

## ESTUDIOS

### Notas previas para la planificación y ejecución de una campaña de alfabetización por televisión

JESUS GARCIA JIMENEZ

Jefe del Departamento de  
Programas Educativos  
y Culturales de TVE



Entre las diversas formas que caracterizan la acción de la televisión escolar, desde el punto de vista metodológico, cabe planificar y ejecutar una campaña nacional de alfabetización, alternando el énfasis entre los elementos-clave que la integran:

- a) Función supletoria.
- b) Función complementaria.
- c) Función extensiva.
- d) Función de desarrollo.

En el caso de la *función supletoria* se encomienda la iniciativa exclusiva o al menos preferentemente a la televisión, llamada a resolver problemas de urgencia, casi siempre de orden cuantitativo, en materia de enseñanza (carencia de personal docente, existencia de un alto porcentaje de analfabetismo resistente, incapacidad de levantar edificios escolares, etc.).

En el caso de la *función complementaria* se equilibra, sin embargo, la distribución de funciones. Televisión y estructura docente aparecen comprometidos en una acción común. Cabe es-

tructurarlo y preestablecer los límites de esta colaboración estableciendo la «información» y la «respuesta» a partir de cualquiera de los dos factores: iniciativa de la televisión completada y secundada por estructuras institucionales o arbitrarias de índole educativa (maestros, monitores, etc.) o iniciativa de las estructuras docentes, completada y secundada por la acción de la televisión.

En el caso de la *función extensiva* lo más característico es el servicio a un proceso educativo de especialización. La televisión provoca una apertura a nuevas áreas del conocimiento, suscita el interés por nuevas materias o amplía el radio de acción de los programas escolares. La llamada por el mundo «Televisión escolar» casi se limita exclusivamente a esta fórmula, que, sin dejar de ser eficaz, es acaso la más cómoda, porque en muchos casos, en la opinión de quienes la manejan, no exige ni siquiera el compromiso de un vínculo con las estructuras docentes. Pronto veremos que es éste un enfoque falso del problema.

En el caso de la *función de desarrollo*, la televisión se independiza deliberadamente de las estructuras docentes, propiamente dichas, para hacer su aparición en las exigencias y necesidades de un nuevo tipo de cultura, nacida en la era de las sociedades industriales: la «cultura popular». La cultura popular nada tiene que ver con la «instrucción» que ha sido la forma capaz de caracterizar su acción en las tres funciones anteriores. La función de desarrollo exige estructuras nuevas y persigue la cultura de los hombres activos. La acción escolar cae propiamente fuera del ámbito de sus pretensiones inmediatas.

#### **FUNCION DE LA TELEVISION EN UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION**

Analizadas las cuatro funciones más típicas de la acción de la televisión educativa, debemos establecer ahora la función concreta que ésta debe encarnar en una campaña de alfabetización.

Entiendo que la función de la televisión debe montarse sobre los límites y exigencias de la primera y la cuarta de ellas: la *función supletoria* y la *función de desarrollo*.

Naturalmente todo depende de las condiciones típicas de la sociedad que la necesita. Partimos de la base de una televisión en circuito abierto.

La televisión en este caso es capaz de cubrir áreas extensas de la población, en las que fueron quedando «analfabetos resistentes» a la acción directa de las estructuras docentes. La televisión busca al hombre en el marco de su intimidad. Ya sé que se me podrá argüir que la propia televisión aduce la existencia de un nivel de vida, en quienes la disfrutan, que no hace probable la coexistencia de analfabetos, o al menos no la hace probable en la medida en que puede hacerla la radio, por ejemplo.

Soy consciente de esta dificultad. Precisamente por eso es por lo que entiendo que la función supletoria debe asociarse con la función de desarrollo, una de cuyas notas acabamos de afirmar que consiste en que la acción escolar cae propiamente fuera del ámbito de sus pretensiones inmediatas. En la medida en que la propia existencia de la televisión representa un compromiso de hecho con el nivel socioeconómico y, por tanto, proporcionalmente con el nivel cultural de nuestra sociedad industrial, en esa misma medida se hace necesario crear la atmósfera climatizada a la que puedan tener acceso los analfabetos; en el centro de esa atmósfera debe estar también la televisión.

#### **Necesidad del grupo de recepción**

Las afirmaciones anteriores no nos llevan a establecer necesidades nuevas, sino a reafirmarnos en las necesidades conocidas ya a propósito de

televisión educativa y escolar. Una de ellas, fundamental, es la necesidad de organizar previamente los *grupos de recepción*. Cuando la televisión desempeña su función de complemento, de acuerdo con las estructuras docentes tradicionales, los grupos de recepción son de hecho los alumnos, encabezados por el maestro. Cuando desempeña la función supletoria o de desarrollo, si no existen esos grupos, deben crearse. El eje debe ser el maestro en el caso de la supletoria (o un personal culto y preparado) y un monitor (a ser posible ni sacerdote ni maestro, sino miembro de la misma comunidad y claro exponente de su *status* medio) en el caso de la función de desarrollo.

Pero debe quedar claramente establecido que sin grupo de recepción, la acción educativa programada en televisión se convierte en problemática y se expone a innumerables factores capaces de restarle eficacia. Tratar de encomendar a la televisión la solución del problema del analfabetismo, sin otras bases institucionales que las que le son peculiar y naturalmente propias, sería menospreciar la acción insustituible del hombre en el proceso de aprendizaje, acción que puede demostrarse como eficaz desde la existencia del hombre de las cavernas.

#### **La mística del plan**

La planificación de una campaña nacional de alfabetización comporta serios y múltiples problemas de toda índole: la selección de personal docente es el primero y fundamental: la elección de las áreas de acción sobre bases reales, el método y la constitución de los grupos de recepción, etc., siguen con una importancia paralela. Pero considero tan necesario como la elección de un personal docente cualificado, la improvisación de un ejército de personas no cualificadas. Sé que ambas condiciones («improvisación») y («no cualificación») representan en primera instancia un contravalor.

Pero llevan anejas extraordinarias ventajas. De ellas parte, en ellas se alienta y mediante ellas se contagia una verdadera mística, que hace posible y da calor humano al plan general de la campaña. «Enseñar al que no sabe» es una de las obras de misericordia; lograr un espíritu general de cooperación entusiasta es el primero y fundamental de los efectos que la televisión debe perseguir. En este cometido ella puede ser de hecho un factor de excepción, llevando calor a zonas apartadas, reblandeciendo reductos hostiles a la acción cultural y suscitando en ellos un afán de superación.

Casi todos los países que han organizado sus campañas nacionales de alfabetización han procurado solicitar la colaboración de un numeroso grupo de alfabetizadores voluntarios, reclutados entre los estudiantes universitarios y de escuelas normales. Así ha sucedido, por ejemplo, en Bo-

livia, Corea, India, Irán, Jordania, Senegal, Uruguay y España. Como un aliciente, se ha pensado incluso en una compensación económica. Bien. Pero insisto en que la eficacia del plan requiere, como elemento de cohesión, de estabilidad y de calor humano en última instancia, la vivencia de una «mística popular». Bastante haría la televisión si se limitase a la consecución de este objetivo nobilísimo.

#### Exigencias del circuito abierto

Es frecuente en los países que utilizan la televisión al servicio de campañas de alfabetización, que se susciten polémicas entre los inmediatos y directos responsables de la alfabetización estricta, dependiente de los ministerios de Educación e Instrucción y los profesionales de televisión.

La última raíz de la mayoría de ellas estriba en el calor que al servicio de la campaña suelen poner las estructuras docentes, que querían utilizar a la televisión como uno más de los medios audiovisuales de los que ellos utilizan a clase cerrada para explicar sus lecciones a sus alumnos.

Con este criterio pugna abiertamente la opinión generalizada del mundo profesional de la televisión, que ve sus circuitos abiertos sometidos a innumerables riesgos si se emplea a fondo en la enseñanza directa de la lectura y la escritura, tal como suelen hacerlo los maestros. Para una inmensa mayoría (totalidad moral) de sus telespectadores, la televisión estima que sería poco grato el comprobar que a las horas habituales de audiencia de sus programas, el espacio se dedicaba a resolver problemas de excepción que, por supuesto, escapan a sus intereses inmediatos. Tal sucede con el caso de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo elementales.

Por eso entiendo que —una de dos— o se acepta el programa de alfabetización como «programa de excepción», en cuyo caso no habría inconveniente en atribuirle una función estrictamente docente a nivel fundamental, pero debería emitirse fuera de hora normales, o se aceptan, por el contrario, todas las exigencias que el circuito abierto le impone en el planteamiento y ejecución de sus programas.

#### Número básico estimado de grupos de recepción

En el primero de los casos, la televisión no puede someterse a riesgos y eventualidades. El elevado costo de cualquiera de sus emisiones la obliga a plantearse en primer término el problema de una rentabilidad relativa. La rentabilidad debe venirle dada de la trascendencia social y cultural de esta función y del número y organización de los grupos de recepción que han de seguir sus programas y aprovecharlos adecuadamente.

En mi opinión, podríamos establecer un número básico estimado de grupos de recepción.

Creo que no debería ser inferior a 3.500, recomendando como normal el número de 5.000. Sobre esta base cabe estudiar la posibilidad de planificar una acción directa y concertada con las estructuras docentes para emitir en horarios de excepción.

La didáctica de estas emisiones debería estudiarse conjuntamente, tomando en consideración no sólo la rígida ortodoxia de los métodos utilizables en el contacto directo con el alumno, sino las peculiares exigencias de la televisión como medio audiovisual y como instrumento de expresión y de comunicación de masas.

Los diversos países que utilizan la televisión escolar parecen mostrarse conformes con la opinión de que, hasta que no lograron los 3.500 ó 4.000 receptores de televisión en las escuelas, no estimaron ni correcta ni rentable su organización. (Hablamos de casos que puedan asimilarse al nuestro: Italia, Francia, Alemania, Inglaterra, Portugal, etc.)

#### Las nuevas coordenadas de la alfabetización funcional

Como observa atinadamente William S. Gray, «se considera que una persona posee una alfabetización funcional cuando ha adquirido, en materia de lectura y escritura, conocimientos teóricos y prácticos que le permiten participar eficazmente de todas aquellas actividades que suponen normalmente una instrucción elemental en su cultura o grupo»

La dificultad estriba ahora en determinar cuál es la instrucción indispensable para proporcionar a un grupo humano alfabetización funcional. El criterio que se estime válido debe tomar en consideración aspectos no sólo cuantitativos, sino cualitativos, del problema.

Afecta al punto neurálgico de la cuestión la estimación del papel que la «instrucción» está llamada a desempeñar en la dinámica cultural propia de nuestra sociedad en cambio. No cabe duda de que las grandes campañas de alfabetización promovidas en el mundo, a instancias de la Unesco fundamentalmente, han sido planificadas sobre unos presupuestos y unos métodos propios de la educación tradicional «peri» o «paraescolar». Ahora debe determinarse cuál es la relación que existe entre «educación escolar» y «educación o cultura popular».

Evidentemente, no puede procederse por saltos. La innovación cualitativa del fenómeno cultural no invalida de hecho la necesidad de la instrucción, que debe presidir y dar cohesión a toda promoción cultural. A pesar de que en los fundamentos de la organización escolar radica el principio de que «por el camino de la instrucción se llega a la educación», la eficacia del principio se cumple cuando la obra escolar sincroniza con las necesidades y postulados de la vida misma. No es ningún secreto que la enseñanza escolar se ha deshumanizado.

La innovación metodológica que ha supuesto el concepto de «alfabetización funcional» debe su valor y su eficacia al hecho de haber tomado en cuenta estos nuevos postulados, que deben adscribirse al tradicional concepto de «instrucción», para hacer de ella un factor vivo y operativo en la promoción cultural. En la metodología general de la cultura popular, la alfabetización estricta no pasa de ser una técnica indispensable, pero en definitiva auxiliar, como lo son la lectura, la escritura y el cálculo. De ahí que el término de «cultura popular» exprese, en la concepción del informe-sumario de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la Unesco, «la necesidad de cambiar de contenidos de la cultura. No se trata—indica el informe—de distribuir una cultura ya hecha a capas sociales más extensas, sino de obtener la participación de todas a la construcción de una cultura común, integrando la aportación de cada uno». Hablando con términos de J. L. Moreno, la diferencia entre «instrucción» o «alfabetización» y «educación popular» o «cultura popular» sería equivalente a la que media entre «productos culturales en conserva» y «cultura de la espontaneidad».

Otro aspecto importante que debe destacarse en la planificación de una campaña de alfabetización, a propósito de las nuevas coordenadas de alfabetización funcional, es la relación entre «alfabetización» y «desarrollo».

A este aspecto se refirió el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, reunido en Teherán en septiembre de 1965. El informe de la primera comisión destacaba, entre otros, el siguiente epígrafe: «La Comisión estimó unánimemente que el esfuerzo de alfabetización debe integrarse estrechamente en los programas de desarrollo. Sin embargo, no debe considerarse únicamente a la alfabetización como un fermento del desarrollo económico, sino también como un manantial de la promoción cultural y espiritual y un medio puesto a la disposición de cada individuo para adquirir una clara conciencia de sus derechos y deberes en el seno de la sociedad» (1).

La relación entre «cultura» y «desarrollo» continúa a expensas del acierto o desacierto final en el esfuerzo que a lo largo del próximo decenio se ha de efectuar para lograr un adecuado planeamiento de la educación (2).

Las próximas tareas, calificadas de más ur-

gentes por Philip H. Coombs, son: la consecución de una mejor adaptación de la educación a las necesidades del crecimiento económico y del progreso social, el logro de una expansión más equilibrada y selectiva del sistema de enseñanza, la resuelta empresa de realizar las diversas modificaciones y perfeccionamientos que afectan al sistema de enseñanza y el refuerzo de la educación extraescolar.

La cohesión, agilidad y eficacia del planeamiento vienen condicionadas por dos factores fundamentales: el contenido y la metodología. Ambos factores operan en simbiosis. Es el propio contenido el que determina la metodología, y ésta radicaliza el índice de interés y profundidad de aquél.

La educación popular, con sus contenidos y su metodología propios, dando vida y sustantividad a los programas docentes tradicionales, hace de la alfabetización, como expresaba el documento publicado por el Departamento de Educación de Adultos, con ocasión del Congreso Mundial de Teherán (del 8 al 19 de septiembre de 1965), «un instrumento que facilita la transición de la pasividad a la participación, constituyendo de este modo una condición indispensable de la democracia».

Destaca el documento dos graves inconvenientes, que deben tomarse en consideración a la hora de planificar una campaña de alfabetización por televisión: la escasa movilidad social y la ignorancia de las grandes masas.

Son dos aspectos, en muchos puntos coincidentes, que afectan a la que podríamos llamar ecología del desarrollo sociocultural.

La televisión, sometida técnica e industrialmente ya a la explotación de un sistema de globovisión, ha propiciado la invención de experiencias de alfabetización y promoción cultural de adultos a escala mundial. Es consolador el fenómeno universal de preocupación por el problema de la educación.

La Secretaría de la Unesco preparará para 1967-68 un vasto programa de seminarios internacionales para promover el adelanto de las ciencias pedagógicas. Se ha esbozado ya un programa experimental de alfabetización universal, que estaba previsto comenzar este mismo curso 1966 en ocho países y que finalizaría en 1968. Los esfuerzos deben desembocar en la gran campaña mundial, proyectada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, para Conferencia General de 1970.

Cabe perfectamente enlazar los propósitos de la Unesco con las preocupaciones mostradas por los asistentes de 40 países a la Conferencia Internacional de Milán en 1964, presidida por el ministro italiano de Investigación, en relación con la creación de una ciudad internacional de técnicas audiovisuales, en las que se hiciera coincidir a la investigación y a la producción de estos medios.

(1) Cfr. Unesco, Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, Informe final, París, 1965, 38.

(2) La Conferencia General de la Unesco aprobó en su XII Reunión (diciembre 1962) la creación de un Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. El instituto comenzó a funcionar en París en mayo de 1963. Es un organismo semiautónomo, a cargo de la Unesco, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Fundación Ford, conjuntamente.

En 1964 el instituto publicó una bibliografía sobre planeamiento de la educación y un repertorio de las instituciones que se ocupan de actividades de investigación en esta materia.

La televisión hace posible un ensayo general vía satélite, del que podrían beneficiarse numerosos países, salvada la barrera del idioma, que, desde luego, es perfectamente salvable, discriminando las emisiones en los idiomas ideográficos, silábicos y alfabéticos. Por otra parte, la televisión vía satélite podría reforzar las lecciones de una cartilla mundial de alfabetización.

Insisto en que se debería tratar solamente de un ensayo, si no queremos incurrir en una contradicción con los principios generales de nuestro planteamiento. Pronto veremos que una verdadera campaña de alfabetización debe estar afinada en la realidad concreta de los grupos humanos, su *status* socioeconómico y cultural y su repertorio de costumbres y tradiciones.

Pero interesa destacar sobre todo cómo la televisión está operando ya una apertura generosa de ese que Ortega ha llamado fenómeno del «sinecismo» (globalización de las condiciones mínimas de convivencia).

En una hipótesis de evolución socioeconómica rápida y profunda, uno de los factores que se revela como más operativo y eficaz es la formación general de actitudes mentales y de nuevos comportamientos. Afecta este cometido a radicales exigencias psicopedagógicas, que deben tomarse en consideración siempre que se aborda el tema de la comunicación de masas. Parece que uno de los principios universalmente válidos en el proceso psicológico de la comunicación televisada, cualquiera que sea el contenido, consiste en afirmar la necesidad de humanizar el mensaje. El hombre lo llena todo en televisión; es, como diría Protágoras, «la medida de todas las cosas». Nada interesa tanto en el mensaje televisado como el hombre mismo. Está todavía por investigar cuál debe ser la relación exacta de los tres elementos que integran el llamado «triángulo de la televisión educativa» (maestro, telemaestro y programa). Pero en cualquier caso sería erróneo y abocado al fracaso cualquier planeamiento educativo que desestimase en la práctica las peculiares exigencias expresivas del medio televisión.

Hay que reconocer que, en este sentido, los programas docentes de televisión de los países que han implantado su televisión escolar o sus campañas formales de alfabetización televisada dejan mucho que desear en términos generales: o hacen de la televisión una pura potenciación extensiva de los métodos docentes tradicionales, o, a lo más, se sirven de este medio nuevo como del más poderoso y rico de los medios auxiliares de enseñanza; pero falta por dar el último y más espectacular de los avances: la concepción del programa vivo sobre la base de la cultura popular, con sus métodos, sus exigencias y sus contenidos peculiares. Lo poco que en este sentido se ha hecho ha quedado reducido a experiencias concretas y controladas, sobre todo las campañas de teleclubs en Francia, Japón y la India. Pero no han pasado de ser ensayos concretos,

fragmentarios y breves aunque no exentos de conclusiones bien dignas de tomarse en cuenta.

#### **Estrategia de la alfabetización televisada: ¿método selectivo-intensivo?...**

Se advierten en todo el mundo cuatro grandes modos de enfocar la alfabetización: alfabetización global de adultos iletrados sobre módulos típicamente escolares, proyectos de alcance limitado y carácter experimental, educación elemental de la infancia como base de la solución del analfabetismo a largo plazo y enfoque selectivo-intensivo.

No cabe duda de que, en orden a la operatividad de los planes de desarrollo económico-social, el enfoque selectivo-intensivo, que constituye la base metodológica de todos los proyectos de la Unesco, es el que ofrece a primera vista mayores garantías. En efecto, la alfabetización actúa sobre una población numéricamente limitada, que constituye en la placenta social grupos significativos y dinámicos. Debe admitirse, sin embargo, que no se trata de ningún grupo selectivo, de ordinario, de grupos homogéneos, simplemente receptivos, cuyos miembros responden al estímulo de fuertes motivaciones psicológicas y económicas. Este podría ser el caso de los programas de promoción de la mujer para su integración en los sectores activos de la producción o el caso de cursos de formación para la pequeña empresa (dos aspectos básicos del Plan de Desarrollo español).

La planificación de los programas culturales de la televisión debe mostrar clara sensibilidad para cubrir todos aquellos flancos vulnerables del panorama sociocultural del país. Pero el planeamiento educativo, obra plural, obra de co-gestión, debe ser abordado desde el vértice mismo de las mayores responsabilidades públicas. Mientras esto no se logre, seguiremos atomizando esfuerzos y buenas intenciones, que no llegan nunca a satisfacer las auténticas necesidades de una verdadera promoción.

#### **La imagen televisada en la mostración de las claves**

Si en líneas anteriores reivindicaba la presencia de los criterios básicos de índole técnica y estética que definen a la acción televisada, a propósito de programas docentes, insistiendo en la necesidad de rebasar ese pobre concepto de la televisión como recurso audiovisual que apenas añade otra cosa al film que su irreversibilidad y su inmediatez en el mensaje, debemos ahora precisar y detallar el modo cómo puede llevarse a cabo esta nueva actitud. En el fondo, es bien simple, por cierto. Se trata de considerar a la televisión, con sus peculiares exigencias expresivas, como un elemento sustancial más, que debe

integrarse en el método general de la transmisión de conocimientos.

En el nivel en que ahora nos movemos (nivel elemental) el primer problema psicopedagógico grave es el del método general que una campaña televisada debe seguir. Por supuesto que todos los pedagogos estarán de acuerdo en que el método debe ser el «global» sintético-analítico. La globalización afecta no sólo a la comprensión «signal», gráfica o estructural, sino (lo que es más importante) a la comprensión de los diferentes factores que integran un proceso correcto de lectura y escritura: información-respuesta, estructura-contenido.

En este sentido, la televisión ofrece aportaciones estimabilísimas. Soy partidario de la idea que Otto Engelmayer tiene del proceso de la lectura.

Engelmayer se expresa en estos términos: «E. Meumann había mostrado que en el proceso de la lectura, aparentemente sencillo, intervienen tres "procesos parciales":

a) La percepción (reconocimiento) de la grafía por el ojo.

b) La reproducción de la grafía fonético-motriz de la lengua y el oído.

c) La reproducción de la idea significativa relacionada con la grafía.

Más de ninguna manera ha de entenderse esto como si la lectura fuese una sucesión de actos aislados. Muy al contrario, *el acto de leer es un proceso de absoluta totalidad*, en el cual intervienen, en una unidad funcional indivisible, el ver, leer, hablar y la comprensión del sentido.

El lector no lee, en un fluir continuo, unidad tras unidad de letras (o palabras), sino a saltos, con intervalos irregulares a través de un renglón.

Cada vez reúne con una mirada todo un complejo de formas gráficas ("campo de la lectura"). La extensión de ese campo varía: cuanto mayor sea la dificultad de lectura, tanto más restringido será el campo y tanto más numerosos los saltos (3).

La televisión puede prestar un inestimable servicio a este método, fundamentalmente a través de las claves.

Las imágenes de cada una de las «palabras generadoras» (un total de 40) pueden mostrarse de una vez y en un solo golpe de vista: *oso, rosa, efe*, etc. La telepantalla es capaz de producir efectos análogos a los del «taquistoscopio» y a los del obturador de una cámara fotográfica. Puede estudiarse el impacto.

La animación (films) permite la mostración de la «clave de configuración» siguiendo el dictamen de expertos en bioeléctrica cerebral, logrando ejercicios de comprensión global de las palabras generadoras en un tiempo límite. No existe ninguna dificultad para mostrar globalmente las pa-

labras en una décima o en un cuarto de segundo, logrando con la telepantalla efectos similares a los del obturador de una cámara fotográfica.

Debe estudiarse el impacto de esta mostración lumínica de las palabras generadoras (un total de 40) en los ritmos alfa. Las técnicas de análisis y comprobación son fundamentales antes de proponerlos a favor de reglas generales. La percepción de fenómenos ópticos, con sentido, está profundamente arraigada en el campo de la fisiología y la antropología. Pero esto nos llevaría por ahora demasiado lejos.

Una vez mostrada por la telepantalla la «clave de configuración», puede considerarse abierto el camino para la mostración de la «clave de reconocimiento por análisis estructural». La raíz más profunda de la necesidad de este segundo paso en el proceso de la percepción estriba en la comprensión de que las palabras no son estereotipos, sino formas de lenguaje y, en cuanto tales, formas vivas, cambiantes y productos de signos, capaces de darnos nuevas expresiones. El final del proceso se cumplirá cuando se presenten las «claves de contextos».

La «clave de reconocimiento por análisis estructural» sirve para hacer de las letras signos humanos, dúctiles y auténticamente expresivos, aspecto este que no quedaría suficientemente enfatizado por la «clave» de configuración.

Si presentamos la palabra generadora *oso* (clave de configuración), deberemos después presentar las posibles combinaciones de estos mismos signos en otras palabras: *so, sos, oso, osos, soso, sosos*, etc. (clave de reconocimiento por análisis estructural).

Pero es importantísimo insistir en un aspecto. Todo esto supone y exige que no se pierda nunca el hilván de la humanización de los signos. De ahí que todas las combinaciones, mostradas en la clave de reconocimiento, nos den palabras *con sentido*.

Queda únicamente un tercer paso en el estudio y mostración de las claves. Todo signo exige su propia hermenéutica. Es una consecuencia de la naturaleza expresiva del hombre mismo. Significa este hecho que la «expresividad» excede de la mecánica misma de la combinación de los elementos simples gráficos o fonéticos. De ahí que el acto de lectura y escritura constituyen una forma espiritual y establecen una relación enteramente nueva con el mundo de las cosas, las personas y los valores. A estas necesidades fundamentales viene a servir la «clave de contexto». También en este sentido puede la televisión aportar elementos valiosísimos, tanto a partir de las imágenes como de las palabras y sonidos. Sería un bonito ejercicio de «clave de contexto», por ejemplo, el mostrar escrita únicamente la palabra «agua», pero acompañarla de imágenes diversas y utilizando variantes del montaje musical y sonoro. El telespectador comprendería inmediatamente toda la riqueza de gamas y matices que se encierra en una misma palabra:

(3) OTTO ENGELMAYER: *Psicología de la labor cotidiana en la escuela*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, pp. 174 y ss. Engelmayer apunta observaciones atinadas acerca de la dislexia y de los campos de lectura.

lo tremendo del agua del mar chocando contra un acantilado, la dulce serenidad bucólica de un lago, la fresca y romántica dulzura del agua de una fuente, la sensualidad de un vaso de agua, etcétera. La imagen televisada, en este caso, serviría fielmente a los objetivos de la «clave de contexto».

#### Acción de la televisión en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje

El equilibrio en la utilización didáctica de la imagen televisada exige en primera instancia la afirmación de un principio fundamental: las técnicas expresivas del medio deben cumplir una función de intensificación y refuerzo de la acción directa del maestro o monitor. Ella no puede arrogarse una función protagonista en un régimen docente normal. Pero no por eso es menos estimable su papel.

La televisión desempeña una misión importantísima en la terapia de las dificultades de aprendizaje, por ejemplo.

Establecido previamente el diagnóstico de dificultades por parte de un cuerpo de pedagogos, el papel de la televisión con relación al aprendizaje debería acometer estos tres aspectos: estudio defectuoso de las palabras, pobreza en la comprensión y lentitud e ineficacia en la lectura.

Por lo que se refiere al primero de ellos (estudio defectuoso de las palabras), la acción de la televisión debe centrarse en la demostración eficaz de ciertos aspectos cuantitativos y cualitativos del vocabulario visual (vocabulario visual suficiente, análisis visual de las palabras y de sus elementos estructurales y síntesis visual auditiva).

Los ejercicios deben estar fundamentados en las cartillas didácticas, insustituible en toda recta concepción de programas de aprendizaje.

La imagen televisada debe tener la misión de «vivificar» y «animar» los ejercicios prácticos de la cartilla, motivando una participación activa del telespectador que por su medio se propone aprender. Cabe en este sentido numerosos métodos, incluso espectaculares, utilizando los elementos expresivos normales: imagen filmica, montaje musical sincronizado y efectos especiales.

Pongamos un ejemplo: Una voz en *off* puede adelantar el asunto general; existe una pequeña trama. Un personaje imaginario debe realizar una tarea coherente e incluso práctica y útil para el telespectador que sea capaz de acompañarlo. Las claves fundamentales serán «el contexto», preguntas en *off* aparentemente incoherentes y que irán provocando la aparición de respuestas escritas (film de animación), dibujos figurando movimientos o actitudes, etc. En la medida en que el telespectador participante acierte en la solución de estas claves, el personaje misterioso comienza su movimiento hacia la solución de la trama o se «congela». Cada solución falsa puede provocar un sonido característico o una «sinto-

nia» especial. De este modo cabe llevar a cabo de un modo espectacular un estudio de identificación visual de las palabras, sinónimos, etc.

El tipo de entretenimientos propuestos por Brueckner y Bond (4) o el llamado «Ward Lotto» (5) pueden ser superados con creces por los recursos audiovisuales de la televisión, provocando incluso un clima de expectación y de interés que ningún otro medio puede igualar.

#### La televisión en el desarrollo de las aptitudes de comprensión

Existen experiencias concretas que han demostrado ya la posibilidad de acometer en un mismo programa de educación fundamental el doble objetivo: el vocabulario visual y las aptitudes de comprensión. Podríamos citar, por ejemplo, el programa «Imágenes para saber», emitido por TVE en la temporada 1966-1967. El sistema seguido fue el de «palabras generadoras» (un total de cuarenta). Cuando se emitió el programa correspondiente a la palabra «ojo», después de mostrar en acción un ejercicio práctico de «claves», se efectuaron ejercicios a base de films de animación para desentrañar toda significación posible de este vocablo, con unas imágenes sugestivas y claras. En general éste ha sido el método seguido en la presentación del resto de las palabras.

Un normal desarrollo de las aptitudes de comprensión exige un adiestramiento en la utilización y comprensión de la metáfora y demás figuras del lenguaje, así como la organización de párrafos.

Parece especialmente importante subrayar, llegado este momento, que el lenguaje audiovisual al que parece abocada nuestra civilización de la imagen incluye como elementos simples y básicos la existencia de innumerables símbolos expresivos, utilizados ya profusamente por el cine y la televisión. Respondería en el nuevo humanismo a la naturaleza y función que han venido desempeñando los signos gráficos en el humanismo grecolatino. Un adiestramiento en el lenguaje de símbolos parece ser la clave para un cabal entendimiento de los mensajes de los nuevos modos de expresión audiovisual, que ya han tomado carta de naturaleza y de los que se ocupan la semiótica, la publicística y la sicosociología de la comunicación de masas.

La televisión, haciendo uso exclusivamente de la imagen y el sonido, puede ir despertando y desarrollando las aptitudes de comprensión y de expresión de un lenguaje simbólico. Debemos reconocer que, desgraciadamente, la televisión sigue todavía buscando sus peculiaridades expresivas, pugnando por una progresiva emancipa-

(4) L. J. BRUECKNER y G. L. BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*, Ediciones Elialp, Madrid, 1965, 203.

(5) WILLIAM S. GRAY: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, Unesco, París, 1957, 303.

ción. La situación real puede apreciarse de modo singular a propósito del tratamiento que suele darse a la poesía en la pequeña pantalla. No se ha logrado mucho más que considerar a ésta como una ventana a la que puede tener acceso un tipo de poesía escrito y creado para ser «leído». Falta, en cambio, la «poesía para los ojos», la «poesía sin palabras», la «poesía de imágenes y emociones», la «poesía de símbolos puros».

Las técnicas subsidiarias de imagen y sonido que la televisión puede proporcionar para el desarrollo de las aptitudes de comprensión, no deben entenderse tampoco necesariamente limitadas al ámbito conceptual puro. Consecuentes con la idea de que lo fundamental en cualquiera de los modos de lenguaje es la comunicación humana en sí misma, limitar ésta al puro concepto sería fragmentar y subestimar la realidad misma de lo humano. Si una educación rectamente entendida trata de provocar un desarrollo armónico de todas las facultades no es por otra razón que por entender que el hombre constituye una unidad indisoluble.

El adiestramiento en el lenguaje de los símbolos debe comportar por tanto no sólo una acción sobre las aptitudes de comprensión, sino también una motivación sobre el ámbito de la sensibilidad. La televisión puede servir a estas necesidades con una eficacia excepcional con breves inserciones de plástica espacio-temporal, con sonido sincrónico, que permitan ir acostumbrando al telespectador a un nuevo sentido de la belleza y de la forma, capacitándole para la aceptación del arte abstracto y de la evolución estética. Podrían servir de modelo y punto de partida los ejercicios de McLaren, por ejemplo. El tiempo invertido en esta tarea nunca es un tiempo perdido.

#### **Acción de la televisión en la rapidez y eficacia de la lectura**

Con la aplicación del método «global» en la enseñanza de la lectura se ha podido comprobar que la mirada del lector incide directamente sobre la palabra, percibida como una totalidad, e incluso sobre la frase. Se han efectuado varios ejercicios con máquinas de exposición breve, colocando letras, palabras y frases en periodos cortísimos de tiempo (1/10 ó 1/15 de segundo), y se ha podido comprobar que con una sola exposición de esta naturaleza se pueden identificar perfectamente cuatro o cinco letras no relacionadas entre sí e incluso palabras compuestas de esas mismas letras en una proporción de cuatro o cinco veces.

Los ejercicios han mostrado claramente que existe un proceso de desarrollo gradual de la capacidad de percepción; de tal manera que en cada exposición se percibía un número de letras o palabras cada vez mayor.

Una segunda conclusión afecta a los factores de resistencia. La fluidez y rapidez de la lectura

es directamente proporcional a la proximidad del sentido o significación de la palabra: más resistencia y menor fluidez para palabras sin sentido, sin relación o con significación desconocida; más fluidez para letras conexas o palabras de uso normal.

En la identificación de palabras nuevas operan ciertos factores de modificación. Por ejemplo, se perciben con prioridad las letras que tienen formas especiales (teoría de la *Gestalt*) o sobresalen de la línea por la parte superior o inferior, etcétera. Estos puntos centrales de referencia inmediata sirven de clave para la identificación de la totalidad de la palabra.

Si técnicamente puede resolverse la aplicación de un taquistoscopio al objetivo de la telecámara podrían llevarse a cabo por televisión ejercicios de percepción global, utilizando máquinas de exposición. Si la complejidad técnica lo desaconseja, cabe siempre la filmación de cierto número de ejercicios que servirían para adiestrar al telespectador en la rapidez de la lectura. El impacto de la televisión serviría para motivar actitudes nuevas en los lectores y para promocionar el sistema docente general.

#### **Ritmo y fisiología de la lectura televisada**

Los estudios realizados en Francia y Alemania en la última mitad del siglo XIX por Javal, Lammare, Landolt, Ahrens, Erdmann y Dodge, Goldscheider y Müller han encontrado amplio eco en los tratados modernos de psicopedagogía.

Pero siendo ejercicios eminentemente visuales, no cuentan todavía (que yo sepa) con un repertorio de ejercicios audiovisuales filmados. Creo que esta es tarea de la televisión. La eficacia del impacto de la televisión sobre todas las estructuras operativas de la sociedad exige que todo cuanto se haga en el ámbito educativo muestre la mayor y más avanzada técnica. En la pequeña pantalla se miran no sólo los analfabetos, sino los padres, educadores, pedagogos y catedráticos de Universidad. La televisión debe contar para sus programas educativos con la asistencia de las máximas figuras nacionales. La potencia de su alcance exige tomar las máximas garantías en materia tan delicada y trascendental.

Una campaña de alfabetización que cuente para su orquestación con la televisión debe reservar a ésta el papel de adelantado en la motivación de actitudes nuevas en la lectura y escritura. Los ejercicios a los que ahora nos estamos refiriendo afectan a la entraña misma de la metodología educativa. La imagen televisada debe «llevar» al lector-telespectador a mover los ojos adecuadamente, siguiendo el dictamen de la fisiología ocular. Deberá motivar que el movimiento ocular sea de izquierda a derecha a lo largo de la línea, pero en forma discontinua, acostumbrando al neolector a las pausas y vueltas rápidas desde el final de una línea al comienzo de otra.

Descartando las variantes personales, que afectan tanto al número de pausas como a la «cantidad leída» y al conocimiento, dificultad e interés del material de lectura, no se trata de llevar a cabo ejercicios audiovisuales que sean capaces de enseñar a todos. Se trata de poner en práctica la más avanzada didáctica para motivar nuevas actitudes generales.

Debe insistirse en la técnica derivada de una muestra significativa de registros de movimiento ocular del idioma español (6). A partir de ella pueden «leerse» en forma audiovisual pequeños fragmentos, sacados de relatos de la vida campesina, por ejemplo, con un vocabulario sencillo y de fácil comprensión. No es difícil hallar textos de esta naturaleza incluso entre nuestros grandes clásicos del idioma. Los ejercicios deberán poner de relieve un modo fluido de leer, un modo atento y un modo deficiente. Deben aparecer con claridad, e incluso subrayadas por el sonido, las regresiones, las resistencias y los centros de interés en el material de lectura, mostrado a un adulto tipo. Las diferencias de velocidad entre la lectura oral y la lectura silenciosa pueden ponerse de relieve con facilidad.

Todos estos elementos, que presiden un método correcto en el aprendizaje de la lectura, pueden servir de base a una serie de ejercicios audiovisuales de gran espectacularidad, utilizando el film de animación y la truca. ¿Es pretencioso pensar que el impacto de este sistema habría de producir notables y positivos efectos sobre todo el sistema docente nacional?

Nunca se insistirá bastante en la necesidad de una lectura «con sentido». Buena definición es la de William S. Gray: «Un buen lector concentra su atención en el significado de lo que lee. En cada pausa reconoce palabras o grupos de palabras sintéticamente, es decir, por su forma general y aspectos distintivos, y procede a lo largo de la línea con tanta rapidez como pueda captar su significado. Cuando se encuentra con términos nuevos y desconocidos tiene que prestar atención al detalle. Pero a medida que se familiariza con esos términos necesita cada vez menor número de claves para identificar su pronunciación y significado» (7).

#### Necesidad de laboratorios de psicofisiología del aprendizaje. Pruebas psicológicas

Desgraciadamente no se ha producido todavía (al menos nosotros no lo conocemos) ningún estudio acerca de la psicofisiología de la lectura del idioma español. Los adelantos progresivos en el estudio del subconsciente y la experimentación de bioeléctrica cerebral, aplicados a un estudio razonado y empírico de la psicofisiología del aprendizaje, nos parece que serían del máximo interés, y bien vale la pena decidirse al montaje de algún laboratorio de esta naturaleza. Las apli-

caciones tanto a la didáctica de los medios audiovisuales como a la psicología del cine, la publicidad y la televisión son de evidente e inmediato interés. Es una pena que España, que ha probado ya repetidas ocasiones en Congresos Internacionales del Film Publicitario su capacidad artística, no haya logrado todavía una técnica de contenidos en esta materia. Conviene insistir de una vez para siempre que si es importante para estos menesteres el buen gusto de los realizadores, no lo son menos, ciertamente, el rigor científico y la experimentación.

Un tratamiento adecuado de la imagen televisual debería llevar como consecuencia necesaria un sistema de *postesting*, realizado con la máxima seriedad. Existen ya numerosas posibilidades desde el *test* sin lenguaje al «*test* semántico de inteligencia» (STI), elaborado en la Universidad de Harvard (8), y desde el «*test* de vocabulario en cuadros» (9) a baterías de aptitud múltiple y *test* de rendimiento. De entre ellos podría seleccionarse fácilmente una serie de ejercicios, encaminados a la comprobación y análisis factorial de vocabulario, analogías, frases incompletas, frases desordenadas y comprensión de la lectura, adiciones, etc.

Pero, insisto, todo esto debe experimentarse previamente en grupos reducidos de adultos analfabetos o en grupos-muestra, representativos de la generalidad de los destinatarios de la campaña de educación fundamental.

#### Ejercicio nacional de lectura

La televisión puede llevar a cabo unos breves ejercicios de lecturas nacionales que, sin perder de vista la importancia del significado, insista en las técnicas de aprendizaje, siguiendo el patrón establecido en líneas anteriores. Podrían lograrse efectos sorprendentes, poniendo de relieve las virtudes y defectos de la lectura, y no cabe duda que resultaría profundamente provechoso.

No pueden descartarse en este tipo de programas los recursos múltiples del film de animación. El método seguido debería perseguir los objetivos siguientes: la actitud reflexiva del lector; la comprensión del significado, la exactitud e independencia en el reconocimiento de las palabras; la reacción inteligente ante lo que se lee; la aplicación de las ideas adquiridas; el interés por la lectura, y el logro de una economía de esfuerzo unido a una mayor facilidad.

Este tipo de programas-ejercicio nacionales podrían ser muy bien elaborados de acuerdo con las *cartillas para neolectores*. La televisión podría poner en práctica la animación de esas mismas lecturas con sus mismas imágenes.

Este es el momento de insistir en la lectura de signos y símbolos, tales como las señales nacionales e internacionales de tráfico, abreviaturas, lugares públicos, instituciones, títulos, etc.

(8) ANNE ANASTASI: *Tests psicológicos*, Ed. Aguilar, Madrid, 1966, 255.

(9) *Ibidem*, 263.

(6) Cfr. WILLIAM S. GRAY, *Op. cit.*, 72-73.

(7) *Ibidem*, 69.

### Papel de la televisión en la enseñanza de la escritura

Todos los sistemas utilizados hasta ahora para la enseñanza a distancia con relación a la escritura han adolecido de un mismo defecto: el estereotipo. La enseñanza por correspondencia presta un servicio muy estimable, con la aportación de ejercicios puntuables, fugas de letras, modelos, etc. Pero siempre falta algo importantísimo: la *cinestesia* de la escritura. Esto queda reservado a la televisión. Esto poco o nada tiene que ver con el llamado «método cinestésico» propuesto por Grace Fernald, Helen Keller y otros.

Esencialmente la colaboración de la televisión consiste en el adiestramiento muscular y de posición para que el alumno aprenda a trazar los rasgos característicos de las letras. El modelo puede y debe ser la mano del presentador del programa, tomada en un primerísimo plano para observar detenidamente todos y cada uno de sus movimientos en el trazo. Así varias veces. Es muy conveniente que el presentador se dirija previamente a los telespectadores y les advierta: «Seguir (10) con toda atención el movimiento de mi mano; ahora no es necesario que escribáis; lo haréis después conmigo. Pero debéis ir moviendo la mano lo mismo que yo: como si escribiérais en el aire. ¡Vamos a ver!... (*Trace la letra despacio.*) ¡Así!... ¡Otra vez!... Ahora escribid ya sobre la cartilla-cuaderno..., etc.»

La televisión debe proponerse hacer de la escritura un técnica *humana* de expresión y de comunicación. Con otras palabras: lo mismo que en el caso de la lectura, también debe «animar» y «humanizar» a la escritura. Coincide este propósito con el verdadero concepto de escritura propugnado por la XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública:

«La escritura no es sólo una técnica educativa, sino también un medio de expresión y un arte, que debe combinar el estilo personal con la máxima elegancia.

El ritmo de la vida moderna exige cada vez ritmo más rápido en la escritura.

El método debe ser progresivamente más adaptado a la capacidad latente del niño.

El propósito de la escritura es capacitar a cada niño para escribir tan bien como pueda a una velocidad razonable (11).»

Las conclusiones de la Conferencia se refieren a los niños, pero son aplicables por igual a los adultos. Ahora bien: para hacer de la escritura una técnica de expresión personal hay que lograr primero un desarrollo de las facultades que intervienen en el proceso de la escritura. Es una tarea previa que puede llevarse a cabo combinando algunos «tests de aptitudes especiales» con la dinámica de la imagen de la televisión. Los

trazos abstractos, movimientos circulares, líneas rectas, dibujos elementalísimos, etc., pueden constituir la base del material previo que debe mostrarse, suscitando los ejercicios de los telespectadores e insistiendo en normas fundamentales y prácticas, tales como el modo de manejar el lapicero y el bolígrafo, el uso de las líneas en la escritura, la posición de las letras, los márgenes, etc.

Toda esta labor previa nos parece importantísima y participamos de las conclusiones a las que llega Walch, después de analizar la teoría de Pestalozzi: «La técnica de la escritura exige ciertos elementos simplicísimos y básicos de la técnica del dibujo.»

La moderna didáctica de la escritura ha llegado ya a conclusiones positivas acerca del tipo de letra que debe utilizarse. Al principio es conveniente utilizar la letra manuscrita de imprenta, buscando la sencillez de trazo. Este tipo de letra exige menor esfuerzo, resulta más fácil de percibir, es más clara y sencilla que el modelo cursivo y fundamenta la posibilidad de leer cartillas, periódicos y libros. Sin embargo, debe ir introduciéndose progresivamente la letra cursiva.

La televisión debe utilizarlas imponiendo a sus mostraciones audiovisuales un ritmo más bien lento, poniendo de relieve el estilo *script*, que cada día se utiliza más en instancias, documentos, declaraciones, etc.

El ritmo seguido en la alfabetización de adultos puede ser más rápido que en las clases primarias de niños. Los resultados de varios estudios indican que la escritura va adquiriendo su ritmo, en proporción directa con la capacidad y madurez del sujeto.

El ejercicio audiovisual de escritura, mostrado por televisión, debe motivar actitudes eminentemente activas y llevar al ánimo del sujeto las tres grandes virtudes metodológicas que deben adornarla: uniformidad, continuidad y ritmo.

Antes de finalizar este trabajo debemos advertir la conveniencia de estudiar otra de las funciones que tocan a la televisión en una campaña de alfabetización: la relativa al desarrollo del razonamiento y del cálculo. Este, junto con la lectura y la escritura, forman la gran trilogía de técnicas auxiliares de la educación fundamental.

Es importante insistir desde el comienzo en la necesidad de vincular cálculo y razonamiento, que correspondería a la vinculación interdisciplinaria de las ciencias matemáticas y las ciencias lógicas. Existen diversos procedimientos; acaso el más directo sería la aplicación de la escala de inteligencia Wechsler para adultos con una docena de *subtests*, mostrando procesos de razonamiento proporcionales a los primeros problemas aritméticos de la escuela elemental.

También podrían utilizarse baterías de aptitud múltiple. Pero debería quedar previamente establecido el método general didáctico de la matemática elemental. Urge redimir a esta disciplina de su «deshumanización». La matemática mo-

(10) La moderna didáctica insiste en la conveniencia de la segunda persona.

(11) Cfr. XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Oficina Internacional de Educación, Unesco, París, 1948, 117 ss.

derna está presente en los procesos humanos más apasionantes. El asunto nos llevaría demasiado lejos. Este debería ser tema para un trabajo posterior.

### CONCLUSION

Con la clara conciencia de las posibilidades y las limitaciones de la televisión al servicio de una campaña de educación fundamental, conviene concluir que televisión y sistema docente deben formar un frente común. Aquella, haciendo uso de sus peculiaridades expresivas, ha de documentar, descubrir, explorar, juzgar, conmover, materializar, hacer participar y humanizar la materia programada.

La televisión educativa, cualquiera que sean sus grados y niveles, es ella en sí misma un sistema. El normal desarrollo de sus técnicas expresivas no puede dissociarse nunca de las peculiaridades didácticas del sistema docente que se pretende promocionar, suplir o reforzar. En nuestro trabajo nos hemos referido concretamente a la alfabetización en un contexto más generoso (educación popular fundamental). Han sido los mismos condicionamientos psicopedagógicos los que han podido poner de manifiesto los límites, características y efectos de la acción de la imagen de la televisión, hallando ésta de este modo su verdadera dimensión técnica y expresiva (en definitiva humana) al servicio de una misión inigualable: la promoción cultural.

## La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica

FEDERICO SOPEÑA

### LA UNIÓN HASTA EL «MOTU PROPRIO»

Normalmente, la unidad de estilo de cada época ha tenido como consecuencia la enseñanza común para la música eclesiástica, para la religiosa y para la profana. No se trata ahora de hacer una historia detallada de la enseñanza musical, ligada durante tantos siglos—prácticamente hasta el XVIII—a instituciones eclesiásticas. Cuando se da el caso de polifonistas como Victoria, que sólo componen música eclesiástica—recordemos la importancia de la música profana en Palestina, cumbre y cabeza de la polifonía de su tiempo—se trata de una actitud personal, de una especial tensión religiosa, pero lo normal en la historia de la música europea es el manejo de los dos estilos aun en los mismos maestros de capilla.

La unidad de estilo en la enseñanza se hace unidad con predominio absoluto de lo profano en el italianismo operístico del pasado siglo: baste pensar en lo que significa entre nosotros Hilarion Eslava, compositor de óperas, maestro de la Real Capilla y, prácticamente, director del Conservatorio de Madrid durante toda una época que se prolonga hasta nuestro siglo. Es la época de la gran decadencia de la estricta música eclesiástica:

la ruina de las órdenes monásticas debido a la política desamortizadora, la tremenda decadencia de la Liturgia como «participación», hacen que tanto el gregoriano como la auténtica polifonía—las músicas de la «participación» y del «esplendor»—sean casi sólo cuestión de «oficio». El mismo órgano se estudia dentro de directrices profanas. Ni siquiera en Roma puede hablarse de una auténtica escuela de «música eclesiástica» antes del «Motu Proprio», y sólo los intentos de los «cecellianos» alemanes y un poco la música de Perosi apuntan a una cierta «especialidad».

### EL «MOTU PROPRIO»

El «Motu Proprio» de Pío X cambia radicalmente las cosas. Al separar netamente la música de iglesia de las restantes impone una enseñanza especial, rigurosamente especial en lo que se refiere al canto gregoriano: los benedictinos, con la abadía de Solesmes a la cabeza, crean todo un sistema construido para hacerse pronto «escuela» en las casas religiosas. Como la polifonía exigida por el «Motu Proprio» tenía que limitarse a la clásica o construirse bajo muy severas normas