

La televisión, promesa y amenaza educativas

II: Los contenidos de la televisión educativa *

JESUS GARCIA JIMENEZ

Director técnico de Comunicación Social
en el GESTA (Ministerio de Información y Turismo)

Sobre la base de unos presupuestos psicológicos, y atendida la naturaleza específica de los estímulos de la televisión, hemos tratado de esbozar las líneas generales que definen la relación entre televisión y conducta en el seno de la familia.

Pero dentro de la amplia perspectiva de la fase educativa, debemos prestar especial atención al problema de los contenidos y de los factores instrumentales.

Nos referiremos preferentemente a los contenidos y factores instrumentales que afectan al ámbito del conocimiento y al ámbito de la afectividad infantil.

En la encuesta lanzada por el Comité del Consejo de Europa (1) se han puesto de manifiesto los diferentes sistemas de televisión escolar, que, en realidad, podrían reducirse sumariamente a dos; circuito abierto y circuito cerrado. Una de las especies de circuito abierto es la «televisión escolar a domicilio», que ha sido hasta ahora el caso español, primero con la emisión «Escuela-TV» y ahora con «Bachillerato-TV».

Dada la ruptura (defecto del sistema) de la televisión y las estructuras docentes tradicionales, resulta prácticamente imposible una evaluación seria de los resultados. Los restantes sistemas, en cambio, tanto en circuito abierto (función suplementaria, función extensiva y función de desarrollo, según la clasificación de H. Dieuzeide) (2) como en circuito cerrado, son susceptibles de una constatación rigurosa en cuanto a su eficacia escolar.

Henry Dieuzeide alude a un *rapport* efectuado entre las universidades de Estados Unidos. Se efectuaron 393 encuestas científicamente válidas, que arrojaron los resultados siguientes:

Comparando los resultados de las clases que reciben una enseñanza tradicional con los resultados de las que reciben enseñanza por televisión, se concluye que no existe diferencia estadísticamente significativa (en un 65 por 100 de los casos).

* La primera parte del presente trabajo se publicó en el núm. 170 (marzo 1965), págs. 104-111, de la «Revista de Educación».

(1) Cfr. *Revue de l'UER*, 69-B, septiembre 1961, 4-6.

(2) DIEUZEIDE, H.: «Notes pour une théorie raisonnée de l'emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle a des fins d'enseignement», *Revue de l'UER*, 75-B, septiembre 1962.

En el 21 por 100 de los alumnos entrevistados se pudo comprobar que los telealumnos estaban más educados que los alumnos de las clases tradicionales (en un 14 por 100 lo estaban menos).

La diferencia parece mayor cuando el tiempo de la enseñanza por televisión es más breve que el empleado por la enseñanza según los métodos tradicionales.

De todos modos la técnica que el empleo de la televisión supone es siempre menos que el tiempo que con ella se economiza, por lo cual «siempre habrá ganancia con la presentación televisada».

La televisión, empleada con fines de enseñanza, se ha demostrado que es más eficaz entre los ocho y los catorce años del alumno, y las materias que mejor se acomodan a la enseñanza total o parcial por televisión son las Matemáticas, Ciencias aplicadas y Geografía, seguidas a bastante distancia por las Lenguas y la Higiene.

La adquisición inmediata de conocimientos es mayor en las clases televisadas que en las clases tradicionales. Sin embargo, la retención de estos conocimientos se mantiene prácticamente idéntica en ambos sistemas en los períodos temporales evaluados (entre uno y tres años).

La eficacia de la televisión como instrumento audiovisual al servicio de la enseñanza se pone de manifiesto en los resultados de los exámenes de los telealumnos, cualquiera que sea su categoría y el método empleado por la televisión.

Larrinzar (3) ha tratado de evaluarlo, dividiendo a los alumnos de bachillerato elemental y superior en los grupos siguientes:

Los que tenían algún suspenso: (1) en la tabla.

Los que tenían tres o más suspensos: (2) en la tabla.

Los que tenían seis o más suspensos: (3) en la tabla.

Los que tenían algún sobresaliente: (1) en la tabla.

Los que tenían tres o más sobresalientes: (2) en la tabla.

Los que tenían seis o más sobresalientes: (3) en la tabla.

(3) LÓPEZ LARRINZAR, E.: «La TV, hecho social de importancia», *Rev. Educadores*, 7, 1960, 253-267.

Veamos las tablas con los porcentajes:

1.º *Alumnos que ven poco la televisión (menos de tres horas y media semanales):*

	BACHILLERATO SUPERIOR			BACHILLERATO ELEMENTAL		
	(1) Porcentaje	(2) Porcentaje	(3) Porcentaje	(1) Porcentaje	(2) Porcentaje	(3) Porcentaje
Suspensos	36,9	10,8	1,8	48,07	15,3	1,9
Sobresalientes	25,0	19,9	5,4	28,8	1,9	—
Ni suspensos ni sobresalientes	—	—	18,0	15,3	—	—

2.º *Alumnos que ven mucho la televisión (más de catorce horas semanales):*

	BACHILLERATO SUPERIOR			BACHILLERATO ELEMENTAL		
	(1) Porcentaje	(2) Porcentaje	(3) Porcentaje	(1) Porcentaje	(2) Porcentaje	(3) Porcentaje
Sobresalientes	28,2	6,4	2,5	21,6	21,6	5,4
Suspensos	23,0	15,3	8,9	27,0	4,0	—
Ni suspensos ni sobresalientes	—	—	17,9	16,2	—	—

3.º *Conclusión:*

a) No se constata, como observa Charles A. Slepman, diferencia sensible entre los niños que tienen televisión en casa y los que no la tienen.

b) El control de los padres sobre el tiempo que sus hijos pasan ante el receptor de televisión no parece ejercer gran influencia sobre los resultados escolares.

c) Los niños que no saben hacer buen uso de la televisión son también, por regla general, los menos inteligentes, los menos controlados por sus padres y los que obtienen en clases los resultados más mediocres.

d) El abuso de la televisión puede comprometer la salud física y la vivacidad mental del niño.

La autoridad del padre en el seno de la familia es el factor decisivo para un empleo racional de la televisión, que evitará los riesgos e inconvenientes a que en el orden de la instrucción y del desarrollo físico y mental del niño venimos aludiendo.

Coincide con los datos que acabamos de exponer el resultado de los exámenes de los alumnos de «Telescuola» de la RAI.

Cerca de dos mil alumnos se inscribieron al final del primer curso para someterse a examen. Se trataba de un examen idéntico al que sufrían los alumnos de las escuelas medias. Los resultados en ambos casos fueron prácticamente equivalentes:

Un 30 por 100, aprobados en todas las materias.

Un 50 por 100, suspensos en algunas materias.

Un 20 por 100, suspensos en todas las materias.

Estos datos son suficientemente expresivos, ya que, aunque es cierto que la inscripción de estos alumnos fué totalmente voluntaria en ese primer curso, el porcentaje de telealumnos presentados a examen en el segundo curso fué de 69,6 por 100 contra 81,60 por 100 de los alumnos que seguían simplemente el sistema tradicional, y en el tercer curso fué de 73,19 por 100 de telealumnos contra 69,90 por 100 de alumnos tradicionales.

En España se han realizado algunos estudios encaminados a la evaluación del impacto de la televisión en las actividades formativas. Acaso el más interesante ha sido el llevado a cabo por GESTA (Grupo de Estudios de las Técnicas Audiovisuales) en la primavera de 1964.

Durante un mes se sometió a los alumnos de las Escuelas Aguirre del Ayuntamiento de Madrid al doble sistema de enseñanza: por la televisión y por los sistemas docentes tradicionales.

A tal efecto se instaló una emisora de televisión en circuito cerrado, que enviaba «video» y «audio» a cuatro aulas diferentes.

La experiencia fué realizada con niños que oscilaban entre los ocho y los once años. Se seleccionaron dos materias fundamentales: Matemáticas y Ciencias Sociales.

El procedimiento fué el denominado «rotación de factores», de tal manera que un grupo de niños recibía la lección «A» por televisión, mientras otro grupo de niños la recibía sin televisión, por el procedimiento tradicional. En la clase siguiente se invertían los términos, y el grupo que había recibido la lección «A» por televisión, recibía la «B» por el procedimiento tradicional.

No se repetía una misma lección, dado que el plan estaba concebido con vistas a una experien-

cia total, de tal manera que los cuatro grupos «A» y «B» de niños y «A» y «B» de niñas habían recibido al final la mitad de la materia por televisión y el resto según el sistema tradicional.

Para llevar un control en la ganancia de conocimientos evaluables, antes y después de cada ejercicio se distribuyeron unos cuestionarios que cada uno de los alumnos relleno, además de someterse a varios controles semanales y quincenales. Los resultados fueron recogidos en cincuenta gruesas carpetas, que han de analizarse estadísticamente.

La experiencia tuvo una duración de un mes, en el cual los niños del Grupo Aguirre se limitaron a recibir la enseñanza escolar según programa del Comité investigador del GESTA sobre «televisión y actividades formativas». Se utilizó un moderno instrumental, compuesto de cámaras compactas, magnetófono, pizarra electrónica y abundante material auxiliar audiovisual. No se utilizó en cambio el dibujo animado ni el cine.

No es de esperar ninguna respuesta definitiva sobre el problema, y lo más significativo es el hecho mismo de que al fin en España se haya realizado una primera experiencia sería en el campo de la televisión educativa.

Naturalmente, una investigación adecuada sobre TV educativa no puede limitarse al terreno del puro rendimiento escolar ni de la ganancia de conocimientos. El niño muestra posibilidades insospechadas de análisis desde el campo de su afectividad. Es este un aspecto cuya consideración no puede en manera alguna omitirse.

Los estados afectivos, como dice Díaz Arnal, son decisivos en la adaptación social del individuo y en su evolución personal, incluso en los primeros momentos de su vida, porque han de ser el apoyo de su personalidad entera (4).

La emoción, que en los primeros años de la vida del niño juega un papel primordial en su actividad, es como la reacción a toda excitación prolongada sin salida o respuesta proporcional.

El niño de dos o tres años no ofrece más posibilidades de reacción a una excitación que un reflejo motor. Si el reflejo no aparece, la actividad tónica misma responde a la excitación. Esto equivale a considerar a la emoción como una forma inferior de comportamiento, que es preciso esforzarse por reducir a medida que el niño se va desarrollando.

La vida de relación que se inicia en el niño le acarrea progresivamente la necesidad de reaccionar frente a situaciones dadas y a ir haciendo patentes actitudes positivas o negativas frente al «medio».

Se hace verdaderamente imperioso atender al nacimiento de sus actividades intelectuales; actividad que influirá paulatinamente sobre los mismos estados afectivos confusos.

Esta tarea de educación de la emoción, este papel suscitador de actitudes lógicas subyacentes,

lo cumplirá la televisión, atendiendo sobre todo a la formación estética del niño. En ella encontrará vitalmente, existencialmente, la relación entre concepto y emoción y aprenderá a dotar a sus reacciones emotivas de un contenido intelectual de consistencia operativa.

Tarea tan plural e integradora sólo cabe esperarla de la amable conjugación de los padres y los elementos objetivos que representan una opción clara en su función educadora. Entre estos factores objetivos destaca hoy en el seno del hogar la televisión.

La televisión contribuye como ninguno de los medios de comunicación a la creación de lo que Weber llama «atmósfera creadora y sugestiva» de la comprensión estética.

Podría pensarse a primera vista que identifico a propósito de televisión y formación las nociones «estético» y «artístico». Sin embargo, no es así. Entiendo por «estético» la actitud elemental del individuo ante la belleza, en cuanto ésta desencadena o es capaz de desencadenar una sintonización apreciativa y emotiva. En rigor solamente cuando esta fundamental actitud se hace de algún modo expresiva u objetivamente, se puede hablar de lo «artístico».

La tarea que incumbe a la televisión en la formación estética del niño se reduce no sólo a la aportación de presupuestos nacionales y frutivos de la belleza, sino al ensayo y experiencia de su «sintonía afectiva» (*sin-patheia*). Este ensayo, en cuanto tal, y esta experiencia, requieren para integrarse en el equilibrio vital de su personalidad la mano cautelosa y sabia del educador o del padre.

En la televisión encontrará el padre o el educador abundantes, aunque dispersos, los elementos materiales: número, medida, forma geométrica, sentidos primordial de igualdad, disparidad, categorías, orden, integración, agrupación, contraste, ritmo, sensaciones sustantivo-adjetivas de tamaño, forma, color o luz, etc.

Precisamente la dispersión de todos estos elementos a lo largo de los programas televisados, aunque no sean específicamente artísticos, ni referidos a la obra de arte, da opción al educador para una espontaneidad en su tarea, que de otro modo sería imposible, a través de un medio de comunicación masiva, como es la televisión.

La opción resulta ventajosa para una comprensión infantil de la obra de arte. En materia de arte son siempre funestos los métodos *standard*.

La clara opción que la televisión brinda al educador en materia de arte no puede cifrarse total y exclusivamente en el ofrecimiento de factores objetivos, susceptibles de análisis.

La acción de la televisión produce también sus impactos en el ámbito psicológico. El primero de ellos es, sin duda, la relación positiva que media entre televisión y precocidad infantil.

Frente al portentoso Rafael, que pintó su «Adán y Eva» a los diecisiete años; frente al portentoso Durero, que logró dibujar con precisión de rasgo su autorretrato a los trece años, tenemos a un

(4) Cfr. DÍAZ ARNAL, Isabel: *La vida afectiva y el comportamiento sicomotor*, Bordón, 99-100, marzo-abril 1961, 172-176.

Mozart, que tocaba el violín a los cuatro años, dirigía orquesta a los cinco y componía conciertos a los seis.

¿A qué se debe este curioso fenómeno que llamamos *precocidad*?

¿No influirá la televisión en la precocidad de nuestros hijos?

La pregunta se la podría plantear cualquiera de los padres telespectadores. Y sí, la respuesta es clara. Evidentemente la televisión influye en un despertar precoz de las facultades del niño.

El mecanismo cerebral que permite el cálculo, comenta a este propósito Chicharro Briones (5), se ve ligado al ámbito de lo sensorial y constituye la base de la intuición. Y en este terreno es donde se produce un auténtico automatismo mental, que puede incluso subsistir al margen del raciocinio.

Este fenómeno presenta tres aspectos: el puro sentido cuantitativo - combinatorio, el fenómeno ya más sensorial de la proporción y el ritmo y el primigenio sentido orientativo-espacial (otros lo llaman sentido estratégico), reflejado sobre todo en los test de acoplamiento y reconstrucción de formas. Esto explica por qué el niño da muestras de evidente precocidad solamente en estos tres campos de la actividad creadora: cálculo, música y ajedrez.

La televisión estimula, efectivamente, la precocidad; pero debemos advertir de nuevo que no se trata simplemente de un fenómeno cuantitativo (aceleración temporal de facultades y tendencias), sino cuantitativo-cualitativo (objeto de la facultad y sentido de la tendencia).

La televisión determina como una concausa el sentido evolutivo de la conciencia psicológica del niño, tanto en lo que concierne a su peculiar y personal estilo de autoposesión consciente como a la profundidad de su afirmación responsable y existencial frente al mundo circundante.

El proceso se obra, como hemos venido analizando, por la influencia que ejerce este medio, tanto en el desarrollo de su actividad intelectual como de su vida afectiva. Pero debemos añadir ahora un aspecto nuevo. El impacto de la televisión afecta muy directamente también a los factores instrumentales de autoposesión, de modo particular al lenguaje.

La televisión opera un enriquecimiento del léxico infantil, al mismo tiempo que le faculta para una precoz comprensión del signo gráfico. María Montessori ha bautizado a este fenómeno con el sobrenombre de «explosión de la escritura», aludiendo al ejemplo de una niña de veinticuatro meses que había escrito correctamente la palabra «Omo». Eran las tres letras que día a día encabezaban una de las partes publicitarias de «El Carosello». Parece que el caso de esta niña es anormal, ya que suele darse en una edad comprendida entre los tres y medio y los cuatro años de edad, pero en cualquier caso nos sirve para

acusar el sentido del impacto de la televisión en la comprensión y utilización del signo gráfico por parte del niño. El lenguaje del niño sufre no sólo un incremento en el léxico, sino en la profundización de los contenidos verbales, nacida especialmente de un lenguaje que viene acompañado de imágenes de la realidad.

Este hecho adquiere una particular eficacia en la propiedad del uso del lenguaje y al mismo tiempo abre en el niño opciones nuevas para ingresar en el campo de la nueva semántica.

A lo largo de su vida le será imprescindible entender la correcta sintaxis de imagen y sonido, que constituye la base del más extenso y operativo modo de comunicación audiovisual (en el cine y la televisión sobre todo).

El propio dinamismo de las imágenes de la televisión despierta y estimula el dinamismo intelectual del niño, obligándole al análisis, a la composición coherente de signos, al entendimiento de las relaciones que median entre las diversas imágenes, a un cabal entendimiento del espacio y de la reconstrucción de formas y a una comprensión proporcional de las posibilidades documentales, analíticas y poéticas de los seres materiales. ¿Podría negarse el influjo de todo este inventario de impactos en su estilo personal de autoposesión y de afirmación frente a la realidad?...

Entiendo que es éste quizá el factor de mayor equilibrio hallado en las numerosas encuestas efectuadas a propósito de «televisión y rendimiento escolar». Parece ser que no existen diferencias sensibles entre los niños que ven mucha televisión (más de catorce horas semanales) y los que ven poca (menos de tres horas y media). El rendimiento de unos y otros es análogo. La razón pienso que hay que situarla en el análisis de la influencia que la televisión ejerce en el despertar de la conciencia psicológica y el uso del lenguaje, tal como hemos venido observando. Si es cierto que los niños que ven poca televisión pueden «hacer sus deberes», pueden descansar más y mejor y pueden leer, no es menos cierto que quienes ven mucha televisión se someten a un desarrollo precoz e intensivo de sus facultades, que ha de ejercer su influencia en la marcha general de su rendimiento escolar. Los peligros de ver mucha televisión son reales en el caso de los niños, pero vienen por otro camino.

En esta consideración general de la extensa zona de influencia que la televisión ejerce en la conciencia del niño hemos afirmado ya que se da un impacto claro y directo en el lenguaje, como factor instrumental de autoposesión. Pero el lenguaje no es el único factor instrumental de la televisión. Debemos decir algo también de la música.

Pensar que un estudio de la influencia de la música por televisión en el desarrollo de la conciencia psicológica del niño se ha de concebir en función de la cantidad o calidad de la música que se transmite (conciertos, variedades, etc.) sería un error.

(5) CHICHARRO BRIONES, Eduardo: «Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética de los niños», *Revista de Educación*, 125, diciembre 1960, 60-64.

La música está presente desde sus elementos más descarnados y constitutivos en lo más profundo y esencial de la naturaleza misma del medio-TV.

En cuanto la música es una combinación artística de ritmo y de sonido, invade la conciencia del hombre en el momento mismo de los comienzos del lenguaje. La televisión, antes que enseñarnos música propiamente dicha, nos enseña una musicalidad de la palabra, sus inflexiones, el contenido mágico del «fonema», etc.

En el proceso normal de su desarrollo, el niño irá sustituyendo la emotividad por el concepto; pero la música, no lo dudemos, habrá dejado ya una huella, una huella que será indeleble en el equilibrio posterior entre expresión e idea, sonido y contenido eidético, estructurando así la base misma de un estilo humano nuevo de comunicación y de diálogo.

Es evidente que el niño de hoy, nacido y criado junto a la pantalla de la televisión, llega, como decíamos, a la escuela en posesión de un vocabulario más variado, selecto, equilibrado y armónico que los niños de otros momentos históricos. Pero un serio problema queda en pie.

Muy probablemente sus procesos mentales, adecuados a la forma de comunicación directa por imágenes y «fonos» en la televisión, encuentren una mayor resistencia y dificultad para la comprensión de la grafía sin ritmo, sin musicalidad y sin magia sonora.

Puede parecer a primera vista que me debato en un terreno de contradicciones, puesto que he afirmado hace un momento que la televisión «faculta para una comprensión precoz del signo gráfico». Sin embargo no es así. Cuando ahora acuso a la grafía de su privación de ritmo, musicalidad y magia sonora, aludo sobre todo a la ruptura evidente que todavía padecemos en los sistemas instrumentales de comunicación que el niño tiene a su alcance. Por una parte los libros de texto siguen pertinazmente aferrados a viejos métodos de instrucción gráfica, sin otro medio que la escritura e incluso con frecuencia sometida a una dura y defectuosa tipografía. Frente a este sistema se erige cada día con nuevo vigor todo un sistema universal de comunicación infantil extraescolar y difusa (tebeos, revistas, colecciones de cromos, recortables, diapositivas, películas infantiles, emisiones de televisión, concursos de arte infantil, etc.) que cultiva en forma progresiva la técnica de lo audiovisual. Significa este hecho triste, pero real, que no se ha acelerado suficientemente el ritmo para la simbiosis de esos dos factores (lo gráfico y lo audiovisual), precisamente en un momento en el que la Semiótica ya ha tomado clara conciencia de que caminamos hacia un lenguaje social cada vez más «signal», más intuitivo, más «icónico», más audiovisual.

Erich Feldman ha observado atinadamente que incluso el lenguaje gráfico va adquiriendo lenta, pero eficazmente, una nueva fisonomía que acusa el eco del impacto audiovisual en la comunicación humana.

Entiendo que podríamos resolver, por tanto, la aparente contradicción de este modo: Efectivamente, los niños que desarrollan su conciencia psicológica bajo el influjo de las técnicas audiovisuales, encuentran resistencia para la comprensión de la grafía, justamente porque la grafía no puede divorciarse de las posibilidades inmensas de un nuevo tipo de comunicación humana, aceptado ya por la sociedad de hoy: la comunicación audiovisual. El ideal para la comprensión infantil de una «grafía sin ritmo, sin musicalidad y sin magia» es que este tipo de grafía desaparezca. Pero sigamos con la música.

La música «televisada» reúne características muy particulares. Podría establecerse, como lo hacen Tarroni o Silbermann con la música radiofónica, un paralelismo entre «música televisada» y evolución de las formas musicales en sentido expresivo, lo cual nos conduciría al estudio de una influencia recíproca entre música y televisión. Sin embargo, este aspecto caería más bien dentro del ámbito de la sociología de la música y lo que ahora nos interesa fundamentalmente son sus aspectos psicopedagógicos.

Si hemos de dar crédito a distintas encuestas efectuadas en Italia por Tarroni entre un numeroso grupo de madres jóvenes, después del primer año el niño se interesa ya por las canciones y repite los estribillos, o al menos las dos últimas palabras.

A la pregunta: «A qué edad ha comenzado a manifestar el niño sus preferencias por la música o por la imagen», las madres coinciden en reconocer que *Il Carosello*, con sus «casetas» musicales y las imágenes de los rótulos que las acompañaban en la sintonía, constituían el primer espectáculo que atrajo la atención y el interés del niño. Se dan algunas variantes en la estimación de la fecha de aparición del fenómeno, que oscila entre el año y medio y los dos años.

Sin embargo, la música, en cuanto es una combinación de ritmo y de sonido, puede establecerse que invade la conciencia del niño en los orígenes mismos del lenguaje. Las técnicas audiovisuales (y fundamentalmente la televisión) deben tomar conciencia de su doble vertiente en el ámbito de lo musical.

La primera coincide con su misión de difundir la cultura musical, soterrada en esas formas ricas, atávicas y enjundiosas que constituyen el «folklore», una buena parte del patrimonio cultural y espiritual de los pueblos. Pero nótese bien que no trata solamente de «difundir», sino de hacer comprender cómo bajo esas formas tónicas anida el «nómos» del alma popular, que es en definitiva la que hace posible y necesaria la canción y la que determina la pluralidad de sus estilos esenciales.

Evidentemente esto implica una tarea de erudición, a la que no puede en manera alguna renunciar la televisión.

La otra vertiente coincide con la consciente y responsable aceptación de su vocación para un

influjo casi decisivo en el gusto y tendencias de los individuos. La televisión se convierte en trámite de nuevas actitudes y nuevos sentimientos, a los que los jóvenes sobre todo se muestran particularmente sensibles.

La onda de los nuevos ritmos se caracteriza por su inestabilidad, su proliferación y su efímera existencia, pero todos ellos coinciden en algo fundamental: se alejan con rapidez del mundo hasta ahora estático y sólidamente aferrado a las tradiciones, demostrando una tendencia evidente hacia los aspectos más irracionales, más sinceros, más individualistas, más «viscerales» de la expresión musical.

También en estos aspectos la escuela anda a la zaga. La música ha sido utilizada hasta hoy con poca intensidad y menos acierto en la educación infantil. El papel que la radio, la televisión y la música fonográfica pueden prestar a una renovación inteligente de los sistemas tradicionales de enseñanza es verdaderamente relevante. Pero la música escolar no puede disociarse de la música social. La juventud de hoy ha aceptado unánimemente un canon musical, que al parecer anda de acuerdo con su manera de ver y de sentir. Lo mismo que no existe un ciudadano y un escolar; lo mismo que la persona humana es indivisible y única, también los contenidos educativos e incluso los métodos deben referirse al hombre en cuanto tal, sin hacer abstracciones eruditas. Bastante hemos sufrido ya las consecuencias de esa ruptura entre la escuela y la vida. Una escuela que rompe con la vida social es una escuela radicalmente incapacitada para cumplir su misión.

En la fórmula «televisión educativa complementaria subordinada» de acuerdo con la clasificación de Henry Dieuzeide, la simbiosis puede lograrse con óptimos resultados (6). La televisión representaría a la vida y entraría en la escuela con el clima, el pulso, los gustos y las necesidades de la sociedad de hoy; la escuela sería la directa responsable de convertir a estos elementos en factores integradores de un eficaz y unitario sistema educativo.

Pero convertir a la televisión en factor educa-

tivo no puede ser solamente una misión de la escuela, ni siquiera de la familia.

Hay que crear en los ciudadanos de nuestro tiempo la clara conciencia de la autodefensa. La televisión es un hecho imparable. La marcha y el sentido general de su evolución no deja excesivas posibilidades al optimismo. Los intelectuales hasta hoy parecen haber abdicado de sus responsabilidades en este medio; los maestros y educadores o ven en ella a un instrumento capaz de eliminarlos, suplirlos o relegarlos a una manifiesta condición de inferioridad (a veces son los propios técnicos de la enseñanza quienes más se oponen a las campañas de utilización de la televisión educativa) o la utilizan con una buena dosis de «buena voluntad», dándose por satisfechos con que todo acabe ahí. Por añadidura el progresivo desarrollo del carácter industrial y comercial de la televisión, con el incremento de la publicidad, no es precisamente la situación ideal para propiciar una programación de carácter educativo. Finalmente, los padres de familia van poco más allá de considerar a la televisión como un «divertido» instrumento que puede alegrar y hacer más confortable a la vida del hogar.

El remedio de esta situación dada reclama una respuesta en bloque de toda la sociedad. Es imperiosamente urgente crear en los ciudadanos y en los responsables de la televisión la clara conciencia de que la misión fundamental de la televisión es la educación humana en su concepción más amplia, generosa y armónica. Es de tales dimensiones el poderío de esta nueva técnica de comunicación humana, que sería auténticamente suicida desde la consideración del nuevo humanismo seguir aferrados pertinazmente a un puro sistema de improvisaciones, corazonadas, erudición espectacular o «mesianismos» tecnocráticos. Se impone la incorporación de un auténtico equipo de pensamiento, que marque a la televisión, lo mismo que a los restantes medios de comunicación de masas, el derrotero preciso y definido de sus responsabilidades sociales. La televisión se muestra al hombre como el gran signo de contradicción educativa. O se la somete al cumplimiento de sus grandes finalidades, o se convertirá en la más implacable amenaza para el hombre que la creó.

(Concluirá en el próximo número.)

(6) *Op. cit.*, distingue entre «televisión educativa complementaria subordinada, supletoria, extensiva y de desarrollo».