

- Pier Cesare Rivoltella
Milán (Italia)

Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia

Italian media educational situation and challenges for the next future

Situar la realidad de la educación en medios desarrollada en Italia en los últimos 15 años es el objetivo de este trabajo en el que, al mismo tiempo, se van a concretar los principales desafíos a los que deberá enfrentarse en un futuro próximo. Se parte para ello del marco de referencia de la investigación realizada en 2005 sobre el estado de la investigación en educación en medios en Italia, que ofrece hipótesis de trabajo y conclusiones que pueden ser hoy muy significativas.

The aim of this paper is to show the evolution of Italian media education landscape in the last fifteen years and also to analyse its main challenges for the next future. The starting point is an investigation on Italian media educational situation carried out in 2005, which provides us with significant and interesting data and hypotheses for the present.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en medios, investigación, intervención, panorama mediático, ciudadanía.
Media education, research, intervention, media landscape, citizenship.

1. Cuestiones importantes

Hace algunos años, un número monográfico de la revista «*Studium educationis*», publicada por la Universidad de Padova (Galliani y Maragliano, 2002), provocó una polémica sobre el origen de la educación en medios (ME) en Italia. Los autores, en este número, destacaron que la historia de la relación entre medios y educación en Italia comienza por lo menos a finales de los años cincuenta, cuando por primera vez se difunde la práctica de los cineclubs, importada de Francia por los padres jesuitas y desarrollada sobre todo a través de experiencias del

- ◆ Pier Cesare Rivoltella es profesor de la Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) de Milán (Italia) (piercesare.rivoltella@unicatt.it).

- ◆ Traducción del texto: Juan Manuel Méndez Garrido.

Centro Studi Cinematografici (CSC), una de las principales asociaciones italianas de educación para el cine.

Queda clara, en este sentido, la intención de los editores de posicionarse contra quienes hablan de que la educación en medios nace en Italia sólo a finales de los años ochenta (Giannatelli, 1996), dado que ya encontramos en la Fundación MED la primera asociación italiana que se dedica específicamente a la educación en medios¹. «La equivocación está en pensar que se puede incluir en el ámbito de la educación en medios (sería necesario contar con una designación propiamente italiana para que realmente se constituyera una disciplina) las más variadas teorías. Respecto a las experiencias italianas de educación en medios, lo más negativo precisamente sería considerar que en este país existe un desierto pedagógico y didáctico antes del «desembarco angloamericano», conducido por L. Masterman y J. Pugente» (Galliani, 2002: 575). Además, hay otra cuestión teórica que Galliani indica cuando se refiere al hecho de que la educación en medios fuera una disciplina. El problema, está claro, es el del perfil epistemológico de la educación en medios que, en Italia, constituyó un tema de gran interés en los años noventa.

Estos años han sido un período de gran dinamismo al nivel teórico, sobre todo desde el punto de vista de la fundamentación teórica del concepto de la educación en medios. En Italia, la tradición de los estudios académicos, no sólo en educación, es básicamente disciplinar. Eso quiere decir que los objetos epistemológicos híbridos, que están colocados en las fronteras de las diferentes disciplinas, no tuvieron hasta hoy una atención especial. Ésta es también la situación de la educación en medios. La pedagogía, tradicionalmente, nunca reconoció una autonomía en el problema de los medios en educación, reduciéndolos a una cuestión de instrumentos, a soportes de la enseñanza o a uno de los muchos objetos sobre los cuales fija su mirada —en este sentido se prefiere hablar de pedagogía de los medios, en vez de educación en medios— (Felini, 2004). Por su parte, las ciencias de la comunicación tampoco consideraron en demasía el problema de la educación, sea porque creían que fuera una cuestión pedagógica, sea porque la atención de los investigadores estaba completamente absorbida por otros problemas: los efectos de los medios, la relación con el poder y el análisis de los textos y del consumo.

La posibilidad de salir de esta incomunicación entre investigadores y de la separación de los campos de investigación tenía que buscar un reencuentro de las experiencias y de las personas. Esta tarea fue tratada en dos congresos. El primero —cuyo título era «Ol-

tre il giardino»²— fue organizado por Mario Morcellini en la Universidad «La Sapienza», en Roma, en 1989 (las actas están publicadas en el número monográfico «Formazione y comunicazione» de la revista «Scuola democratica», 4, 1990); el segundo fue organizado por quien suscribe junto con Agata Piromallo Gambardella, de Nápoles, en la Universidad «Sudor Orsola Benincasa», en 1999 (Salzano, 2000). El enfoque de estos congresos era posibilitar un reencuentro de los investigadores de educación y la comunicación para verificar una hipótesis de transversalidad disciplinar creando las condiciones para el nacimiento de una nueva ciencia.

El resultado de este reencuentro fue la publicación de algunos libros en los que se analiza la fundamentación del nuevo campo de investigación de la educación en medios. Ésta está definida en estos libros como un «campo de teorías» que recupera aportes tanto de las ciencias de la comunicación —por ejemplo, los métodos de investigación o la indicación de los medios como campo de negociación—, como de las ciencias de la educación —como la posibilidad de buscar en los medios un espacio de enfrentamiento y reflexión— (Rivoltella, 2001). La relación de esta nueva ciencia con las tecnologías educativas aparece como algo muy importante, sea porque permite elaborar una perspectiva global sobre el uso de los medios, sea porque las nuevas tecnologías desafían la educación de una manera antes desconocida (Calvani, 2001), sobre la cual vamos a volver en la conclusión de este artículo. En fin, este nuevo campo de investigación abre también un nuevo ámbito de intervención educativa y necesita un nuevo perfil de educador: el educador en medios no es ni el educador del que hablan Oliveira Soares (2000) y Jacquinet (1998), ni el mediador cultural del que se interesa Angela Schaun (2002), sino una figura de coordinación y actuación competente en el desarrollo de proyectos sobre los medios como recursos integrales para la educación (Rivoltella y Marazzi, 2001; Ottaviano, 2001). Esta propuesta teórica permite responder al problema planteado por Galliani, cuando afirma que la relación entre medios y educación es mucho más amplia y más antigua que la «llegada» y lo que pretendía la educación en los medios en los años noventa. Sin los intercambios de investigación entre educadores y comunicadores provocados por ésta, hoy no tendríamos la misma transversalidad disciplinar, el mismo diálogo entre ciencias diferentes ni el mismo desarrollo teórico y práctico de los estudios.

2. Investigación y modelos de intervención

Esta elaboración teórica ha generado que en Italia se desarrolle hoy un campo de investigación bien arti-

culado en torno a la educación en los medios, en el que es posible concretar algunas «escuelas» con características específicas.

La Escuela de Milán, establecida y desarrollada en la Universidad Católica, tiene una articulación interna con una orientación disciplinar y con direcciones de investigación. Aquí encontramos por lo menos tres Centros de Investigación que trabajan en el área del reencuentro entre medios y educación: el CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ay Medía, all' Informazione y alla Tecnologia), en el que está integrado OMERO (Online Media Education Resources que for Organizations)³, un programa que coordina y cuyo objetivo es producir investigación y proveer formación sobre medios y educación; el «Osservatorio della Comunicazione» (OSSCOM)⁴, centro con enfoque sociológico, que trabaja principalmente sobre el consumo mediático de los jóvenes; el SPAE (Servizio di Psicologia dell'Apprendimento y dell'educazione in età Evolutiva)⁵, que trabaja sobre todo en el área de la psicología del aprendizaje, y que considera a los medios como área de inversión de los sujetos.

La Universidad Católica fue la primera universidad italiana en organizar un curso de especialización en educación en medios (Corso di perfezionamento in media education: cultura y professione per la formazione multi-mediale). Este curso está actualmente en su octava edición⁶, fusionando el curso tradicional, de los siete años precedentes, con un nuevo curso sobre medios, historia y ciudadanía, realizado a través de un convenio con el «Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza y della Società Contemporanea, Giorgio Agosti» de Turín⁷. En 2004, este curso fue integrado en un Master en Comunicación y Formación, desarrollado junto con la Universidad suiza italiana de Lugano⁸. Existe ahora la posibilidad de transformar este curso en un Master internacional en el ámbito del Programa Mentor⁹ de la Comunidad Europea y de la UNESCO.

El Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Roma «La Sapienza» está desarrollando un programa de alta formación en educación en medios. El profesor Mario Morcellini organizó un observatorio permanente de los consumos culturales de los jóvenes –Mediamonitor Minori–, produciendo estudios teóricos (Morcellini, 2003) e investigaciones

de campo (Tirocchi, Andò, Antenore, 2002) de alto nivel. La Escuela Romana tiene una orientación más próxima a las Ciencias Sociales y, en este sentido, se pueden entender las elecciones metodológicas que la caracterizan (investigación etnográfica, análisis de los consumos) y la capacidad de desarrollar asociaciones con las realidades institucionales existentes en el territorio.

Más pedagógica es la orientación de las Escuelas de Padua y de Turín. En la Universidad de Padua consagró, a finales de los años cincuenta, la primera enseñanza de pedagogía de lo audiovisual por el profesor Flores D'Arcais. Un alumno suyo, Luciano Galliani, es hoy el responsable de un grupo de investigación que trabaja sobre los medios y las tecnologías de la comunicación. El grupo está formado por psicólogos (Messina, 2005), pedagogos, especialistas en informática y comunicadores. En lo que concierne a la Escuela de Turín, que también posee una orientación pedagógica, trabaja sobre todo en la cuestión de individualizar criterios para la evaluación de la televisión de calidad. En

La pedagogía, tradicionalmente, nunca reconoció una autonomía en el problema de los medios en educación, reduciéndolos a una cuestión de instrumentos, a soportes de la enseñanza o a uno de los muchos objetos sobre los cuales fija su mirada –en este sentido se prefiere hablar de pedagogía de los medios en vez de educación en medios–.

este sentido, el equipo trabaja desde hace algunos años en colaboración con la RAI (la TV pública del Estado) en su sede de Turín, asesorando un programa para niños allí desarrollado denominado «Melevisione» (Coggi, 2000; 2002; 2003).

Uno de los resultados que estos centros de investigación han conseguido ha sido el de movilizar tanto la creación de asociaciones y grupos de trabajo como la coordinación y el reconocimiento, en un único movimiento, de grupos y asociaciones que ya trabajaban antes en el campo de la educación en medios. Es evidente que sería imposible hacer aquí una reseña, aunque parcial, de todas estas realidades asociativas italianas, considerando que en este país la mayoría de las intervenciones educativas sobre los medios son hechas, sobre todo, por asociaciones, lo que nos permite afirmar que la vía italiana en educación en me-

dios tiene un claro componente asociativo (Rivoltella, 2001: 91). Por esta razón, vamos a individualizar aquéllas que, en la perspectiva de este artículo, parecen más interesantes.

La primera experiencia ya fue mencionada al principio de esta contribución referenciando la polémica de Galliani sobre el verdadero nacimiento de la educación en medios en Italia, antes o después de la «llegada» de Masterman y Pungente. Se trata de la asociación MED: «Associazione italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione». Fundada en 1995, en Roma, la MED fue inspirada para la AML (Association for Media Literacy) de Ontario, en Canadá. Se pretendía propiciar una coordinación entre todos los grupos que trabajaban con medios en el contexto educativo de Italia y fue desarrollada buscando un diálogo

de la Emilia Romagna sobre el derecho al estudio (L. 26). El aspecto más interesante del Centro Zaffiria –más que las actividades, que son muy interesantes– es específicamente esta cooperación con las instituciones locales; un modelo al que otras realidades italianas están mirando con mucha atención. Asimismo, destacamos también la actividad desarrollada por la asociación Tutor¹¹, en Milán, porque evalúa el primer portal italiano sobre la educación en medios, «Il Mediario»¹². Se trata de un verdadero portal web en el que se pueden encontrar informaciones sobre actividades, eventos y debates teóricos relativos a los medios en sus diferentes formas.

La coordinación de los grupos (MED), la relación con los poderes públicos (Zaffiria) y la divulgación (Tutor) representan tres líneas de trabajo sobre las que probablemente el movimiento de la educación en medios en Italia necesita reflejar y planear nuevas experiencias en un futuro próximo.

3. Medios y escuela: prácticas didácticas y formación de los profesores

Aunque hoy el esfuerzo de investigadores y grupos de trabajo sea el de extender la educación en medios a la realidad extra-escolar, destacando el

Aunque hoy el esfuerzo de investigadores y grupos de trabajo sea el de extender la educación en medios a la realidad extra-escolar, destacando el problema de cómo educar para y con los medios en la familia y en los grupos informales, la escuela representa aún hoy probablemente el mayor ámbito de experiencia en el área de la educación en medios.

entre educadores y comunicadores promoviendo que los profesores de las diferentes universidades italianas pudieran encontrarse (en las escuelas de verano organizadas por la asociación) para discutir los problemas teóricos y prácticos de la educación en medios. Esta idea se debilitó a lo largo del tiempo y la MED comenzó a hacer formación directamente generando un claro problema de conflicto de intereses entre la vocación meta-asociativa del inicio (lo que habría impedido asumir acciones formativas que no fueran la coordinación de las actividades de las otras asociaciones) y la actividad desempeñada. Hoy la MED está sumida en una «crisis de identidad», que, probablemente, planteará el sentido de su existencia: o bien la posibilidad de sobrevivir, o bien continuar ejerciendo una función coordinadora en el movimiento de la educación en medios en Italia.

Otra experiencia interesante es la del Centro Zaffiria¹⁰ (Centro Permanente di Educazione ai Mass-media», de Bellaria Igea Marina), creado con la cooperación de algunas municipalidades de la provincia de Rimini y financiado al amparo de la Ley Regional

problema de cómo educar para y con los medios en la familia y en los grupos informales, la escuela representa aún hoy probablemente el mayor ámbito de experiencia en el área de la educación en medios. Un análisis detallado en esta dirección sería imposible en el espacio de este artículo, por lo que vamos sólo a fijar algunos puntos que pueden favorecer nuestra reflexión.

En primer lugar es importante destacar que en Italia la relación entre políticas educativas sobre los medios en la escuela y actividades didácticas de los profesores es de una proporcionalidad inversa: de un lado, faltan –y siempre faltaron– indicaciones en el primer sentido; de otro lado, al contrario, son ricas y variadas las experiencias de los profesores con los grupos. Estas experiencias –de las que aún falta una clasificación, para saber dónde están las buenas prácticas y dónde se necesita trabajar para mejorar la calidad– pueden ser organizadas en períodos, como se puede ver en la tabla de la página siguiente.

El cine es el primer medio de comunicación que entra en la escuela. La razón, probablemente, se debe

al hecho de tratarse de la forma de expresión más próxima a la literatura, ya sea porque el cine está caracterizado por la fuerte presencia del autor («Cría cuervos» es obra de Saura en la misma medida en que «Levantado del suelo» es obra de Saramago), ya sea porque está estructurado sobre un texto, con un plot, con

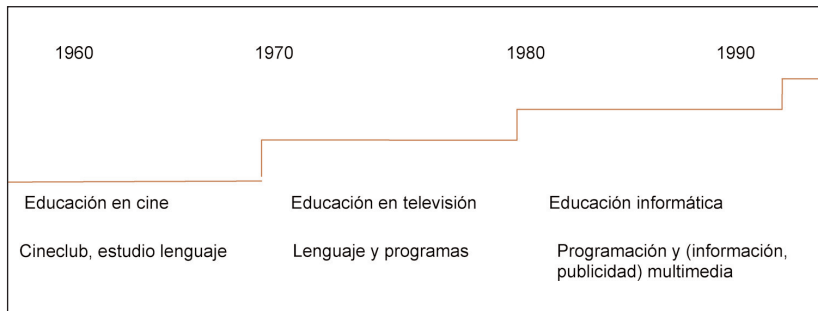


Tabla 1: Cronología de la educación en medios en Italia

personajes, con una historia y elementos específicos del lenguaje cinematográfico (planos, campos, elecciones de montaje).

En la escuela, el cine se vuelve objeto de estudio en un doble sentido: en ella se estudian los autores y las películas, exactamente como en la historia de la literatura se estudian escritores y romances; por otro lado, se trabaja sobre la película en talleres, ya sea como espacio de deconstrucción y reflexión crítica o como material para elaborar imágenes originales con el grupo —una forma de actividad que tiene sus raíces en el activismo pedagógico, en particular en el pensamiento de Freinet, y que desarrolló una larga tradición en la escuela italiana en la forma del «film-making»— (Rivoltella, 1998).

En los primeros años setenta, junto con la promulgación de la Ley sobre las redes privadas (1974) y la introducción del color en las transmisiones televisivas (1976), la televisión llega a ocupar el lugar que hasta aquel momento era ocupado por el cine en la experiencia de consumo de los jóvenes. Así, en la escuela, los profesores comienzan a trabajar sobre programas televisivos, preferentemente la información y la publicidad. En el primer caso, la razón del interés de la escuela está en el hecho de que el telediario se transforma rápidamente en una de las principales herramientas para condicionar la agenda del público. Por otro lado, en el caso de la publicidad, el enfoque está en la posibilidad de la televisión en condicionar los consumos, favoreciendo la difusión de una cultura ideológicamente orientada, hija de la «american way of life» que en aquellos años anticipaba lo que acontecería más tarde con la globalización. Si en el caso del cine el

interés era principalmente cultural, ahora, en el caso de la televisión se dirige preferentemente hacia la construcción de comportamientos críticos para que el individuo sea responsable de sus propios pensamientos y de sus propias elecciones.

En los años ochenta, el desarrollo de la informática (posteriormente, los multimedia y, por fin, Internet) provoca una fractura en los intereses y en las prácticas didácticas de los profesores. La idea que comienza a ser compartida es que los «viejos» medios —como la televisión y el cine— deberían ser abandonados porque la actualidad sería, al contrario, construida por los «nuevos»

medios digitales. Una hipótesis de trabajo que no es equivocada, porque de hecho estos medios producen problemáticas verdaderamente diferentes (selección de las informaciones, autoridad de las fuentes, interactividad, relación entre espacio real y virtual, público y privado). El problema es que en vez de producir intervenciones para favorecer la reflexión crítica de los alumnos, esta atención a los nuevos medios produce, al contrario, un abordaje exclusivamente instrumental. Ésta es también la orientación del Ministerio de Educación, que comienza en estos años a desarrollar un interés por los medios, pero sólo en lo que concierne al ordenador y a las competencias alfabéticas de los jóvenes. El único problema parece ser que los profesores sepan utilizar los ordenadores y que los estudiantes puedan aprender en la escuela los lenguajes y las prácticas de uso de las tecnologías para que puedan utilizar estas competencias en su trabajo y en su profesión.

Como se puede ver, la cuestión del sentido crítico de los medios está completamente desatendida: la política del Ministerio, desarrollada desde el año de 1985 en planes quinquenales de desarrollo de las tecnologías didácticas (Fierli, 2003), responde a una lógica funcionalista (cómo formar los jóvenes para que puedan adaptarse a la sociedad de la información) y no, como debería ser, culturalista (cómo hacer para que los jóvenes sean ciudadanos críticos de esta sociedad).

La consecuencia es que los profesores conocen el ordenador pero no poseen las competencias sobre la «digital literacy»: para ellos el problema está en el uso de las tecnologías y no en la reflexión crítica sobre ellas. Y de hecho, los jóvenes, que hemos entrevistado en el ámbito de una reciente investigación europea¹³,

(Rivoltella, 2006) denuncian la falta de actividades educativas sobre los nuevos medios en las aulas y declaran la necesidad de ayuda de los adultos, profesores y padres, con la definición de un modelo adecuado en todo lo relacionado con el mundo de la comunicación digital. Por otro lado, el Ministerio no hace nada para modificar las cosas, en el momento en el que la formación de los profesores en el campo de la educación en medios está aún muy poco desarrollada (Rivoltella & Viganò, 2003).

Como se puede ver, hay mucho trabajo por hacer, y podemos sintetizar algunas indicaciones operativas:

- Promover un abordaje ecológico de los medios (Rivoltella, 2001), buscando una relación bien equilibrada entre los viejos (cine, prensa, televisión) y los nuevos medios (Internet, i-pod, teléfono móvil).
- Favorecer el paso, desde una perspectiva funcionalista sobre la educación en medios, a una perspectiva culturalista.
- Estructurar propuestas curriculares para evitar que las actividades de la educación en medios dependan sólo del interés de los profesores.
- Volver a pensar en la formación de los profesores para desarrollar en ella un espacio específico, relacionado con los medios y las tecnologías digitales.

4. Una agenda para el futuro

Concluyendo nuestro rápido análisis sobre la realidad de la educación en medios en Italia, parece importante indicar algunas perspectivas de trabajo que, en nuestra opinión, necesitarían ser desarrolladas. Voy a individualizarlas en el campo de la investigación y de la intervención educativa.

Desde el punto de vista de la investigación, aceptando la distinción de Van der Maren (2003), se pueden distinguir las perspectivas de trabajo en tres direcciones. La primera es la relativa a la investigación teórica. En esta área es necesario, en primer lugar, experimentar modelos y soluciones que permitan equilibrar teoría y práctica, educación y comunicación, determinando los elementos que delimitan el espacio teórico y el de la acción en el campo de la educación en medios.

En esta línea de trabajo, la educación en medios en la escuela debe concretarse en algunas ideas fundamentales: la transversalidad didáctica (la educación en medios no puede ser una disciplina, sino que debe tener una atención especial por parte de todos los profesores), la necesidad de enseñar a los alumnos a «leer y escribir» con los medios, tendiendo a la construcción del pensamiento crítico como objetivo principal del trabajo educativo.

Al mismo tiempo, la investigación teórica debe precisar lo que le falta a la educación en medios en la escuela para convertirse en una experiencia verdaderamente educativa: la necesidad de producir reflexión cultural sobre los medios, la superación de una atención casi exclusiva a la dimensión lingüística y semiótica, la apertura a los temas de la ciudadanía en el sentido ético y civil de la palabra.

En cuanto a la atención –exagerada– sobre las dimensiones lingüística y semiótica, otra tarea de la investigación teórica sería la de favorecer un gradual desplazamiento del enfoque de la investigación –y también de las prácticas didácticas– sobre el análisis de los textos hacia el estudio de las audiencias, a través del uso de las herramientas del trabajo etnográfico.

En fin, la educación en medios debe tener sustento en la historia de la educación para (re)construir un mapa de la evolución y de la distribución de las microprácticas didácticas en el campo de la educación con y para los medios.

Tres me parecen ser las orientaciones a seguir en la investigación pragmática. Una fuerte necesidad es la de trabajar sobre la producción mediática en el contexto educativo, en dos direcciones: las actividades de realización en el aula («hacer medios» con los alumnos) y la sensibilización de las empresas de medios de comunicación para que abran espacios para los mass-media educativos en su programación.

En segundo lugar, es necesaria mucha investigación en lo que concierne a las herramientas didácticas –cuadernos operativos, manuales, guías para los profesores–. Se trata de un complemento de la investigación histórica sobre las prácticas didácticas de la que se hablaba antes. En fin, estrictamente relacionada con esta línea de trabajo, es necesario desarrollar investigación sobre los productos educativos proyectando nuevos formatos y experimentando formas alternativas de la presencia de los profesionales de la comunicación en la educación en medios y los usos didácticos de estos productos en la escuela.

La última dirección de investigación es la política y la evaluación; en este sentido, la primera y más importante atención es un análisis más preciso de las elecciones estratégicas y del método que mejor permitan crear condiciones para que el proceso de integración institucional de la educación en medios pueda ser realizado. Este análisis también necesita transformar las modalidades de evaluación de las actividades de la educación en medios: además de los abordajes que sólo pretenden legitimarla, los educadores necesitan de herramientas y métodos que permitan verdaderamente evaluar las prácticas de los alumnos para pro-

mover una profundización de las capacidades críticas de ellos.

En fin, parece importante distinguir mejor una ciudadanía entendida como instrumento para participar de las dinámicas sociales contemporáneas, que una ciudadanía sólo instrumental: ser ciudadano «en la» y «de la» sociedad de la información quiere decir no sólo saber utilizar todas las herramientas tecnológicas que están habitando nuestros espacios urbanos, sino sobre todo saber desarrollar una capacidad cultural para interpretar este nuevo paisaje y el lugar del hombre en ella.

Esta última indicación permite pasar a la intervención educativa. Aquí la palabra llave para la educación en medios parece ser propiamente la «ciudadanía». Una muestra de ello son las reflexiones de muchos compañeros –Pinto, Reja-Batista, Perez-Tornero, entre otros– que expresaron en el último Congreso Hispano-Luso de Huelva, en octubre 2005¹⁴, que la presencia de los medios en nuestra experiencia cambia profundamente la naturaleza de la educación en medios. Parece que en una sociedad mediatizada como la nuestra, ya no es posible hablar de la educación en medios como una actividad que se puede escoger, hacer o no: en la medida en que todas nuestras experiencias –de trabajo, de estudio, de relación– están mediadas por los medios, la educación simplemente gira hacia la educación en medios, o mejor, es ésta la que gira simplemente hacia la educación.

Se trata de un cambio epistemológico pero también operativo, porque –como ya he comentado al comienzo de este artículo– los medios digitales están ofreciendo a la educación nuevos desafíos que van a constituir el nuevo sentido de la ciudadanía. Estos nuevos desafíos pueden ser individualizados en el cambio del concepto de espacio público que los medios digitales están promoviendo, lo que quiere decir que es más difícil distinguir dónde acaba el espacio social y dónde comienza el espacio privado: las conexiones de Internet domésticas y los teléfonos móviles transforman lo privado en público (cuando en un tren asistimos a la pelea de dos novios hablando por el móvil) y permite a lo público controlar lo privado (cuando, por la noche, en casa, los padres continúan por teléfono el trabajo quitándole tiempo a la familia). Pero

se hace más difícil también, distinguir el espacio real y el espacio virtual: la lógica de la simulación introducida por los videojuegos y por la comunicación en Internet (correo electrónico, newsgroups, chat) redefine profundamente las escenas sociales de las personas provocando el desarrollo de una doble ciudadanía, real y virtual (Granieri, 2006), o mejor, el nacimiento de una ciudadanía integrada, real y virtual al mismo tiempo (Rivoltella, 2003). En fin, cambian también las relaciones entre el espacio de la lectura y de la escritura, del sentido crítico del lector y de la responsabilidad del autor. De hecho, un niño hoy puede abrir fácilmente un blog o sacar fotos y vídeos con un teléfono celular; puede mandar estas fotos a los amigos, puede editarlas en una web. En nuestra investigación sobre adolescentes y nuevos medios (Rivoltella, 2006) hemos encontrado muchos ejemplos de uso de la videocámara en el teléfono móvil: los adolescentes sa-

Parece que en una sociedad mediatizada como la nuestra, ya no es posible hablar de la educación en medios como una actividad que se puede escoger, hacer o no: en la medida en que todas nuestras experiencias –de trabajo, de estudio, de relación– están mediadas por los medios, la educación simplemente gira hacia la educación en medios, o mejor, es ésta la que gira simplemente hacia la educación.

can fotos de los profesores cuando ellos pierden la paciencia en el aula, mandan a los amigos/as por SMS fotos de las propias partes íntimas como forma de seducción, efectúan videollamadas cuando están en la cama o en el baño.

Está claro que en estos casos tenemos un problema educativo completamente nuevo: la ciudadanía que necesita ser educada no es sólo la ciudadanía pasiva, orientada hacia la garantía de los propios derechos, sino también la ciudadanía activa, que debe responder asimismo a los propios deberes. Para responder a estos desafíos, la educación en medios –o, mejor, la educación de la ciudadanía– deberá promover sobre todo actividades metarreflexivas, favoreciendo en los sujetos una capacidad de autoanálisis orientada a desarrollar la conciencia que ellos están haciendo. Como destaca Saramago (2005: 41), «es necesario salir de la isla para ver la isla, no nos vemos si no salimos de nosotros».

Notas

- 1 www.medmediaeducation.it.
- 2 Para además del jardín.
- 3 www.omerio.unicatt.it.
- 4 www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.muestrapagina?idpagina=1560.
- 5 www.unicatt.it/psicologia/spaee/http://www.unicatt.it/psicologia/spaee.
- 6 www.unicatt.it/eventiuc/dettaglio.asp?id=5296&uff=4.
- 7 www.istoreto.it.
- 8 www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.muestrapagina?idpagina=3049.
- 9 www.mentor.org.
- 10 www.zaffiria.it/home.html.
- 11 www.actutor.it/index.php.
- 12 www.ilmediario.it/cont/home.php.
- 13 www.mediapro.org.
- 14 Television de calidad, en *Comunicar*, 25, 2005.

Referencias

- CALVANI, A. (2001): *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino, UTET.
- COGGI, C. (Ed.) (2000): *Una TV per i bambini. Analisi di un programma*. Torino, Il Segnalibro.
- COGGI, C. (Ed.) (2002): *Migliorare la qualità della TV per bambini*. Milano, Franco Angeli.
- COGGI, C. (Ed.) (2003): *Valutare la TV per i bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*. Milano, Franco Angeli.
- FELINI, D. (2004): *Pedagogia dei media. Fondamenti, questioni, sviluppi*. Brescia, La Scuola.
- FIERLI, M. (2003): *Tecnologie per l'educazione*. Roma-Bari, Laterza.
- GALLIANI, L. (2002): «Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media», in GALLIANI, L. & MARAGLIANO, R. (Eds.) (2002): «Educazione ai media», in *Studium Educationis*, 3; 563-576.
- GIANNATELLI, R. (1996): *La media education sbarca in Italia, Postfazione a Masterman. A scuola di media*. Brescia, La Scuola; 111-120.
- GRANIERI, G. (2006): *La società digitale*. Roma-Bari, Laterza.
- JACQUINOT, G. (1998): «Qu'est-ce qu'un éducomunicateur? Les places de la communication dans la formation d'un enseignant du XXI^{ème} siècle», in *Congresso Multimedia e Educação em um mundo globalizado*. São Paulo, 20-23 maio; «S&TM. Science & Technology Magazine», 2.
- MESSINA, L. (Ed.) (2005): *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova, CLEUP.
- MORCELLINI, M. (2003): *Lezione di comunicazione*. Napoli, Es-selibri.
- OLIVEIRA SOARES, I. (2000): «Educommunication: an emerging new field», in *Telemidium, the Journal of Media Literacy*, 46; 1.
- OTTAVIANO, C. (Ed.) (2001): *Mediare i media*. Milano, Franco Angeli.
- RIVOLTELLA, P.C. (1998): *Come Peter Pan. Media, educazione, tecnologie oggi*. Santhià, GS.
- RIVOLTELLA, P.C. (2001): *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma, Carocci.
- RIVOLTELLA, P.C. (2003): *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento, Erickson.
- RIVOLTELLA, P.C. (2005): *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola.
- RIVOLTELLA, P.C. (2006): *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione*. Milano Vita, Pensiero.
- RIVOLTELLA, P.C. & MARAZZI, C. (2001): *Le professioni della media education*. Roma, Carocci.
- RIVOLTELLA, P.C. & VIGANÒ, R. (2003): «Tecnologie didattiche e formazione iniziale degli insegnanti. L'esperienza della SSIS dell'Università Cattolica», in *TD: Tecnologie Didattiche*, 2; 40-47.
- SALZANO, D. (Ed.) (2000): «Comunicazione ed educazione», in *Incontro di due culture, Isola dei ragazzi*. Napoli.
- SARAMAGO, J. (2005): *O conto da ilha escondida*. São Paulo, Schwarcz.
- SCHAUN, A. (2002): *Praticas educomunicativas*. Rio de Janeiro, MAUAD.
- TIROCCHI, S.; ANDÒ, R. & ANTENORE, M.: *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*. Milano, Guerini & Associati.
- VAN DER MAREN (2003): *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Boeck.