usos educativos y culturales de los medios de comunicación y de las iniciativas de la producción mediática con niños a partir de las necesidades que surgen de sus contextos particulares de recepción, consumo y apropiación.*

Palabras-clave: *Niños. Educación para los medios. Educomunicación. Participación. Producción cultural.*

¹ Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Santa Catarina, coordinadora del Núcleo Infancia, Comunicación y Arte de la UFSC (gilka@floripa.com.br).

² Profesora e investigadora del Programa de Máster en Comunicación y Prácticas de Consumo de la PPGCOM/ESPM-São Paulo (iorofino@espm.br).

Resumo *O artigo apresenta uma reflexão sobre a trajetória de constituição do campo da comunicação e educação no Brasil. Sem a pretensão de se caracterizar como uma leitura exaustiva sobre o tema, o artigo busca identificar os principais aportes teóricos que fundamentam o campo lançando um olhar retrospectivo sobre algumas das principais práticas realizadas no Brasil e quais as influências que provocaram em outros países da América Latina. O texto reserva uma especial atenção aos novos paradigmas nas teorias da comunicação-educação que apontam para uma outra compreensão dos usos educacionais e culturais das mídias e de iniciativas de produção midiática com as crianças a partir das demandas que emergem de seus contextos particulares de recepção, consumo e apropriação.*

Palavras-chave: *Crianças Mídia-educação. Educomunicação. Participação. Produção cultural.*

Abstract *This study presents a discussion about the trajectory of the field of communication and education in Brazil. While not an exhaustive analysis of the subject, it identifies the main theoretical contributions that underlie this field providing a retrospective of some of the main practices in Brazil and their influence on other Latin American countries. The text highlights new paradigms in communication education theories that offer a different understanding of educational and cultural uses of the media, and of initiatives for media production with children, which are responses to demands that emerge from their particular contexts of reception, consumption and appropriation.*

Keywords: *Children. Media education. Educommunication. Participation. Cultural production.*

Data de submissão: 02/05/2012

Data de aceite: 25/06/2012

Introducción

Este trabajo pretende destacar algunas de las características, posibles singularidades y algunos retos del pensamiento y del trabajo sobre la educación para los medios en Brasil, con la esperanza de hacer algunas aportaciones a una discusión más general del tema. No es nuestro objetivo diseñar un panel exhaustivo sobre la constitución del campo educación-comunicación en el país, sino esbozar mínimamente el escenario actual, poniendo el foco en la producción cultural infantil dentro y fuera de las escuelas. Entendemos que la mayor parte de la creación cultural realizada por los niños actualmente, como poco, dialoga con las referencias mediáticas, aun cuando no ejercita por medio de ellas. Nuestros comentarios se dan a partir de algunos diferentes puntos de observación personal –trincheras muchas veces – en las que nos hemos situado hace varios años.

Situando el campo en Brasil

La relación entre comunicación y educación en Brasil se constituyó mucho antes que términos como “medios-educación”, “educación para los medios” empezaran a circular de modo generalizado entre nosotros. Una influencia seminal a partir de los años sesenta fue la obra de Paulo Freire, precursor en la construcción de una teoría de la educación como práctica social en diálogo con la comunicación y la cultura. Freire defendía que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y que la dimensión crítica en los estudios incluye una recepción activa de los textos en la que el estudiante asume el papel de sujeto: “Es imposible un estudio serio si el que estudia se enfrenta al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la que otorgaría una fuerza mágica. Si se comporta pasivamente, ‘domesticadamente’, (...) si se deja invadir por lo que afirma el autor” (FREIRE, 1981: 8-9). La dimensión dialógica de la comunicación –según la que esta

implica reciprocidad— y la dimensión comunicativa de la educación, son otros pilares del pensamiento de Freire.

Las ideas de Freire han influido en un gran número de iniciativas dirigidas a la educación popular en Brasil, como, más tarde, en otros muchos países de América Latina y del mundo. En ese contexto, “la práctica social de lo que hoy llamamos educación para los medios era considerada como una importante forma de resistencia”, como observa Monica Fantin (2006: 65). Con particular atención a la acción ideológica de los medios de comunicación, en la década de los sesenta surgió el proyecto *Lectura Crítica de los Medios de Comunicación*, de la *União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC)*, dirigido a educadores, grupos de jóvenes y comunidades populares. Su objetivo principal estaba en la formación para el análisis crítico de los medios de comunicación, y también ponía atención en la recepción infantil y sugería que las familias usaran lo que los niños veían en la tele como oportunidades “para discusiones más amplias sobre las relaciones familiares, políticas, económicas y sociales” (MORAN, 1991: 28). Se sugería que estrategias de análisis de la televisión con niños tuvieran un carácter más lúdico y creativo el de que meras discusiones en grupo, y aunque las experiencias de producción de vídeos por niños no fueran frecuentes en las escuelas, eran consideradas deseables.

A mediados de los años setenta tuvo influencia significativa en el contexto brasileño la *pedagogía del lenguaje total* propuesta por el educador costarricense Francisco Gutiérrez, que de modo pionero defendió la necesidad de que la escuela se abriera a las nuevas formas de producción de la cultura, frente a la creciente emergencia de nuevos medios de comunicación social. Su propuesta metodológica dialogaba con la epistemología de Paulo Freire, proponiendo una alfabetización que incluyera la lectura de mundo y expresividad sobre el mismo. En este momento podemos notar un embrión de las metodologías de la educación para los medios y de la educomunicación, con énfasis en la producción de comunicación por parte de los sujetos implicados en las prácticas de la mediación escolar.

A partir del final de la década de los ochenta, la investigación en comunicación en América Latina vivió un cambio sociocultural, con la proliferación de las investigaciones sobre recepción. En todo el continente la investigación en el campo transfirió la atención de las estrategias de manipulación y masificación atribuidas a la industria cultural, a los modos como las clases populares perciben y se apropian de los mensajes mediáticos, inaugurando un diálogo con los estudios culturales en otros países. En América Latina este debate ha ganado visibilidad y solidez teórico-metodológica a partir de la obra de autores como Néstor García Canclini, Guillermo Orozco y principalmente Jesús Martín-Barbero.

Estas dos aportaciones –la propuesta de dar aliento a la producción creativa con los medios en la escuela y el énfasis en la actividad de las audiencias verificadas empíricamente por los estudios de recepción– han sido fundamentales para la actual configuración de la relación comunicación-educación en Brasil. En ellas estaban ya los ingredientes para alcanzar lo que Paulo Freire ya había destacado muchos años antes: “que la importancia del acto de leer implica siempre la percepción crítica, interpretación y ‘reescritura’ de lo leído” (FREIRE, 1981:13).

Todo este acervo vino a fundamentar, por ejemplo, los estudios de la relación comunicación-educación realizados a partir de la *Escola de Comunicação e Artes* de la *Universidade de São Paulo*, donde se adoptó el término *educomunicación* (para incluir la gestión de la comunicación en los espacios educativos a los tratamientos de lectura crítica y producción mediática por los jóvenes) y se creó la *Revista Comunicação e Educação*, que hace más de quince años difunde un pensamiento crítico sobre el tema. A partir del 1991, con la creación del grupo de trabajo *Educação e Comunicação*, las discusiones sobre el tema en general bajo diferentes enfoques teórico-metodológicos han ganado espacio en la *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*.

Otras influencias exteriores a América Latina han ayudado a constituir el campo en Brasil. Se verifican, principalmente a partir de los años noventa, las influencias de investigaciones hechas en países como Francia, EEUU, Inglaterra e Italia. Un ejemplo de trabajo en diálogo con

teóricos europeos de la educación para los medios es el de Maria Luitza Belloni, que a finales de los ochenta e inicio de los noventa elaboró el *Programa de Formación del Telespectador*, un material de orientación docente con la propuesta de lectura crítica de los medios de comunicación, y publicó el libro *O que é Mídia-Educação* (2001). Un énfasis mayor en la lectura, en la apropiación y producción creativa por parte de los receptores ha tomado fuerza con la circulación de la obra de autores británicos como David Buckingham y Cary Bazalgette. La teoría crítica de norteamericanos como Henry Giroux, Peter McLaren y Douglas Kellner fue referencia para trabajos atentos a los modos de resignificación y resistencia construidos por los consumidores de productos mediáticos.

En la última década se ha intensificado el intercambio con la discusión internacional en el campo de la educación para los medios, destacando encuentros como el de la *Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes*, promovida por el ayuntamiento de Río de Janeiro con el apoyo de la UNESCO en 2004, y programas de investigación conjunta, como los convenios entre grupos de investigación de la PUC-Río y de la UFSC con Pier Cesare Rivoltella (UCSC/Milano), entre otros. La política de fomento a la investigación del Ministerio de la Educación brasileño ha favorecido la realización de diversas misiones de estudiosos brasileños especialmente a Francia, Portugal, Italia, España e Inglaterra, así como la visita a Brasil de académicos del campo de la educación para los medios de esos países y de América Latina, para participar en eventos y cursos de corta duración.

Retos

Si por un lado ese mayor intercambio es absolutamente fundamental, especialmente en tiempos de convergencia mediática y en un campo tan intensamente marcado por la globalización, que no deja de ofrecer desafíos. Es lo que señala, por ejemplo, Juvenal Zanchetta Jr., para quien muchas veces las propuestas europeas en educación para los medios

“tienden a dificultar el tratamiento de cuestiones esenciales a un programa de trabajo sobre los medios en la escuela brasileña” (ZANCHETTA JR., 2009). Zanchetta observa las diferencias contextuales entre los países de la Unión Europea –donde existen diversas agencias, programas y articulaciones de reglamentación en el campo de la educación para los medios– y la situación brasileña, donde eso aún está lejos de ocurrir.

En la lectura que hace de documentos europeos sobre las tendencias en la educación para los medios, el autor observa que parece que se da allí un papel menor a la escuela, siendo los gobiernos, organismos y articulaciones prioritariamente los responsables de las tareas a cumplir en ese campo. En Brasil, en cambio, dice el autor, “prevalece el ‘autodidactismo’ por parte de profesores y estudiantes, y el voluntarismo de las acciones escolares, en un estadio anterior al que se da en diversos países europeos, que disponen de diferentes organismos públicos y privados de preparación y acompañamiento del proceso de apropiación de los medios de comunicación” (ZANCHETTA JR., 2009:13). Como ejemplo de la gravedad del escenario brasileño, señala las acciones del *Consejo de Autorreglamentación de la Publicidad*, que considera mucho más dirigidas a la defensa de los intereses empresariales que a combatir los abusos de la publicidad.

Por eso, es realmente importante no recaer en perspectivas de transposición automática de las directrices sugeridas por los documentos internacionales para la educación para los medios, cuando estos emergen de contextos con mayor consolidación institucional en este campo y que disponen de mecanismos más establecidos de control social de los medios. Esto, especialmente si consideramos, como hace Zanchetta, la gran concentración en la propiedad de los medios de comunicación en el país, su organización en grandes conglomerados multimedia y la consecuente homogeneización discursiva. Un ejemplo es el argumento neoliberal de que “el mejor control de los medios es el mando”, que defienden los representantes de las empresas de comunicación siempre que surge una iniciativa de debate social organizado, por ejemplo sobre los criterios de la programación exhibida en las redes abiertas de televi-

sión. Nos parece importante, así, en la línea de discusión del autor, fortalecer las iniciativas de formación de profesores para la educación para los medios hacia una “repolitización de la escuela” y en un sentido de revalorización de las culturas de grupos hoy silenciados (ZANCHETTA, 2009: 16).

Este rasgo militante está presente en otros innumerables trabajos de la educación para los medios en Brasil, tanto en el ámbito de las prácticas como en el de la investigación. Un mapeo académico reciente de este campo asume explícitamente esa postura activista, defendiendo la idea de que “no puede haber ciudadanía sin apropiación crítica y creativa, por todos los ciudadanos, de los medios que el progreso técnico pone a la disposición de la sociedad” (BÉVORT e BELLONI, 2009: 2). Según las mismas autoras, Brasil estaba ya en 1990 en la Conferencia de la UNESCO en Viena (*Educação para as Mídias e para a Era Digital*) entre los países que reafirmaron la importancia de la educación para los medios para la ciudadanía, la democratización y la justicia social, en contraste con el énfasis de los países más ricos en la “formación de individuos críticos, independientes y participativos” (ídem: 13). En el cuadro que trazan de la situación brasileña, las autoras apuntan como dificultades para la consolidación de la educación para los medios, su poca importancia en la formación inicial y continuada de los profesores, la indefinición de las políticas públicas para el sector, la falta de recursos para iniciativas e investigaciones, el uso de “fórmulas preparadas” para el aula –en lugar de la reflexión sobre el tema en la formación de profesores– y la presencia meramente instrumental de las tecnologías en la escuela.

El énfasis en la dimensión de la ciudadanía sostiene también, entre otros trabajos, el de Monica Fantin (2006), que observa que en países como Brasil “ponemos en práctica la educación para los medios, pero no siempre lo nombramos así” (FANTIN, 2006:66). Al discutir la idea corriente de que “la dimensión práctica de la educación para los medios en América Latina sea considerada más fuerte que la dimensión reflexiva” comenta: “En Brasil, y quizá en América Latina, las demandas sociales son muchas y la realidad exige que las personas y las diversas institucio-

nes vayan desarrollando proyectos, haciendo intervenciones, creando e inventando experiencias a ese respecto sin mucha reflexión y sin la necesaria teorización” (FANTIN, 2006:66). Aún así, prosigue Fantin, el trabajo de los investigadores latinoamericanos viene siendo reconocido internacionalmente, lo que se debe “tanto a la riqueza de sus experiencias en el campo del hacer educativo-productivo-creativo de la práctica social como a las reflexiones teóricas provenientes de este.” (ídem: 67)

Una mayor presencia de la educación para los medios en la formación de profesores es reivindicada por la gran mayoría de los estudiosos del tema en Brasil; y hay mucho que avanzar en el sentido de hacerla efectiva ampliamente. En los últimos tres años, ha habido un proceso de reformulación curricular inducido por el Ministerio de la Educación en los cursos de graduación en Pedagogía, y un gran esfuerzo de los profesores preocupados con ese tema para que constara de algún modo en los diseños curriculares de sus cursos. Como resultado de esa lucha por su espacio, hoy una buena parte de los currículos de Pedagogía en las principales universidades federales posee al menos una asignatura de “Medios y Tecnología”, “Comunicación y Educación”, “Educación y Cultura de los Medios” o equivalente.

Sabemos que la presencia de una asignatura por sí solo no garantiza la transformación cualitativa necesaria, y que los resultados de ese cambio curricular reciente solamente serán percibidos en la próxima generación de profesores egresos de esos cursos. Los educadores en nuestro campo, por tanto, necesitan seguir invirtiendo en un proceso de construcción teórico-metodológico y pedagógico capaz de inspirar la formación de profesores del país, en un sentido que trascienda el tecnicismo y una visión meramente operacional de la presencia de los medios en la educación.

Otro desafío del proceso de desarrollo de la educación para los medios en nuestro país es la interrelación muchas veces fallida entre la investigación académica y el trabajo cotidiano de las redes de enseñanza. En parte por eso, la presencia de la educación para los medios en los currículos de las escuelas de enseñanza fundamental todavía es muy insuficiente,

y son pocos los centros que desarrollan un trabajo sistemático en ese sentido, a pesar de que los *Parámetros Curriculares Nacionales* incluyen entre los objetivos generales de la escuela el de llevar a los estudiantes a “saber utilizar diferentes fuentes de información y recursos tecnológicos para adquirir y construir conocimientos” y a “interpretar y disfrutar de las producciones culturales (...) atendiendo a diferentes intenciones y situaciones de comunicación” (BRASIL/MEC/SEF, 1997:6).

Aún así, hay innumerables experiencias positivas en este sentido, como la producción colaborativa de la *Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação* (en GIRARDELLO y FANTIN, 2009a:161) en un proceso intensivo que el 2006 reunió a equipos de educadores de la red municipal de enseñanza de la ciudad de Florianópolis e investigadores universitarios. Entre los objetivos de la carta, estaba la reivindicación de la presencia de la educación para los medios en la formación de profesores y la importancia de la efectiva participación de niños y adultos en los proyectos de Educación para los Medios. Podríamos citar muchas otras iniciativas semejantes en todo el país, fruto de esfuerzos que, frente a las dificultades nacionales y específicas de cada región, insistiríamos en llamar de militantes.

Otra característica del contexto brasileño que habla respecto a la educación para los medios es de orden eminentemente cultural. El escenario cultural y educativo brasileño está atravesado hoy por dos fuerzas muchas veces vistas como contrarias: por un lado, la reivindicación de la inclusión digital; por otro, la valorización de las culturas populares. Observamos que esta expresión en nuestro continente designa no el universo del folclore, del museo o de la cultura de masas, sino un espacio de cambios y tensiones simbólicas aún muy vivas en la sociedad brasileña, por ejemplo, donde pulsa una variedad de manifestaciones ligadas a las diferentes tradiciones y etnias, como fiestas, rituales religiosos y repertorios musicales, plásticos, narrativos y escénicos representativos de la gran diversidad cultural del país (Cf. GIRARDELLO e FANTIN, 2009b).

Un tratamiento integrado de esas dos tendencias sería, pues, más pertinente; como ya dijo Martín-Barbero, la vitalidad de las culturas popu-

lares es quien opera la posibilidad de resistencia a la dilución mediática, y es en la complicidad entre la cultura oral y la visual “donde pasa la especificidad de la experiencia colectiva de la modernidad en América Latina” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.351). Así, tanto la plena participación en la cultura de los medios como la valoración de la diversidad y de las especificidades de cada comunidad de sentido están situadas en el ámbito de los derechos culturales de la sociedad. La relación entre la cultura de los medios y las culturas populares locales es, en países como Brasil, un problema fundamental que las teorías y metodologías corrientes en el campo de la educación para los medios no llegan a ni siquiera abordar con consistencia, mucho menos operar satisfactoriamente.

Una cuestión surge, así, de ese panorama: *¿cómo podemos integrar las propuestas de la educación para los medios en las escuelas en Brasil con la valoración de las culturas populares?* Un sinnúmero de experiencias culturales extraescolares brasileñas se vale hoy de las tecnologías digitales para revitalizar la producción simbólica local, como se puede ver por ejemplo en la red de *Pontos de Cultura –y Pontinhos de Cultura*, destinados específicamente al trabajo con niños– apoyada por el Ministerio de la Cultura en el proyecto *Cultura Viva*³. Sin embargo, la relación entre ese universo y la enseñanza escolar de los niños es aún puntual o incipiente.

Comunicación y educación con niños

Hasta el inicio de la década de los noventa las propuestas de trabajo creativo y crítico de los niños con los medios en la escuela se situaban más en el plano de los objetivos a perseguir que en el de las prácticas. A partir de investigaciones pioneras como las de FISCHER (1984) y FUSARI (1985) sobre la recepción infantil de la televisión, hacia el final de la década de los noventa fue aumentando el interés de los investigadores por

³ Ver: <http://issuu.com/teia2010/docs/seminarioculturaviva>

el tema, “impulsados tal vez por investigaciones de audiencia que apuntaban a los niños como uno de los segmentos más asiduos del público de televisión en Brasil” (DUARTE; SANTIAGO, 2007: 26). La recepción infantil de televisión y cine pasó a ser tema de diversas investigaciones, con referenciales variados, como los estudios culturales y las teorías de las mediaciones latinoamericanas, el dialogismo sociohistórico y los estudios de la subjetividad de inspiración foucaultiana.

A causa de tales estudios, hoy conocemos mejor la importancia de la cultura mediática en el cotidiano de los niños brasileños que hace veinte años. La imposibilidad de pensar la enseñanza fundamental sin tener en cuenta el papel de los medios es reconocida por los principales documentos políticos nacionales, como por ejemplo, las *Diretrizes Curriculares Nacionais para el Curso de Pedagogía*, que en su artículo 5º destacan que los profesores deben estar aptos a “relacionar los lenguajes de los medios de comunicación a la educación, con los procesos didáctico-pedagógicos”. (MEC, 2006). Eso no significa, sin embargo, que siempre sepamos cómo responder pedagógicamente a los desafíos concretos y cotidianos de ese nuevo contexto. Así, otro desafío general para los educadores brasileños es: *¿cómo ayudar a transformar lo que ya sabemos sobre la relación de los niños con la cultura de los medios en referencias e inspiraciones para el trabajo de la enseñanza en el aula con los niños?* Parece tener consenso entre los investigadores del área la noción de que toda recepción mediática incluye la producción de sentidos y una construcción negociada de significados que se da a través de mediaciones como la de la familia y la de la escuela, siendo el consumo y la lectura de los productos culturales considerados instancias productivas, en el sentido propuesto por Martín-Barbero. Otra noción de producción importante en las discusiones en el área es la importancia de que el niño tenga la experiencia de producir textos mediáticos (fotos, vídeos, guiones, grabaciones orales, etc.), para que pueda ser un lector más apto y crítico de lo que ve en la televisión o encuentra en Internet.

Ese tipo de producción tiende a hacerse más y más presente en cualquier propuesta consistente de la educación para los medios, a medida

que se amplía el acceso a las tecnologías interactivas. En ese proceso, como sabemos, el “leer” y el “escribir” se asocian aún más que en las literacias tradicionales, demandando de los educadores la preocupación con la alfabetización digital en un sentido amplio (SOARES, 2002), y con la participación y la visibilidad de la producción mediática de los niños en el espacio escolar (OROFINO, 2005). Actualmente, en Brasil, es posible afirmar que tanto las prácticas que se autodefinen como educocomunicación, como las de la educación para los medios abarcan propuestas de producción ligadas a la participación creativa de los niños, y al uso de múltiples lenguajes en texto, imagen y sonido articulados a los contenidos curriculares y extracurriculares.

En la última década en Brasil, principalmente debido a las nuevas políticas dirigidas a las clases populares, ha habido un aumento muy significativo en el consumo de tecnologías de comunicación e información, en especial la adquisición de teléfonos móviles y de ordenadores de uso personal. El número de escuelas con acceso a Internet ha aumentado (hoy son el 60% del total), estando por encima del de Argentina (el 42%) y el de México (31%), pero todavía muy por debajo del encontrado en los EEUU, Canadá y también en Uruguay, donde el 100% de las escuelas están conectadas (ITU/UNESCO, 2010).

En una investigación amplia –*TIC Crianças e Internet* (BARBOSA, 2010)– realizada por el Comité Gestor de Internet con niños de 5 a 9 años de todos los estratos sociales y regiones brasileñas, se destaca que el factor de inclusión digital, en especial el factor de acceso a Internet, aunque sea creciente, todavía preocupa. “A pesar de que la escuela no es el principal lugar de acceso al ordenador, cumple un papel importante en la propagación de habilidades relacionadas a sus usos” (p.31). En este sentido, llama la atención el bajo índice de acceso a Internet en la escuela citado por los niños (el 27%) si lo comparamos con el uso del ordenador también en la escuela (el 40%). Los autores de la investigación atribuyen esa diferencia a cuestiones de infraestructura o restricciones de uso en la escuela, así como a la falta de preparación y familiaridad de los profesores y del equipo escolar para el uso de las tecnologías con los alumnos.

Se reitera también en este caso la discrepancia todavía existente entre las demandas críticas y expresivas de los niños y la actual posibilidad de su satisfacción por parte de la escuela, de modo general.

La producción cultural de los/y con los niños

Destacamos a continuación algunos ejemplos de prácticas exitosas que engloban la reflexión teórico-metodológica tanto sobre educación como la educación para los medios (que aquí entendemos como propuestas semejantes en la medida en que promueven la participación de los niños en la crítica y en la creación). Hemos verificado la integración de diversos métodos de investigación y práctica cultural, desde la investigación de recepción para un mapeo del consumo cultural de los estudiantes, pasando por metodologías de trabajo educativo que llevan en cuenta los temas generadores apuntados por los propios estudiantes, incluso prácticas de producción mediática (como definición y realización de reportajes, campañas educativas y producción de ficción en diversos formatos, como el uso de radio, periódico, animación, libros electrónicos, fotografía digital y estenopeica, edición de audio y vídeo, frecuentemente compartidos vía Internet). Entre los temas más presentes en tales proyectos se encuentran la ciudadanía, la memoria, el medio ambiente, la identidad, el arte y la diversidad cultural, integrados directa o indirectamente a los currículos.

Un ejemplo de los más importantes en Brasil es el proyecto *Educom.radio*, desarrollado en la ciudad de São Paulo entre el 2001 y 2004, a partir del Núcleo de Comunicación y Educación de la *Universidade de São Paulo*. El proyecto articuló una red de más de 450 radios escolares, ofreciendo formación de educadores para trabajar con los lenguajes verbal, sonoro y musical. De este proyecto resultó una producción de conocimiento que ha llevó al grupo de la USP a crear el primer curso de graduación en educomunicación del país, en el 2010.

Otra organización de referencia es la *Midiativa*⁴, centrada en la calidad de la producción audiovisual para niños y jóvenes. En Río de Janeiro, fuentes de referencia para los trabajos hechos con los medios de comunicación desde hace varios años en las redes públicas de enseñanza son los archivos del *Centro Internacional de Referência em Mídia para Crianças e Adolescentes*⁵, ligado al gobierno municipal, y el *Projeto Planetapontocom*⁶, ligado a la red estadual.

Un modelo bastante común de producción de comunicación en las escuelas públicas de las grandes ciudades brasileñas está ejemplificado por la *Oficina de Imagens*⁷, en el estado de Minas Gerais: se trata de una organización civil que actúa con “la experimentación de lenguajes de la comunicación en el espacio escolar y de la reflexión sobre las relaciones establecidas entre los medios y la sociedad. Una de sus acciones, el proyecto *Latanet*, se hizo referencia por el trabajo de formación de centenas de profesores de las redes municipales para el trabajo con niños, desde la producción de fotos estenopeicas hasta la producción para Internet con especial atención a la promoción de la ciudadanía y de los derechos de los niños. Organizaciones semejantes existen en todo el país, actuando en escuelas, sea directamente con los niños, sea con talleres para profesores. En Bahia, una referencia es la *Rede Cipo*⁸, que actúa junto a escuelas públicas involucrando a niños y profesores en la creación de *websites*, programas de radio e impresos enfocados a la educación, a la identidad cultural y a la movilización social. Los talleres de educación para los medios con profesores y niños de la red municipal de enseñanza promovidos por la *Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis* ya son una tradición en su décimo año consecutivo. Tales iniciativas suceden en ciudades de todo el país. La demanda de más espacio social e institucional pa-

⁴ Disponível em: <http://www.midiativa.tv/blog/>

⁵ Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/triomidia/>

⁶ Disponível em: www.planetapontocom.org.br

⁷ Disponível em: www.oficinadeimagens.org.br

⁸ www.cipo.org.br

ra las propuestas de Educación y Comunicación, especialmente en las escuelas, es prioridad de la mayoría de los proyectos. Una de las organizaciones más vehementes y estructuradas en ese sentido es la ANDI – *Agência de Notícias dos Direitos da Infância*, que hace casi veinte años se dedica al monitorizamiento social de los medios de la perspectiva de los niños. El 2009, con ocasión de la I Conferencia Nacional de Comunicación, la ANDI lanzó un documento producido en conjunto con otras entidades representativas de la sociedad civil y del gobierno, proponiendo la formulación de un marco reglamentario para la relación Medios e Infancia en Brasil, que reivindica una política integrada nacionalmente de inserción de estos temas en los sistemas públicos de educación básica, la creación de un programa nacional de formación de profesores para el uso de la educación para los medios, y destaca la participación de los niños en la producción de contenidos, entendida como “un importante instrumento para estimular una lectura crítica de los medios de comunicación y estimular una participación ciudadana” (ANDI, 2009:11). El documento cobra una mayor atención para el campo de la relación infancia y medios, observando que por todo el país “se multiplican las iniciativas y proyectos en este sentido –viabilizados principalmente por parte de la sociedad civil y las universidades. (...) Sin embargo, hay una absoluta carencia de acciones más estructurales que hablen directamente respecto a este tema– lo que dificulta que la práctica se haga efectiva como política pública” (ídem).

Para concluir retomando las principales cuestiones que hemos tratado, usaremos como ejemplo el premiado trabajo de la *Fundação Casa Grande*, en la pequeña ciudad de Nova Olinda en el “sertão nordestino”, donde hace más de diez años los niños participan en talleres de producción de medios en complementación escolar. Los documentales que ellos producen semanalmente, sobre temas ligados a la cultura y a la memoria, son exhibidos para la población en el pequeño cine de la ciudad antes de la película principal. Además, los niños producen y presentan la programación de la *Rádio Casa Grande FM* (“La radio que educa”, es

su lema), que sale al aire todos los días de las 7 a las 22 horas. Los niños participan además en actividades artísticas y musicales, incluso en la producción de los CD, en el que actúan no solo en la creación y en el desempeño sino también en la grabación, mezcla y masterización. Los niños participan también en la *Rede de Crianças e Jovens Comunicadores* de los países de lengua portuguesa, en intercambio con niños de Angola y Mozambique. Es evidente la desenvoltura y la alegría con que los niños y niñas ligados al proyecto discuten el sentido de autoría, de compartir y de lo lúdico presente en sus producciones, arraigadas profundamente en la riqueza cultural local y, gracias a los lenguajes de los medios que los niños dominan, en pleno diálogo con el mundo más allá de los horizontes del “sertão”.

Los centenares de iniciativas semejantes que estallan en las comunidades de todo Brasil presentan a los educadores el desafío de asociar de modo más sistemático a la escuela los descubrimientos pedagógicos cotidianos que allí se hacen, y de contribuir críticamente con estos. Eso requiere aún mayores esfuerzos y una reflexión teórico-metodológica, en la que se dialogue tanto con la investigación internacional, como con las tantas especificidades culturales de un país tan diverso. Y al mismo tiempo, sin dejar de lado los frentes de las demandas por políticas públicas que garanticen condiciones y calidad a la relación medios-infancia, particularmente a la formación de profesores para tratar el tema. La atención dada a todos esos ámbitos parece vital para que sigamos construyendo un camino singular, rico y pertinente para la educación para los medios en Brasil.

Referências

ANDI-AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA: *Infância e Comunicação: uma agenda para o Brasil*. Brasília, 2009. Disponible en: <http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/publicacao/infancia-e-comunicacao-uma-agenda-para-o-brasil>. Acceso en: 13/3/2011

- BARBOSA, Alexandre F. (coord.): *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Crianças 2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza: Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol.30, n.109, set./dez. 2009.
- BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais; Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso en: 14/3/2011.
- BRASIL: Ministério da Educação: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia*. 2006. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso en: 12/12/2009.
- DUARTE, Rosália; SANTIAGO, Ilana E.: Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: PPGC Universidade Estácio de Sá, v.4, n.7, jan/jun 2007.
- FANTIN, Monica: *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FREIRE, Paulo: *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FISCHER, Rosa M.B.: *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*. Porto Alegre: Movimento, 1984.
- FUSARI, Maria Felisminda de R.: *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola, 1985.
- GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (orgs.) *Práticas Culturais e Consumo de Mídias entre Crianças*. Florianópolis: Núcleo de Publicações/ CED/ UFSC, 2009a.
- _____ : Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*. Florianópolis, v.27 (1) Editorial de la UFSC/NUP/CED, 2009b
- ITU – International Telecommunication Union/ UNESCO. World Telecommunications/ ICT Report: Monitoring the WSIS Targets. Geneva, 2010. Disponible en: http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/wtdr_10/index.html Acesso en: 15/3/2011.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús: *Oficio de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MORAN, José Manuel: *Como Ver Televisão: Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.

OROFINO, Maria Isabel: *Mídias e Mediação Escolar*: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire/ Cortez, 2005.

SOARES, Magda: Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas: vol.23, n.81, dezembro de 2002.

ZANCHETTA Jr., Juvenal: Educação para a Mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.30, n.109, set/dez.2009.