

● Ismar de Oliveira Soares
São Paulo (Brasil)

Solicitado: 19-04-07 / Recibido: 15-11-07

Aceptado: 28-01-08 / Publicado: 01-10-08

DOI:10.3916/c31-2008-01-009

El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil

The right to the screen: from media education to educommunication in Brazil

Es ya tradicional que organizaciones sociales, administraciones políticas, educadores y medios de comunicación debatan en Brasil la necesidad de cuestionar la calidad de los programas televisivos y la necesaria discusión sobre los horarios de exhibición. Pero además de este permanente y creciente debate, por primera vez, una cantidad representativa de niños y jóvenes de distintas partes del país han comenzado a reclamar ellos mismos el derecho de recibir una programación de calidad. Las nuevas generaciones comienzan a reconocer sus derechos al acceso a las tecnologías y a la producción de mensajes, en virtud a su creatividad, formación y proyectos de vida en la sociedad.

Nowadays in Brazil, some social organizations, governments and mass media are discussing the need to establish an oversight committee to guarantee the quality of television programmes, as well as the need to set a system to determine what kind of program is appropriate for every television time slot. Across Brazil, a representative body of children and young people have come to the conclusion that the right to receive quality television programmes is not enough. The children of the new generations think they have the right to access new technologies and the production of their own messages, in accordance with their own creativity, interests and lifestyle projects within society.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Estudios de recepción, educación a los medios, educomunicación, calidad televisiva, nuevas generaciones, acceso a los medios.

Reception studies, media education, educommunication, TV quality, new generations, media access.

1. ¡Nadie mejor que los padres!

En estos inicios de siglo XXI se vive en Brasil un tiempo muy particular de tensión alrededor de la pantalla de la televisión. De una parte, grupos organizados de la sociedad y sectores del gobierno en favor de parámetros que garantice una producción de calidad; de otra, las emisoras y sus aliados en la defensa de la libertad absoluta de producción de contenidos y de exhibición de programas. En el centro de los debates, el «derecho de expresión», considerado natural y absolu-

❖ Dr. Ismar de Oliveira Soares es profesor de Comunicación en la Universidad de São Paulo en Brasil (ismarolive@yahoo.com).

to, ejercido bajo la ley del mercado, versus el «derecho de los niños» para disponer de un material audiovisual que contribuyan para su formación ciudadana.

El tema pasó a ganar visibilidad desde 2002, momento en que el Ministro de la Justicia, José Gregori, reconocido por defender los perseguidos por el régimen militar en los tiempos de la dictadura (años 70 y 80), decidió manejar el asunto a partir de la perspectiva de los derechos de los niños de no ser sorprendidos en la pantalla con productos inadecuados a sus perfiles psicológicos. En finales de 2006, el sucesor de Gregori, el Ministro Marcos Thomas Bastos, de igual formación jurídica, presentó el texto de un documento legal estableciendo una política de «clasificación indicativa» de las producciones. Según la pretendida norma, las emisoras serían obligadas, bajo la ley, a exhibir sus programas en horarios definidos previamente.

Se pronuncian a favor de la medida grupos de intelectuales y una cantidad significativa de productores culturales. Cuanto a los medios –la televisión especialmente– al mismo tiempo en que rechazan la interferencia del poder público en su área de actuación, reconocen, por primera vez y públicamente, la posibilidad de que sus ofertas puedan efectivamente causar maleficios. En este caso, solamente a los padres –afirman ellos– pueden evaluar y tomar las necesarias actuaciones, controlando el acceso de los niños y jóvenes a la tele o definitivamente evitando la exposición de sus hijos de frente a la pantalla. Los intereses en juego son de tal magnitud que el conjunto de los periódicos en circulación del país repercuten en las discusiones y apoyan a los propietarios de las emisoras.

Finalmente, el 12 de Julio de 2007, el Ministerio de Justicia publica la Portaria 1220, con las nuevas reglas de clasificación indicativa para programas de televisión. Entre los puntos, la posibilidad de que las mismas emisoras definan –ellas mismas– a qué edad se destinan sus producciones y el horario de su exhibición. En caso de conflicto con la visión del Departamento de Clasificación, la emisora podrá presentar recurso. Con esta actitud, el gobierno reconoce no haber soportado la presión del sector productivo. Debilitado en la disputa, el Ministerio de la Justicia decide finalmente financiar una investigación sobre el impacto de la exhibición de escenas de sexo y violencia: «uno de los propósitos es verificar si los criterios y los símbolos de la clasificación indicativa cumplen con sus objetivos». Se pretende también «identificar peculiaridades locales y regionales para ‘nortear’ la elaboración de una política nacional que promueva el análisis crítico de los medios en las escuelas», declaró la autoridad gubernamental¹. En el momento, es el Mi-

nisterio de la Cultura, presidido por el conocido cantante Gilberto Gil, el organismo gubernamental que propone una «política nacional de educación para los medios». Apoya la idea de Radiobras, empresa que mantiene un programa en el canal oficial de televisión, destinado a analizar la calidad de emisiones comerciales y educativas, denominado «Ver TV».

Curiosamente, son las áreas de la justicia y la cultura y no la de educación las que asumen la defensa pública de una «educación crítica» de los usuarios de los medios masivos. En este sentido, lo más intrigante es que frente a un asunto de tanta relevancia, los educadores –que también son padres de familia– no se sientan, ellos mismos, motivados a manifestarse públicamente sobre el tema mediante una acción sistemática integrada a los currículos. En realidad, la atención de los maestros frente a la televisión se reduce a una preocupación moral y cultural, de carácter privado. Para entender a los educadores se hace necesario algunas consideraciones previas sobre las vertientes de enfrentamiento entre la educación y la comunicación masiva.

2. Las distintas miradas de la educación frente a la pantalla

Estudios que realizamos en los inicios de los 90² nos han permitido observar la existencia, en Brasil, de tres diferentes vertientes aglutinando a los expertos en distintas percepciones en cuanto al manejo de programas de educación organizada frente a la pantalla de televisión:

- La vertiente moralista.
- La vertiente culturalista.
- La vertiente dialéctica, o educocomunicativa.

La vertiente moralista reúne a los que miran la pantalla desde la perspectiva de la misión que los más viejos asumen tener en cuanto a conductores de la buena formación de las nuevas generaciones. Se denuncian los peligros representados por producciones eminentemente mercantiles, inescrupulosas e insensibles frente al desarrollo mental y emocional de niños y adolescentes. Una tradición con fuerte inspiración religiosa, responsable, en el pasado, por un bien organizado, servicio de «control moral de los entretenimientos» que prevenía parroquias y escuelas sobre el grado de peligro inherente a la asistencia a determinadas películas que llegaban al país desde el exterior. La vertiente moralista aún se mantiene actual, sostenida por la «teoría de los efectos», de carácter behaviorista, que entiende ser el niño absolutamente influenciado por los estímulos de los medios. Aunque poco eficaz en una sociedad marcada por el relativismo pos-modern-

no, la reafirmación de los valores morales tradicionales siguen siendo el factor motivador más significativo para campañas en contra de la televisión contemporánea, manejadas por políticos, sociólogos y sicólogos en general sin el conocimiento o la participación significativa del sistema formal de enseñanza³.

La vertiente culturalista se presenta a partir de los 70, especialmente con la difusión de la semiótica y de la sociología crítica, con una significativa de producción académica de instrumentos de análisis. A los que se interesan por el tema, se les garantiza informaciones calificadas, de modo a facilitar sus diálogos con las nuevas generaciones sobre la naturaleza de los signos, las especificidades de los lenguajes, el control político de los medios y las manipulaciones facilitadas por la concentración de la propiedad sobre los canales.

Cuestiones técnicas, culturales y políticas pasan a figurar en los programas de educación para la recepción, especialmente en los espacios de la educación no formal. Efectivamente, en Brasil, igual que en América Latina, no es exactamente la enseñanza formal, sino la educación popular, el ambiente privilegiado para los ejercicios direccionados a la formación de los «espectadores críticos». Fue exactamente el éxito de experiencias localizadas lo que motivó a los legisladores a prevenir la necesidad

de llevar el mundo de los medios a las escuelas. Así es que, en 1996, la nueva ley de la educación nacional facultó el ingreso de la «educación a la comunicación» en los currículos, especialmente en la enseñanza media. El tema poco avanzó, pues el sistema se olvidó de preparar expertos (dirigentes, maestros y profesores) para atender a los objetivos previstos en la legislación⁴.

La vertiente dialéctica representa el esfuerzo de superación de la dicotomía presente en la relación emisor/receptor, o, mas específicamente, en la relación medios/audiencias, propia de la visión culturalista de carácter funcionalista predominante a lo largo de varias décadas. La vertiente dialéctica resulta de una conjugación de intereses —más políticos que académicos— alimentando, a partir de la llamada «lectura crítica»⁵, la utopía de la lucha por una comunicación democrática y horizontal. En los 80, se difunden, por ejemplo, en América Latina, los cursos de «Educación

para la televisión» con fuertes tendencias emancipatorias. Por cuatro veces coordinadores de programas acceden a una convocatoria de la UNESCO y se reúnen en Santiago (1985), Curitiba (1986), Buenos Aires (1988) y Las Vertientes, Chile (1991) para compartir experiencias y definir metodologías facilitadoras de un trabajo más participativo por parte de las audiencias de los programas⁶. Para muchos de los coordinadores de proyectos en el campo, el centro de las preocupaciones no era exactamente la pantalla —sus signos, lenguajes o contenidos—, sino la relación entre las audiencias y los medios. Definitivamente, la teoría de las mediaciones culturales⁷ ingresa en el campo con un aporte fundamental, ofreciendo alternativas para el ejercicio de la práctica pedagógica de los educadores. La pregunta básica deja de ser ¿cuál es el impacto de los

Curiosamente, son las áreas de la justicia y la cultura y no la de educación las que asumen la defensa pública de una «educación crítica» de los usuarios de los medios masivos. En este sentido, lo mas intrigante es que, frente a un asunto de tanta relevancia, los educadores —que también son padres de familia— no se sientan, ellos mismos, motivados a manifestarse públicamente sobre el tema mediante una acción sistemática integrada a los currículos.

medios sobre una comunidad de receptores?, para ser ¿cómo convertir una comunidad de receptores en agentes culturales autónomos frente a la pantalla? En consecuencia, se valoran proyectos direccionados a introducir la producción mediática como parte del ejercicio de ver (producir y examinar la propia producción y, a partir de esa, crear parámetros de análisis). La educación de la mirada se transforma en posibilidad de educación para la intervención cultural a partir de determinada perspectiva, la que interesa al propio grupo. Esta es la esencia de la propuesta comunicativa⁸.

3. Los jóvenes dialogan con la pantalla, pero los maestros resisten

Se trata aún de una postura en desarrollo presente en programas que empiezan a ser ofrecidos por el poder público⁹, o en la acción de unas organizaciones no gubernamentales¹⁰, creando paradigmas y articula-

ciones¹¹. Pero, desafortunadamente, ésta no se presenta como la realidad hegemónica. Efectivamente, la convivencia de la niñez y de la juventud con el sistema de medios no preocupa a los educadores. Cláudia de Almeida Mogadouro, investigadora del Núcleo de Investigación de la Telenovela (NPTN) de la Universidad de São Paulo¹², acaba de constatar esta realidad. Su investigación puso en evidencia, por un lado, cómo la telenovela forma parte de las actividades cotidianas de los jóvenes de la ciudad de São Paulo y, por otra, cómo la escuela ignora esta realidad¹³. Mogadouro afirma¹⁴ que desde niños, los jóvenes están acostun-

sólo de entretenimiento. Muchos profesores consideran a la telenovela como instrumento de alienación y como una influencia negativa. Pero también hay profesores que reconocen que la novela es un producto cultural y sienten que es necesario tener formación específica para tratar el asunto».

Ofrecer informaciones específicas para que la sociedad en general y los medios de comunicación en particular conozcan como se operan las relaciones entre el sistema de los medios (especialmente la televisión) y sus audiencias (especialmente la infantojuvenil) se ha convertido en el principal objetivo de la Agencia de Noticias de los Derechos de la Infancia (ANDI), de Brasília (www.andi.org.br).

La educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por la educación para la comunicación. Ésta es la perspectiva asumida por el NCE/USP cuando propone, en el marco de su definición de educomunicación, una gestión democrática de los procesos comunicacionales en los espacios educativos. En términos prácticos, la adopción de concepto de educomunicación facilitó a las autoridades escolares y especialmente a los maestros, el entendimiento del tema.

brados a relacionarse con la televisión. Según sus estudios, el 43% de los alumnos de las escuelas públicas analizadas afirman que ven diariamente telenovelas; el 44%, que a veces; y el 13%, que no las siguen. De los que asiduos, el 60% son muchachas y el 40% chicos. La telenovela se ha convertido en uno de los productos culturales con mayor presencia en la vida diaria de estos jóvenes, sumergiéndolos en una «competencia cultural» con una trama bastante complicada, decenas de personajes y temas políticos.

La investigadora informa también que el acto de ver la novela en familia es habitual y suscita comentarios y reflexiones en cada miembro de la familia. A partir de algunas escenas, padres e hijos conversan sobre asuntos que, por lo general, son difíciles de tratar. Al profundizar el debate, se hizo evidente que los jóvenes resignifican la novela, de acuerdo con su universo. Es decir, a partir de la pantalla pueden profundizar temas importantes para sus vidas, aunque no encuentren espacio en la escuela para hacerlo normalmente: «Sin embargo, en la práctica, los profesores no consideran a la novela como objeto de debate. Hay, en efecto, el prejuicio, velado o no, de que se trata de un producto

4. La lectura crítica cambia la sensibilidad de los medios

Hace más de una década que ANDI discute la calidad de la producción mediática y su relación con la infancia y la educación, a través de la clasificación sistemática de la producción de los periódicos y de las emisoras de TV. Una de las informaciones socializadas por ANDI es que la dialéctica de la relación entre receptores y

medios alcanzó sensibilizar a estos últimos. Algunas sorpresas aparecen, como evidencian tres estudios realizados por la agencia, titulados respectivamente, «A mídia dos jovens» (2001), «Remoto Control» (2005) y «Clasificación Indicativa» (2006).

El documento titulado «A mídia dos jovens» informa que las denuncias de negligencia cometidas por los medios en su relación con los niños y jóvenes finalmente sensibilizan a parte de los grandes periódicos de país¹⁵. La evaluación cualitativa de la producción periodística en cuestión se apoya en un indicador básico: los temas considerados como de relevancia social (aquellos abordajes que contribuyen para ampliar el nivel de información y apoyar la formación de los jóvenes). Este estudio demuestra, al final, algo positivo: la cobertura de cuestiones de relevancia social se consolidará, registrando un volumen de materias que permite decir que los vehículos dedicados a la adolescencia/juventud han alcanzado hasta un saludable equilibrio entre estos temas y aquellos que poco agregan en términos de contenido y reflexión.

En «Remoto Control», el objeto de análisis es la televisión, por primera vez revisada bajo la óptica de los

derechos humanos¹⁶. Recordando el artículo 17 de la Convención sobre los Derechos de Niños y Adolescentes, de la ONU aprobada en 1989, el estudio parte del principio de que solamente una programación de calidad puede contemplar los derechos de información de niños y adolescentes. Entre sus conclusiones, verifica una dificultad de los programas en contemplar la diversidad social, étnica y cultural de la juventud brasileña. El libro informa, por ejemplo, que la televisión cuando intenta dirigirse directamente a la juventud valoriza, como ideal, el joven blanco, de clase media, con alto padrón de consumo: en 71% de los programas no existe equilibrio étnico entre los participantes. Los blancos son los que más participan, presentes en 89,1% de los casos. Analizando el lenguaje de los programas, el estudio identifica el surgimiento de una serie de propuestas de educación en valores, como el *edutainment* (educación-entretenimiento) y el «*merchandising*» social¹⁷. Pero, nada que se iguale a las experiencias de las series «*Soul Cit*» y «*Yizo Yizo*», de África del Sud, que alcanzó unir educación y entretenimiento en un proyecto de transformación social, apuntando para todo un campo educocomunicativo a ser explorado en Brasil.

El tercer texto de ANDI (clasificación indicativa) es el mas completo documento sobre las razones por las cuales la sociedad civil apoya al Ministerio de Justicia en su propósito de disciplinar el uso de la pantalla por las emisoras, orientando a los padres sobre a qué tipo de programación sus hijos estarán expuestos en los horarios más nobles del día (a partir de las 18 horas). En los tres estudios, ANDI recuerda la actualidad del concepto educocomunicación, designando, en sus textos, los procedimientos relativos a una indispensable «educación frente a la pantalla».

5. El derecho a la pantalla: la educocomunicación

La adhesión a una perspectiva socialmente contextualizada de relación entre medios y audiencias resultó en un esfuerzo colectivo de entendimiento de la naturaleza de una educación para la comunicación válida y necesaria para los nuevos tiempos. Se trata de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a construir su propia comunicación. ¡Su derecho a la pantalla! Esto se evidenció en abril de 2004, durante un evento cargado de significados que consiguió reunir en Río de Janeiro (Brasil) a más de 2.000 productores, investigadores y representantes de organismos internacionales con la intención de discutir el tema de la calidad de la media para niños y adolescentes. También este foro, la «*Summit Media for Children*», reunió además a 150 adolescentes provenientes de 40 países. En el

evento, los jóvenes firmaron un documento original, en el demandaron el «derecho a las pantallas de calidad».

Para un importante número de organizaciones que realizan proyectos de educación en medios, una educación eficaz frente a la pantalla se hace efectiva solamente cuando a los educandos se les ofrece las condiciones concretas para que experimenten el lenguaje y los recursos técnicos que posibilitan la producción mediática. Es por el descubrimiento cómo ellos mismos descubren el mundo a través del manejo de recursos comunicativos, especialmente el vídeo, ya que los adolescentes pueden enjuiciar la comunicación de los otros, especialmente la comunicación masiva.

En este sentido, la educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por la educación para la comunicación. Ésta es la perspectiva asumida por el NCE/USP cuando propone, en el marco de su definición de educocomunicación, una gestión democrática de los procesos comunicacionales en los espacios educativos. En términos prácticos, la adopción de concepto de educocomunicación facilitó a las autoridades escolares y especialmente a los maestros, el entendimiento del tema de la educación para los medios. Interesante también es constatar que es el propio sistema de medios el que reconoce la novedad y pasa a reflexionar sobre su rol en la sociedad, despertando en no pocos la disposición de abrir sus espacios para experiencias educocomunicativas¹⁸. En cuanto a los alumnos y usuarios de los medios, suena reconfortante la respuesta dada por Ariel, un muchacho negro de la periferia de la ciudad de 16 años, con dos hermanos en prisión, cuando le solicitaron su opinión al término del curso Educom.rádio: «A mí me gustaría ser... Paulo Freire... un profesor de educocomunicación... la radio está para ayudar...».

Notas

¹ www.mj.gov.br.

² Nos referimos a una investigación denominada «La contribución de las ciencias sociales en la evaluación de los programas de educación para la comunicación», ECA/USP, 1990.

³ Bajo el liderazgo de la Cámara de los Diputados en la capital del país (Brasília), políticos, sociólogos y sicólogos promueven regularmente una campaña nacional a favor de la «ética en la televisión» (www.eticanav.org.br).

⁴ Las normas para la reforma de la enseñanza media (high school) garantizan la libertad para las escuelas en reordenar los contenidos en áreas interdisciplinarias. Entre ellas «el lenguaje y sus tecnologías». Pero nada se pasó de significativo en el conjunto del sistema.

⁵ En los 80, en Brasil, la ecuménica Unión Cristiana de Comunicación Social se responsabiliza (www.ucbc.org.br) de usar y difundir una perspectiva dialéctica de tratamiento de la relación entre las audiencias y los medios. Lo que importaba, en el LCC: Proyecto de Lectura Crítica de la Comunicación, no era exactamente el «conte-

nido» (perspectivas cultural y moral) o el «impacto» de los mensajes (perspectivas psicológica y social), sino mayormente las relaciones de los receptores con el sistema de comunicación (perspectivas antropológica y política). En América Latina, países como Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Costa Rica, Venezuela y Ecuador contabilizaron experiencias muy ricas en el campo.

⁶ CENECA. Educación para la Comunicación, Santiago, UNESCO, 1991. Ver también, sobre el tema, la entrevista con SOARES por Attilio HARTMANN, en la Revista de la FELAFACS, disponible en www.felafacs.org/files/7Attilio.pdf.

⁷ Reconocidamente, el trabajo de Mario Kaplún en sus propuestas de formación para la recepción y, en igual medida, los aportes teóricos de Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco, se convierten en referencia tanto para los académicos como para los que implementan proyectos de intervención cultural.

⁸ En la literatura corriente, el término «educación» se usa como sinónimo de «educación para los medios». El Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo pasó a resemantizarlo, a partir de 1999, prestando al concepto un sentido más dialéctico, para designar el fenómeno de la creación y desarrollo de ecosistemas comunicativos abiertos y democráticos en espacios educativos, posible gracias a un esfuerzo de análisis de las relaciones comunicativas entre los sujetos sociales, incluyendo las que se operan gracias a las mediaciones culturales propiciadas por el conjunto de los medios de información.

⁹ En el campo de la educación formal, el Ministerio de la Educación desarrolla el Curso da Distancia sobre Mídias y Educación, para 25 mil maestros en todo el país (2006-09). En algunos de los módulos se trabaja el concepto de educocomunicación, a partir los resultados alcanzados por proyectos pioneros como el «Educom.TV, Educocomunicación y lenguajes audiovisuales» y el «Educom.rádio - Educocomunicación en las olas de la radio», desarrollados por el NCE de la Universidad de São Paulo, a partir del 2001 (www.usp.br/nce). Se trata de proyectos insertados en las políticas de gobierno destinados a introducir el debate y la práctica comunicativa en las escuelas a partir de una práctica que contempla la planificación de las acciones por parte de docentes y estudiantes. En el campo de la educación ambiental, en Ministerio del Medio del Medio Ambiente acaba de crear un área llamada de «educocomunicación socioambiental» (educom-socioambiental.blogspot.com/).

¹⁰ Merecen referencia organizaciones como «Meditiva» (www.meditiva.org.br) y la empresa pública «Multirio» (www.multirio.rj.gov.br).

¹¹ La excelencia de los resultados de los trabajos de dichas instituciones motivó el UNICEF a promover una evaluación sobre sus metodologías (Fernando ROSSETI. «Projetos de Educação, Comunicação & participação, perspectivas para políticas públicas», rossetti.sites.uol.com.br). Desde 2006, se encuentra en articulación, en Brasil, la Red CEP: Comunicación, Educación y Participación, reuniendo las ONGs estudiadas pela investigación de UNICEF (www.redecep.org.br).

¹² Además del NPTN, la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo dispone del LAPIC, Laboratorio de Investigación sobre Infancia, Imaginario y Comunicación (www.eca.usp.br/nucleos/lapic) y del NCE (Núcleo de Comunicación y Educación) (www.usp.br/nce). Publica también la Revista Comunicación & Educación (www.eca.usp.br/comueduc/).

En 1998, el NCE/USP organizó, en São Paulo, el Congreso Internacional sobre Comunicación y Educación, con la presencia de 170

especialistas en Media Education, provenientes de 30 países de los cinco continentes. A partir del 2000, más de 60 tesis en la línea de investigación en educocomunicación fueron producidos en su programa de postgrado.

¹³ La investigación «Do pátio à sala de aula: possibilidades de discussão da telenovela no processo educativo», orientada por Maria Immacolita Vassalo Lopes, se llevó a cabo en el 2003 y acompañó durante ocho meses la recepción de la novela «Mulheres Apaixonadas», exhibida por el canal de televisión Globo (red brasileña de emisoras), por alumnos de la escuela pública Brasília Machado (São Paulo).

¹⁴ Información en el portal de Multirio (www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=3&idMenu=4&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=67829 (03-08-07).

¹⁵ El estudio es un análisis del contenido de 26 suplementos de diarios y de cuatro revistas de circulación nacional destinados a los jóvenes, con un universo de 10.435 textos referentes a 1.267 ediciones publicadas.

¹⁶ El libro toma como materia de análisis los diez programas dirigidos especialmente al público juvenil. En sus más de 300 páginas, discute la construcción de la imagen de los jóvenes; la velocidad de los lenguajes, las interfaces con la escuela; los efectos en la formación de los niños y adolescentes; las experiencias de merchandising social; la participación de los jóvenes en la media.

¹⁷ Ambos lenguajes tienen como bases la teledramaturgia. El edutainment busca crear un producto de media con el fin deliberado de, al mismo tiempo, entretener y educar. El merchandising social es una estrategia de utilización parcial y puntual de temas sociales en una historia ficcional todavía existente. El estudio se refiere al ejemplo de la telenovela *Malhação*, de la Red Globo.

¹⁸ Se declaran adherir a la práctica educocomunicativa, por ejemplo, canales de Televisión como Futura, en Río de Janeiro, con su relación privilegiada con los jóvenes, y el periódico paulista *Jornal da Tarde*, del tradicional Grupo Estado, con su opción por dialogar con el mundo de la educación mediante la columna «Pais & Mestres», con noticias diarias sobre el asunto y una propuesta de tema desarrollado por el NCE/USP a partir de la perspectiva educocomunicativa, a los domingos (www.usp.br/nce).

Referencias

- ANDI (2005): *Remoto Controle-Linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. Brasília, Petrópolis e Cortez Editora.
- ANDI (2006): *Clasificación Indicativa: construyendo a ciudadanía na tela da TV*. Brasília, Secretaria Nacional da Justiça.
- ANDI (2005): *A mídia dos jovens*. Brasília (www.andi.org.br).
- CENECA (Ed.) (1991): *Educación para la comunicación*. Santiago, UNESCO.
- SOARES, I. (1998): «Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo)», in GUTIERREZ A.M. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidad de Valladolid; 33-46.
- SOARES (2001): «Educocommunication, an emerging new Field», in *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Medison, 46.
- SOARES, I. (2002): «Educocomunicação», in *La Comunicazione, II Dizionario di Scienze e Tecniche*. Roma, Ellendici, Rai, Eri; 418-421.
- SOARES, I. (2004): *Educocommunication*. São Paulo, NCE/USP.