



Niños, cultura y participación

Una mirada sobre educación y medios en Brasil

GILKA GIRARDELLO E ISABEL OROFINO

El artículo destaca características, singularidades y desafíos del pensamiento y de la práctica mediático-educacional en Brasil, con atención especial a la producción cultural infantil. Se hace un esbozo del escenario actual, situando algunas de las principales tendencias que marcaron históricamente la práctica y la investigación académica, como la obra de Paulo Freire, las indagaciones socioculturales en los procesos de recepción, las teorías latinoamericanas de las mediaciones culturales y las discusiones internacionales sobre alfabetización mediática, todas referidas a la participación crítica y creadora de los niños en la producción cultural. Entre los desafíos actuales, están las carencias en la formación de profesores, la distancia entre la universidad y las escuelas, y la ausencia de políticas públicas nacionales. Entre los rasgos positivos, se apunta la diversidad y el número de proyectos de producción de medios por y para niños en las distintas comunidades; su vitalidad, ya que tales proyectos expresan la diversidad cultural del país, dialogando con las escuelas, sugiriendo un camino singular y prometedor para la alfabetización mediática.

Palabras clave: alfabetización mediática, niños, formación, diversidad cultural

The article highlights characteristics, singularities and challenges to thinking and of educational media practices in Brazil, with special attention being paid to children's cultural production inside and outside schools. An outline is done of the current setting, situating some of the main trends that are historic landmarks in the practice and academic research, such as the work of Paulo Freire, socio-cultural investigations in reception processes, Latin American theories of cultural mediation of communications and international discussion of media literacy, all referring to critical and creative participation of children in cultural production. Among the positive features are diversity and number of media production projects for children in the different communities in Brazil; their vitality, as such projects express the cultural diversity of the country and start a dialogue with the schools suggesting thereby a singular route that is promising for media literacy of the region.

Keywords: media literacy, children, teacher training, cultural diversity

GILKA GIRARDELLO es profesora del Programa de Post-Grado em Educação de la Universidade Federal de Santa Catarina. Coordinadora del núcleo Infância, Comunicação e Arte de la UFSC.

ISABEL OROFINO es profesora e investigadora del Programa de Postgrado en Comunicação y Práticas de Consumo – PPGCOM/ESPM-São Paulo.



ESTE TRABAJO busca destacar algunas de las características, posibles singularidades y algunos desafíos del pensamiento y del trabajo sobre la educación mediática en Brasil, esperando contribuir al debate general del tema. No es nuestro objetivo trazar un panorama exhaustivo sobre la constitución del binomio educación-comunicación en el país, y sí esbozar el escenario actual, prestando atención a la producción cultural infantil dentro y fuera de las escuelas. Entendemos que la mayor parte de la creación cultural realizada hoy por los niños, tiene alguna relación con los referentes mediáticos, incluso cuando no está realizada a través de los propios medios. Nuestro comentario se da a partir de diferentes puntos de observación personal que venimos realizando desde hace varios años.

La situación en Brasil

La relación entre comunicación y educación en Brasil se inició mucho antes de que surgiesen entre nosotros ideas como la alfabetización mediática, la educomunicación o, incluso, la educación para los medios. 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. Su argumento central decía que la lectura del mundo precede la lectura de la palabra y que la dimensión crítica en el estudio envuelve una recepción activa de los textos, donde el estudiante asume el papel de sujeto: “Es imposible un estudio serio de lo que se estudia si el texto magnetiza la palabra del autor, y se le da una fuerza mágica. Si [el estudiante] se comporta pasivamente, *domesticadamente* (...) [y] se deja invadir por lo que afirma el autor” (Freire 1981: 8-9). La dimensión dialógica de la comunicación — que implica reciprocidad — y la dimensión comunicativa de la educación, son otros pilares del pensamiento freireano.

Las ideas de Freire influenciaron un gran número de iniciativas sobre la educación popular en Brasil, así como, más tarde, en muchos otros países de América Latina y del mundo. En ese contexto, “la práctica social de lo que hoy llamamos medios-educación era considerada como una importante forma de resistencia”, según observa Monica Fantin (2006: 65). Con particular atención a la acción ideológica de los medios, en la década de 1960 surgió el proyecto Lectura Crítica de los Medios de Comunicación, de la Unión Cristiana Brasileña de Comunicación (UCBC), dirigido a educadores, grupos de jóvenes y comunidades populares. Su énfasis estaba en la formación para el análisis crítico de los medios, inclusive prestando atención a la recepción infantil y sugiriendo que las familias usaran lo que los niños veían en la televisión como oportunidades “para discusiones más amplias sobre las relaciones familiares, políticas, económicas y sociales” (Moran 1991: 28). Se sugería que las estrategias de análisis de la televisión con niños fueran más lúdicas y creativas que las derivadas de las meras discusiones en grupo y que, aunque las experiencias de producción de videos por niños no fueran frecuentes en las escuelas, éstas eran consideradas como prácticas pedagógicas aconsejables.

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, quien, de modo precursor, defendió la necesidad de que la escuela se abriese a las nuevas formas de producción de la cultura, como consecuencia de la creciente aparición de nuevos medios de comunicación social. Su propuesta metodológica dialogaba con la epistemología de Paulo Freire, proponiendo una alfabetización que incluyese lectura

y expresividad sobre el mundo. Se percibe ahí un embrión de las metodologías de la educomunicación, con énfasis en la producción de comunicación por parte de los actores que intervienen en 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 los análisis de la recepción. En todo el continente la investigación en el campo trasladó la atención de las estrategias de manipulación y masificación atribuidas a la industria cultural, hacia los modos de percepción de las clases populares y cómo se apropian éstas de los mensajes mediáticos, iniciándose un diálogo con los estudios culturales de otros países. En América Latina este debate ganó visibilidad y solidez teórico-metodológica a partir de la obra de autores como Néstor García Canclini, Guillermo Orozco y, especialmente, de Jesús Martín-Barbero.

Esas dos aportaciones —la propuesta de animar la producción creativa con los medios en la escuela, y el énfasis en la actividad de las audiencias, verificada empíricamente por los estudios de recepción— fueron fundamentales para la actual configuración de la relación comunicación-educación en el Brasil. Se daban así los ingredientes para alcanzar lo que Paulo Freire había destacado muchos años antes: “que la importancia del acto de leer implica siempre percepción crítica, interpretación y ‘re-escritura’ de lo leído” (Freire 1981: 13).

Todo este acervo vino a fundamentar, por ejemplo, los estudios de la relación educación-comunicación realizados por la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo, donde fue adoptado el término educomunicación (para incluir la gestión de la comunicación en los espacios educativos a los enfoques de lectura crítica y producción mediática por los jóvenes) y crear la *Revista Comunicação e Educação*, que desde hace más de 15 años difunde un pensamiento crítico sobre el tema. A partir de 1991, con la creación del Grupo de Trabajo Educação e Comunicação, las discusiones sobre el tema en general, bajo diferentes enfoques teórico-metodológicos, ganaron espacio en la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Otras influencias exteriores a América Latina ayudaron a constituir el campo de estudio en Brasil. Se verifican, sobre todo a partir de los años noventa, influencias de las investigaciones hechas en países como Francia, Estados Unidos, Inglaterra e Italia. Un ejemplo es el trabajo sobre el diálogo con teóricos europeos de Maria Luíza Belloni, que a finales de los años ochenta e inicio de los noventa elaboró el Programa de Formación del Teleespectador, un material de orientación docente con una propuesta de lectura crítica de los medios, y la publicación del libro *O que é Mídia-Educação* (2001). Un énfasis mayor en la lectura, apropiación y producción creativa por parte de los receptores ganó 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 dedicados a los modos de re-significación y resistencia contruidos por los consumidores de productos mediáticos.

En la última década, se intensificó el intercambio con la discusión internacional en el campo de la alfabetización mediática, con encuentros como la IV Cumbre Mundial de Medios para Niños y Adolescentes, promovida por el Ayuntamiento del Río de Janeiro con apoyo de Unesco (2004), y programas de investigación conjunta, como las colaboraciones entre grupos de la PUC-Río y de la UFSC con Pier Cesare Rivoltella (UCSC/Milano), entre otras. La política de fomento de la investigación del Ministerio de Educa-





ción favoreció la realización de diversas misiones de estudiosos brasileños especialmente a Francia, Portugal, Italia, España e Inglaterra, así como la visita a Brasil de académicos de esos países y de América Latina, para la participación en eventos y cursos de corta duración.

Nuevos desafíos

Ese mayor intercambio es absolutamente fundamental, especialmente en tiempos de convergencia mediática y en un campo tan intensamente marcado por la globalización, no deja de ofrecer nuevos desafíos. Es lo que apunta, 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 de un programa de trabajo sobre medios en la escuela brasileña” (Zanchetta 2009). Observa las diferencias contextuales entre los países de la Unión Europea donde existen diversas agencias, programas y articulaciones de reglamentación especializadas, y la situación brasileña, donde eso está aún lejos de ocurrir.

En la lectura que hace de documentos europeos sobre tendencias en educación mediática, el autor ve que se da un papel más pequeño a la escuela, siendo los gobiernos, organismos e instituciones responsables prioritarios de las tareas a desempeñar en ese campo. Ya en Brasil, dice: “prevalce el ‘autodidactismo’ por parte de maestros y estudiantes, y el voluntarismo de las acciones escolares, en una práctica anterior a lo que sucede en diversos países europeos, que disponen de diferentes organismos públicos y privados de preparación y seguimiento del proceso de apropiación de los medios” (Zanchetta 2009: 13). Como ejemplo de la gravedad del escenario brasileño, cita las acciones del Consejo de Autorregulación de la Publicidad, que considera mucho más orientado hacia la defensa de los intereses empresariales que vigilante de los abusos de la publicidad.

Por eso, es importante que no se caiga en la transposición automática de los planteamientos sugeridos por los documentos internacionales, cuando estos emergen de contextos con mayor consolidación institucional y disponen de mecanismos más establecidos de control social de los medios. Especialmente si consideremos, 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 homogeneización discursiva resultante. Un ejemplo es el argumento neo-liberal de que “el mejor control de los medios es el control remoto”, aireado por representantes de las empresas de comunicación cada vez que surge una iniciativa de debate social organizado, por ejemplo sobre los criterios de la programación de las redes abiertas de televisión. Nos parece importante, así, en la línea en la que discute el autor, fortalecer las iniciativas de formación de profesores para una “repolitización de la escuela”, en el sentido de revalorización de las culturas de grupos hoy silenciados (Zanchetta 2009: 16).

Ese rasgo militante está presente en numerosos trabajos en Brasil, tanto en el ámbito de las prácticas como en el de la investigación. Una radiografía académica reciente del campo específico asume explícitamente esa postura activista, defendiendo la idea de que “no puede haber ciudadanía sin apropiación crítica y creativa, por parte de todos los ciudadanos, de los medios que el progreso técnico coloca a disposición de la sociedad” (Bévort y Belloni 2009: 2). Según estas mismas autoras, Brasil estaba, ya en 1999 en la Conferencia de Unesco en Viena (Educación para los Medios y para la Era Digital), entre los países que reafirmaron la importancia de la alfa-

betización mediática 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” (Bévort y Belloni 2009: 13). En el cuadro que trazan de la situación brasileña, apuntan como dificultades para la consolidación de la alfabetización mediática 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 acciones e investigación, el uso de “recetas listas” para las aulas –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 interés en la dimensión de la ciudadanía marca también, entre otros trabajos, el de Monica Fantin (2006), que observa que en países como Brasil “hacemos mucha alfabetización mediática, pero no siempre le damos ese nombre” (Fantin 2006: 66). Al problematizar la noción corriente de que “la dimensión práctica de la educación mediática en América Latina sea considerada más fuerte que la dimensión reflexiva”, comenta: “En Brasil, y tal vez en América Latina, las demandas sociales son tantas y la realidad tan urgente, que las personas y diversas instituciones van desarrollando proyectos, haciendo intervenciones, creando e inventando experiencias a ese respeto sin mucha reflexión y sin la necesaria teorización” (Fantin 2006: 66). Aun así, prosigue, el trabajo de los investigadores latino-americanos va siendo reconocido internacionalmente, debido “tanto a la riqueza de sus experiencias en el campo del hacer educativo-productivo-creativo de la práctica social como a las reflexiones teóricas resultantes” (Fantin 2006: 67).

Una mayor presencia de la alfabetización mediática en la formación de profesores es reivindicada por la gran mayoría de los estudiosos en Brasil, necesiándose avanzar hacia soluciones concretas. En los últimos tres años, el Ministerio de Educación ha iniciado un proceso de reformulación curricular en los estudios de grado en Pedagogía, obligando a los profesores preocupados en ese tema a hacer un gran esfuerzo en la preparación de los programas de sus cursos. Como resultado, hoy buena parte de los currículos de Pedagogía, en las principales universidades federales, poseen al menos una disciplina de Medios y Tecnología, Comunicación y Educación, Educación y Cultura de los Medios u otro equivalente.

La presencia de una disciplina no garantiza por sí sola la transformación cualitativa necesaria. Los resultados de ese cambio curricular reciente sólo serán percibidos en la próxima generación de profesores egresados de esos cursos. Los educadores necesitan seguir invirtiendo en el proceso de construcción teórico-metodológica y pedagógica capaz de inspirar la formación de los 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 alfabetización mediática en nuestro país es que la interrelación entre la investigación académica y el día a día de las redes de enseñanza falla con frecuencia. En parte por eso, la presencia de la educación mediática en los currículos de las escuelas de enseñanza básica aún es muy insuficiente y son pocas las que desarrollan un trabajo sistemático en ese sentido, a pesar de que los parámetros curriculares nacionales incluyan entre los objetivos generales de la escuela habilitar a los estudiantes a “saber utilizar diferentes fuentes de información y recursos tecnológicos para adquirir y construir conocimientos” y a “interpretar y usufructuar las producciones culturales (...) atendiendo a las diferentes intenciones y situaciones de comunicación” (SEF 1997: 6).





Aun así, hay numerosas experiencias positivas en ese sentido, como la producción colaborativa de la *Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação* (Girardello y Fantin 2009a: 161) en un proceso intensivo que, en 2006, reunió 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 mediática en la formación de profesores y la importancia de la participación efectiva de niños, jóvenes y adultos en los proyectos. Podríamos citar muchas otras iniciativas semejantes en todo el país, frutos de esfuerzos que, ante las dificultades nacionales y específicas de cada región, insistiríamos en denominar militantes.

Otra característica del contexto brasileño que concierne a la educación para los medios es de orden eminentemente cultural. El escenario cultural y educativo brasileño está atravesado hoy por dos fuerzas que, muchas veces, resultan contrarias: de un lado, la reivindicación de la inclusión digital; de otro, la valorización de las culturas populares. Observamos que esta expresión en nuestro continente designa no el universo del folclore, del museo o la cultura de masa, sino un espacio de intercambios y tensiones simbólicas aún muy vivas en la sociedad brasileña donde, por ejemplo, late toda una variedad de manifestaciones conectadas 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 y Fantin 2009b).

Un enfoque integrado de esas dos tendencias sería, pues, más pertinente; como ya advirtió Martín-Barbero, es la vitalidad de las culturas populares la que produce la posibilidad de resistencia al disolvente mediático, y es en la complicitad entre la cultura oral y la visual por donde pasa “la especificidad de la experiencia colectiva de la modernidad en la América Latina” (Martín-Barbero 2004: 351). Así, tanto la plena participación en la cultura de los medios, como la valorización de la diversidad y de las especificidades de cada comunidad, 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 han conseguido siquiera abordar con consistencia, y menos aún abordar satisfactoriamente.

Una cuestión emerge de ese cuadro: ¿cómo podemos integrar las propuestas de alfabetización mediática escolar en Brasil con la valorización de las culturas populares? Un gran número de experiencias culturales extraescolares brasileñas se vale hoy de las tecnologías digitales para revitalizar la producción simbólica local, como se verifica por ejemplo en la red de Pontos de Cultura e Pontinhos de Cultura, orientados específicamente al trabajo con niños, apoyada por el Ministerio de Cultura en el proyecto Cultura Viva. Sin embargo, la relación entre ese universo y la enseñanza escolar de los niños es aún puntual e incipiente.

Comunicación y educación con niños

Hasta el inicio de los años 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 horizontes 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, en torno al final de la década, fue aumentando el interés de los investigadores por el tema, “impulsados tal vez por investiga-

ciones de audiencia que señalaban a los niños como uno de los segmentos más asiduos del público de la televisión en Brasil” (Duarte y Santiago 2007: 26). La recepción infantil de televisión y cine pasó a ser el tema de diversas investigaciones, con referencias variadas, como los estudios culturales y las teorías de las mediaciones latino-americanas, el dialogismo socio-histórico y los estudios de la subjetividad de inspiración foucaultiana.

A consecuencia de estudios como esos, hoy conocemos mejor la importancia de la cultura mediática en lo cotidiano de los niños brasileños que hace veinte años. La imposibilidad de pensar la enseñanza básica desconsiderando el papel de los medios es reconocida por los principales documentos políticos nacionales, como, por ejemplo, las *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, que en su artículo cinco destacan que los profesores deben poder “relacionar los lenguajes de los medios de comunicación con la educación, en 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. 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 y aplicaciones en el trabajo de enseñanza en el aula con los niños?

Parece haber consenso entre los investigadores del área sobre la noción de que toda recepción mediática envuelve la producción de sentidos y una construcción negociada de significados que se da a través de mediaciones como la familia y la escuela, siendo considerados el consumo y la lectura de los productos culturales como ejemplos productivos, en el sentido propuesto por Martín-Barbero. Otra noción de producción importante es la importancia de que el niño tenga experiencia en la producción de textos mediáticos (fotos, vídeos, hojas de ruta, 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 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 a las alfabetizaciones tradicionales, demandando de los educadores la preocupación con la alfabetización digital en un sentido amplio (Suenes 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 auto-definen como *educomunicação* como las de la alfabetización mediática incluyen propuestas de producción conectadas a la participación creativa de los niños, y al uso de múltiples lenguajes de texto, imagen y sonido articulados a los contenidos curriculares y extra-curriculares.

En Brasil, durante la última década, sobre todo a partir de las nuevas políticas dirigidas a las clases populares hubo un aumento muy significativo en el consumo de tecnologías de comunicación e información, en especial la adquisición de teléfonos móviles y de ordenadores personales. El número de escuelas con acceso a internet aumentó hoy son el 60 por ciento, estando por encima de Argentina (42 por ciento) y México (31 por ciento), pero por debajo de Estados Unidos, Canadá y también Uruguay, donde todas las escuelas están conectadas (ITU/Unesco, 2010).

Según una amplia investigación – TICs, niños e internet – realizada por el Comité Gestor de Internet, con niños de cinco a nueve años de todas las clases sociales y regiones brasileñas, se destaca que el factor inclusión





digital, en especial el factor acceso a internet, aunque sea creciente, aún preocupa. “A pesar de que la escuela no es el principal lugar de acceso al ordenador, cumple un papel importante en la propagación de las habilidades relacionadas con su uso” (Barbosa 2010: 31). En ese sentido, llama la atención el bajo índice de acceso a internet en la escuela según afirman los niños (27 por ciento) si se compara con el uso del ordenador también en la escuela (40 por ciento). Los autores de la investigación atribuyen esa diferencia a las cuestiones de infraestructura o restricciones de uso, 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.

Queda reiterado también ahí el desfase aún existente entre las demandas críticas y expresivas de los niños y la actual posibilidad de su atención por la escuela, de modo general.

La producción cultural de los niños y con ellos

Destacamos a continuación algunos ejemplos de prácticas de éxito que rodean la reflexión teórico-metodológica tanto sobre educomunicación como educación para los medios (que aquí estamos entendiendo 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 recepción para una radiografía del consumo cultural de los estudiantes, pasando por metodologías de trabajo educativo que toman en consideración los temas generadores apuntados por los propios estudiantes, hasta las mismas prácticas de producción mediática (como definición y realización de reportajes, campañas educativas y producción de ficción en diversos formatos, con el empleo de la radio, el periódico, la animación, los libros electrónicos, la fotografía digital y la cámara oscura, edición de audio y vídeo, frecuentemente compartidos vía internet). Entre los temas más presentes en esos proyectos se encuentran ciudadanía, memoria, medioambiente, identidad, arte y 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 2001 y 2004, a partir del Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad 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 llevó el grupo de la USP a crear el primer curso de graduación en educomunicación del país, en 2010. Otra organización de referencia es la Mdiativa, centrada en la calidad de la producción audiovisual para niños y jóvenes. En Río de Janeiro, dos fuentes de referencia para los trabajos hechos con los medios hace varios años en las redes públicas de enseñanza son el archivo del Centro Internacional de Referencia en Medios para Niños y Adolescentes, dependiente del gobierno municipal, y el Proyecto Planetapontocom, dependiente de la red estatal.

Un modelo bastante común de producción de comunicación en las escuelas públicas en las grandes ciudades brasileñas es ejemplarizado por el Taller de Imágenes, 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 en la reflexión sobre las relaciones establecidas entre medios y sociedad. Una de sus acciones, el Proyecto Latanet, se convirtió en referencia por el trabajo de formación de centenares de profesores de las redes municipales en el trabajo con niños, desde la producción de fotografía con cámara

oscura hasta la producción para internet, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y de los derechos del niño. Organizaciones semejantes existen en todo el país, actuando en escuelas, sea directamente con niños o con talleres junto a profesores. En Bahía, una referencia es la Red Cipó, que actúa junto a las escuelas públicas incluyendo a niños y profesores en la creación de sitios web, programas de radio e impresos orientados a la educación, a la identidad cultural y a la movilización social. Los talleres de alfabetización mediática con profesores y niños de la red municipal de enseñanza, promovidas por la Muestra de Cine Infantil de Florianópolis, son ya una tradición, en su décimo año consecutivo. Iniciativas como esas ocurren en ciudades de todo el país.

La demanda de más espacio social e institucional para las propuestas de Educación y Comunicación, especialmente en las escuelas, es prioridad de la mayoría de los proyectos. Una de las organizaciones más activas en ese sentido es la ANDI (Agencia de Noticias de los Derechos de la Infancia), que desde hace casi 20 años se dedica al monitoreo social de los medios desde la perspectiva de los niños. En 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 regulador para la relación medios e infancia en Brasil. Reivindicaba una política integrada nacionalmente para la 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 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 mayor atención en el campo de la relación infancia y medios, observando que por todo el país, “se multiplican iniciativas y proyectos en este sentido – promovidos principalmente por parte de la sociedad civil y universidades. (...) Sin embargo, hay una absoluta carencia de acciones más estructurales que hagan referencia concreta a este tema, lo que dificulta que la práctica adquiera la naturaleza de política pública” (*Ibidem*).

Para concluir, retomando las cuestiones principales que tratamos, vamos a usar como ejemplo el premiado trabajo de la Fundação Casa Grande, de Nueva Olinda en el noroeste, donde hace más de diez años los niños participan en talleres de producción de medios como complemento escolar. Los documentales que producen semanalmente, sobre temas relacionados con la cultura y 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 Radio Casa Grande FM – “La radio que educa”, es su lema –, que sale al aire todos los días de las siete a las 22 horas. Los niños participan también en actividades artísticas y musicales, incluyendo la producción de CDs, no sólo en la vertiente creativa, sino en el mismo proceso de grabación, mezcla y masterización. También participan en la Red de Niños y Jóvenes Comunicadores de los países en lengua portuguesa, que se realiza intercambios con niños de Angola y Mozambique. Es evidente la desenvolvatura y la alegría con que los niños y niñas conectados al proyecto discuten el sentido de autoría, reparto y disfrute de sus producciones, enraizadas profundamente en la riqueza cultural local y, gracias a los lenguajes de los medios que los niños dominan, en pleno diálogo con el mundo mayor.

Los centenares de iniciativas semejantes que salpican las comunidades de todo Brasil sitúan a los educadores ante el desafío de asociar más sistemáticamente a la escuela los descubrimientos pedagógicos cotidianos que





allí se hacen, y de contribuir críticamente con ellos. Eso requiere aún mayores esfuerzos y reflexión teórico-metodológica, donde se dialogue tanto con la investigación internacional, como con las tantas especificidades culturales de un país tan diverso. Y a la vez, sin dejar de lado los frentes de demanda de las políticas públicas que garanticen condiciones y calidad a la relación medios-infancia, particularmente en la formación de profesores para enfrentarse al tema. La atención dada a todos esos ámbitos parece vital para que sigamos construyendo un camino singular, rico y pertinente para la alfabetización mediática en Brasil.

Bibliografía

- ANDI-Agência de Notícias dos Direitos da Infância (2009), *Infância e comunicação: uma agenda para o Brasil*, Brasília. [<http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/publicacao/infancia-e-comunicacao-uma-agenda-para-o-brasil>]. Acceso: 13.03.2011.
- Barbosa, Alexandre F., (coord.) (2010), *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TICs Crianças 2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Bévort, E.; Belloni, M. L. (2009), “Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas”, en *Educação e Sociedade*. Campinas: vol.30, n.109, set./dez.
- Duarte, R.; Santiago, I. E. (2007), “Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação”, en *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: PPGUE Universidade Estácio de Sá, v.4, n.7, jan/jun.
- Fantin, M. (2006), *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Freire, P. (1981), *Ação Cultural para a Liberdade*, 5ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fischer, R M.B. (1984), *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*. Porto Alegre: Movimento.
- Fusari, M. F. de R. (1985), *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola.
- Girardello, G.; Fantin, M., (orgs.), (2009a): *Práticas Culturais e Consumo de Mídias entre Crianças*. Florianópolis: Núcleo de Publicações/ CED/ UFSC.
- (2009b), “Diante do abismo digital: mídia-eeucação e mediações culturais”, en *Perspectiva*. Florianópolis, v.27 (1) Editora da UFSC/NUP/CED.
- ITU (International Telecommunication Union) / Unesco (2010): *World Telecommunications / ICT Report: Monitoring the WSIS Targets*. Ginebra. [http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/wtdr_10/index.html]. Acceso: 15.03.2011.
- Martín-Barbero, J. (2004), *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola.
- Ministério da Educação (2006), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia*. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf]. Acceso: 12.12.2009.
- Moran, J. M. (1991), *Como Ver Televisão: Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Paulinas.
- Orofino, M. I. (2005), *Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire Cortez.
- Secretaria de Educação Fundamental (1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais; Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. [<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>]. Acceso: 14.03.2011.
- Soares, M. (2002), “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, en *Educação e Sociedade*, Campinas: vol.23, n.81, diciembre.
- Zanchetta Jr., Juvenal (2009), “Educação para a Mídia: propostas europeias e realidade brasileira”, en *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.30, n.109, set./dez.