

## El impacto audiovisual \*

Deseo agradecer, en primer lugar, la afectuosa invitación que me ha sido dirigida y que gustosamente he aceptado para intervenir en la clausura de este Congreso, undécimo de carácter nacional entre los que organiza la Federación Española de Religiosos de Enseñanza. Estimo que constituye una elocuente prueba de sensibilidad hacia la hora que vivimos ésta de haber dedicado vuestra Asamblea a tema tan actual—decisivo en la vida cultural de nuestro pueblo y en su inmediato porvenir— como el de la situación y perspectivas de «La educación cristiana dentro de la cultura de la imagen». Sólo temo que lo que ahora pueda decir quien os habla no esté a la altura de cuanto ha sido expuesto ya en las sesiones precedentes por personas dotadas de mucha mayor competencia y preparación, como lógicamente corresponde a quienes han dedicado su vida a la enseñanza y al estudio. Trataré, por ello, de suplir con brevedad mi carencia de autoridad en la materia y de ofrecer unas sencillas reflexiones nacidas sobre todo del contacto cotidiano, en mi vida privada y en mi función pública, con el gran objeto de vuestras jornadas de trabajo intelectual.

El Director del Congreso, mi buen amigo el Padre José Antonio de Sobrino, me ha propuesto que hable acerca del impacto de los medios audiovisuales en la educación y en la sociedad. La vastedad del tema se advierte en cuanto nos detenemos a analizar someramente los términos de que consta. Lo primero que llama nuestra atención es la amplitud de cada uno y, por tanto, su posible ambigüedad. «Quien mucho abarca poco aprieta», dice un refrán; y, a menudo, el refranero tiene razón. Por supuesto, el término **educación** puede ser entendido en varios sentidos; por ejemplo, nuestra terminología administrativa, un tercio de siglo atrás, lo equiparaba a **instrucción**; y, ahora mismo, la Federación que celebra este Congreso califica a quienes la integran de personas dedicadas a la **enseñanza**. Conviene aclarar en seguida que ambas denominaciones, correspondientes a una determinada visión del fenómeno educativo, son correctas y responden sin duda válidamente a una parte o porción sustancial de dicho fenómeno. Quizá, responde a lo que suelen llamar ahora algunos especialistas **educación formal**, por la que entienden un conjunto de materias debidamente regladas y ordenadas en forma de asignaturas, unos horarios y unos calendarios docentes, un cuerpo de maestros, profesores y catedráticos, unas edades escolares, un conjunto discente, una metodología pedagógica, unos ciclos formativos, una cierta estratificación o clasificación de los alumnos en función habitual de las edades, y otros varios signos que podríamos llamar externos y que son de todos conocidos. Entre muchas sistematizaciones posibles, recordemos aquí la todavía reciente que estableció el coloquio sobre educación de adultos organizado en Marly, cerca de París, por el Consejo de Europa en mayo de 1967. Según sus recomendaciones, la educación formal

aludida quedaría articulada en dos períodos: el de educación fundamental que comprendería desde los seis hasta los dieciséis años; y el subsiguiente, de educación profesional, que alcanzaría hasta la incorporación plena del alumno a la vida económica activa. A estos dos ciclos añadían los coloquiantes un tercero, el de la educación continua que alcanzaría al perfeccionamiento profesional y que facilitaría el acceso regular a los bienes culturales. Con todo ello, llegamos al concepto predominante hoy y que es el de la búsqueda de la educación permanente como ideal y objetivo del proceso formativo del hombre, con una permanencia aneja a la plenitud de la vida humana y que afectaría no sólo a su propia actividad profesional, sino a todas las facetas de su inteligencia y de su sensibilidad.

En análogo sentido, al examinar la situación en materia de enseñanza, había obtenido antes Gaston Berger dos conclusiones que confirman la opinión de los expertos reunidos por el Consejo de Europa. A saber, «una, que la instrucción que proporciona conocimientos debe ceder el paso a la educación que forma hombres. Otra, que la educación debe ser permanente». Esta doble idea se concilia y completa con otra que me parece muy estimulante y que Berger expresa así: «En la etapa en que nos hallamos, nos hacen falta inventores, ya para la investigación fundamental, ya para la transformación de las verdades científicas en reglas técnicas, ya para la creación administrativa o social. **Son inventores** —añade él y yo subrayo— **los que deben promover la enseñanza**. Los cuadros dirigentes que necesitamos deben estar bien dotados de conocimientos y ser al mismo tiempo ricos en imaginación». Todavía, remacha así su convicción profunda: «Pensamos que la educación debe prevalecer sobre la instrucción». Casi no me parece necesario añadir que es con este espíritu y desde estos supuestos como intento abordar aquí el apasionante tema que me ocupa, al referirme al influjo que los medios audiovisuales ejercen ya, y ejercerán más cada día, sobre la educación y sobre la sociedad contemporáneas.

La expresión **medios audiovisuales** requiere también algún comentario preliminar. En cierto sentido, no nos encontramos ante ninguna novedad, ya que los medios audiovisuales siempre han estado presentes en la sociedad —al menos, en la civilizada— y en la educación que la ha guiado hacia la cultura. La voz del maestro es el medio sonoro, educativo, por excelencia, de cualquier pedagogía; mientras que su propia mímica, los objetos que muestra y esos signos convencionales llamados letras son los elementos o medios visuales básicos de cualquier enseñanza. Incluso la introducción del canto coral, de las viñetas en los textos escolares o de las figuras trazadas sobre un encerado, son factores auxiliares de la enseñanza, pero casi consustanciales con ella, aunque sean relativamente recientes en los dos últimos casos si nos atenemos a lo que dice uno de los especialistas franceses en la materia, Henri Dieuzeide, en un artículo publicado hace casi ocho años: «Fijémonos —dice—

\* Conferencia pronunciada por el director general de Cultura Popular y Espectáculos don Carlos Robles Piquer.

en el estado de la escuela primera (en Francia), hace ahora ochenta años. No había manuales escolares y tampoco había encerados. La mayoría de las escuelas tenían como material algunos abecedarios manuscritos y algunos catecismos destrozados sobre los que los niños se esforzaban en descifrar las letras. Hoy, el más modesto alumno campesino sale de la escuela llevando una cartera atiborrada de libros y de útiles escolares.» La situación en España no era probablemente mejor, sino peor; nos basta sólo con parangonar los libros en que hemos estudiado los actuales padres de familia con los que manejan nuestros hijos, llenos de colorido y de ingenio plástico, mucho más incitantes para la vista que los nuestros, mucho más próximos por tanto a esa civilización de la imagen que, según algunos, ha desplazado en el siglo XX a la civilización del libro que sería propia del siglo XIX.

Publicado por primera vez en Canadá en 1962, está logrando general difusión en los Estados Unidos y otros países —que yo sepa, todavía no existe edición española— un libro titulado **La galaxia de Gutenberg**, donde el sociólogo Marshall McLuhan contrapone la civilización de la letra impresa, que ha creado la cultura en la que vivimos y que se extiende desde la Reforma hasta la última revolución china, con la cultura de la electrónica, en cuyos albores estamos, pero que ya ha hecho posible la radio y la televisión, el cine sonoro y los satélites artificiales, los computadores y la automatización, los aceleradores de partículas y las exploraciones hacia la Luna. Añadamos que la interpretación sociológica que McLuhan nos ofrece es radicalmente pesimista: para él, la nueva galaxia electrónica viene a consagrar irremediablemente el triunfo de las masas, cuya rebeldía anticipó lúcida mente Ortega entre nosotros. Y ello por la vía de la mediocridad que reemplaza a los viejos hábitos de pensar por los gustos impuestos por los presentadores de la televisión.

Apresurémonos a decir que ésta no es nuestra modesta opinión. Quizá por un sentido providencialista de la existencia, nos atrevemos a pensar que no siempre todo el tiempo pasado fue mejor, y aun a esperar que algo de bueno ha de traer al género humano el propio espíritu inventor e innovador de que ha sido dotado por Dios. No nos convencen las concepciones aristocratizantes de quienes prefieren una civilización muy depurada y exquisita para unas minorías, aunque las mayorías permanezcan en la indigencia espiritual, a menudo compañera de la material. Tampoco nos agradan las visiones maniqueas de quienes a la luz de la media verdad que creen haber descubierto, tratan de olvidar —para decirlo con una metáfora bien actual— la otra cara de la Luna. Repitémoslo: no compartimos estas contraposiciones entre distintos vehículos culturales que tienden a presentarlos como antitéticos y que brotan de las tendencias cainitas de la humanidad. El propio autor francés que acabo de citar se dirige así a los docentes franceses: «La enseñanza debería buscar su lugar en ese equilibrio futuro entre el libro y la imagen, en esa fusión entre la realidad y lo imaginario, que constituirán mañana las formas esenciales de nuestra cultura. La enseñanza no puede pensarse ya uera de la televisión; le ha sido preciso, de grado o de

fuerza, absorber el libro, y deberá también integrar la televisión...». Lo cual, añadimos nosotros, no puede querer decir que la enseñanza, ni mucho menos la educación permanente a que aspiramos, hayan de desintegrar de su seno al libro, tal como el libro no vino a eliminar sino a completar y dar más eficacia a la acción personal e insustituible de cada profesor. En todo caso, queda bien claro aquí que los medios audiovisuales de que hablamos no son los ya absorbidos e integrados, no son los que llegan a través de la música interpretada en vivo por o para los alumnos ni a través de los libros brillantemente ilustrados. Son, tan sólo, aquellos que están presentes en nuestra vida desde hace pocos años o pocas décadas y que lo están, cada día más, con un tremendo impacto.

Esta última palabra nos da la clave de lo que nos preocupa. El **impacto** es, al parecer, el signo de la sociedad contemporánea. Todos los días recibimos alguno, y no es difícil recordar el último entre los grandes: la hazaña de tres hombres —con un gran país detrás, y Dios sobre todos— que han descubierto —ahora de modo nada metafórico— aquella cara oculta de la Luna, en parangón que se nos antoja inevitable con otros hombres que —un gran país, y Dios sobre ellos— descubrieron la cara oculta de ese Nuevo Mundo ahora proyectado hacia el espacio sideral. Pero si la noticia de la hazaña española tardó meses en llegar a Europa, la noticia de la hazaña americana la hemos visto todos los humanos al mismo tiempo de producirse. Y ese, el de su inmediatez y su veracidad, es el gran impacto de los medios audiovisuales, que traen ante nosotros la vida misma en toda su verdad y crudeza, en la plenitud de su alegría y su dolor, mientras se produce o tal como realmente se produce. No se trata sólo de la celeridad informativa, sino de la riqueza en detalles, de la fastuosidad de matices con que recibimos cualquier noticia importante, captada en todos sus aspectos para que podamos valorarla, recrearnos en ella, comentarla a placer, en fin, aprehenderla y, por tanto, aprenderla. La gran lección de la vida alrededor nos llega a medida que nace y se conforma, en la voz del locutor, en la fotografía del diario, en la imagen de la televisión que un comentarista glosa en nuestro propio hogar, en el cine, que primero la transforma en tema de sus noticieros semanales y luego en argumento para sus largometrajes, en la revista semanal gráfica que brinda el panorama de sus reportajes, e incluso en las referencias de los personajes que pueblan las obras teatrales. Después, todo ese ingente material pasará al libro y en él quedará para siempre a nuestra disposición. Pero, sin duda, en la sensibilidad y en la inteligencia del hombre contemporáneo, en cualquier civilización y latitud, en las urbes superdesarrolladas y en las junglas subdesarrolladas, lo primero que aparece ya no es el verbo, sino la imagen, tanto si ésta nos llega en las ondas lumínicas de una foto o de un filme televisado, como si nos alcanza en las ondas sonoras que nos reenvían nuestro transistor. Por ello se ha llamado también a nuestra civilización, precisamente, la de la imagen o la del transistor.

Es preciso señalar de nuevo cuán fuerte es la tentación maniquea hacia una fácil contradicción dramática en el campo de la enseñanza. La reflejan bien,

como si bordearan la caída misma en esa tentación, las palabras que voy a leer del profesor alemán Paul Heimann, en el estudio que abre el volumen dedicado por la UNESCO en 1963 a examinar **dónde estamos en materia de enseñanza audiovisual**. Dice Heimann: «Haríamos bien en acostumbrarnos a la idea de que nos hallamos actualmente en presencia de dos formas rivales de educación, que no sólo responden a concepciones pedagógicas diferentes, sino que incluso se han concretado en estructuras sociales distintas. De un lado, encontramos la enseñanza pública, desde el jardín de infancia hasta la universidad; de otro, las grandes emisoras de radio y televisión más o menos controladas por el Estado.» Afortunadamente, el profesor Heimann se da cuenta de que la idea extensiva de la enseñanza a que corresponde la televisión es complementaria de la idea intensiva a que obedece la escuela, y de que «las aptitudes» promovidas por aquélla, y a las que no duda considerar como «nuevas **calidades pedagógicas**», han de ser aceptadas como «parte de los componentes morales e intelectuales del hombre contemporáneo», concluyendo con la recomendación de que se busque un entendimiento entre «estas dos formas de educación» para llegar a una armonía plenamente legal y que «tendrá —dice— una importancia capital para el porvenir de la educación en nuestro país», esto es, en Alemania. El medio que recomienda para lograr este fin es el de la introducción en la televisión educativa, al modo como se hacía en aquellos momentos en los Estados Unidos con la emisión matinal titulada **continental classroom** y en Italia con la **Telescuola**. No a otra consecuencia llega Gaston Berger en el libro del que proceden las citas que antes transcribí, el titulado *L'homme moderne et son education*; reiterando en él sus ideas sobre la necesidad de «organizar una **educación permanente**, cuya amplitud acaso llegue a sorprendernos». Expresa este juicio rotundo: «Aquí es donde la invención pedagógica deberá intervenir de lleno y será especialmente necesario utilizar, sin hacernos sus esclavos, lo que impropriamente se llama técnicas audiovisuales.»

Sea propia o impropia esta denominación —y Berger no nos aclara sus razones para calificarla de impropia, lo que juzgo cuestión accesoría— es indudable que vivimos sumergidos en los efectos de tales técnicas. La nuestra es una sociedad **audiovisualizada**, y que se me perdone el aspecto germánico de esta palabreja. El académico René Huyghes lo dice bella y claramente en la introducción a su libro sobre *Les puissances de l'image*: «A despecho del lugar ocupado por los intelectuales en el primer plano de la escena contemporánea, nosotros no somos ya hombres de pensamiento, hombres cuya vida interior se alimenta de los textos. Los choques sensoriales nos arrastran y nos dominan; la vida moderna nos asalta por los sentidos, por los ojos, por los oídos... Un prurito auditivo y óptico obsesiona y sumerge a nuestros contemporáneos. Este prurito ha implicado el triunfo de las imágenes que ponen cerco al hombre con la misión, a través de la publicidad, de atraer y luego dirigir su atención. Por otra parte, las imágenes suplantán a la lectura en el papel de nutrir la vida moral que le estaba reservado». Por ello, es Huyghes

quien propone que la civilización del siglo XX sea denominada «civilización de la imagen» tal como se llamó «civilización del libro» a la nacida del Renacimiento, según la propuesta de Lucien Febvre. Aceptemos nosotros esta nomenclatura o sustituyámosla por otra, como en seguida veremos; siempre quedará en pie un hecho evidente, el de que nuestro tiempo encuentra uno de sus rasgos peculiares y esenciales en el efecto casi brutal, en la huella cotidiana e indeleble, en la presencia abrumadora y envolvente —es decir, en el **impacto**— que en cada uno de nosotros realizan los medios audiovisuales colocados al servicio de la comunicación entre los hombres. Precisamente, esta comunicación es la que transforma lo individual en social, lo que nos permite hablar de sociedad y nos obliga a inquietarnos por el efecto de la educación, letrada o audiovisual, sobre dicha sociedad. El hombre es (recordémoslo aristotélicamente una vez más) un ser social, que vive en compañía de sus semejantes, persiguiendo con ellos ciertos bienes comunes y cuya actividad política —con todo lo que esta palabra implica de necesidad y de libertad— le especifica entre los seres vivientes. No hay pues cultura humana, ni hay educación que a ella conduzca, sin conocimiento y valoración de lo social, conocimiento y valoración que no brotan sólo de los libros, sino de la vida y de la acción de esa vida y acción que los medios audiovisuales y las técnicas que les sirven nos traen a casa hoy con pujanza y vigor antes nunca alcanzados. Con ellos, sin duda, se alza aquel conocimiento **per modum naturae** de que hablaba Santo Tomás de Aquino y a cuyo través se conoce cualquier obra aún mejor que mediante su estudio abstracto y conceptual. Por ello, toda cultura exige en su base una acción social, pues toda cultura lo es de una sociedad y no de un hombre aislado, de una **polis** y no de un Robinson, y tiende por su propio peso a decantarse y sedimentarse en una categoría determinada de civilización, de modo civilizado de vivir en común. Frente a la conocida tesis spengleriana que ve en la civilización una oposición a la cultura y casi una petrificación decadente de ésta, nos afiliamos a la creencia de que la verdadera civilización no es sino la antonomasia y resultado de un refinamiento, avance y mejora ligados al proceso cultural. De lo contrario, no hablaríamos de civilización, sino de barbarie moral, es decir, de una forma degenerada y corrompida de vida social. En Herder ha leído nuestro mundo occidental que la Historia es un progresivo avance hacia lo humano y que las cosas se desarrollan, no unas de otras, sino de Dios, raíz eterna de todo, y también del genio.

Además de los citados, la sociedad de nuestro tiempo ha recibido otros nombres, ha sido bautizada con otros signos del nuevo zodíaco. Entre ellos, detengámonos unos momentos en uno de los más reveladores y de los más frecuentes. El que habla de «la civilización del ocio». Esta denominación está estrechamente emparentada con el tema que nos convoca hoy, como en seguida veremos. Y, además, viene abriéndose camino con singular celeridad, lo que coadyuva a persuadirnos de su acierto. Hace todavía pocos años, en 1961, publicó Joffre Dumazedier su ya clásico libro *Vers une civilisation du loisir?*, cuyo título se cerraba —como ustedes habrán advertido—

con un signo de interrogación. Poco después, en 1964, los editores españoles estimaron conveniente que el título de esta obra en nuestra lengua perdiera el carácter interrogativo, aunque mantuvieron el adverbio **hacia**, indicador claro de que tal vez nos halláramos sólo **en el camino** que podría conducirnos al ocio. Ahora acaba de publicarse la versión española de una obra colectiva impresa originariamente en Bélgica en 1967, y se llama ya, sin interrogación y sin adverbio, *La civilización del ocio*. Para subrayar la escasez de estudios en la materia —y, por tanto, la rapidez de su evolución— el presentador de este último libro recuerda que el diccionario de ciencias sociales, publicado por la UNESCO, con la colaboración de doscientos setenta científicos anglosajones, no contiene ningún artículo dedicado a la voz **leisure**, equivalente inglés de **ocio**. Por mi parte he advertido la misma ausencia en volúmenes de consulta tan generales como la antología *L'art de la politique*, realizada por Gaston Bouthol, y como el *Dictionary of Politics*, elaborado por Elliot y Summerskill, obras respectivamente publicadas en 1962 y en 1961, es decir, dentro de la presente década. Podría objetarse a este comentario con la evidencia de que son los sociólogos y no los politicólogos quienes deben preocuparse del ocio; pero, además del hecho de que tampoco aquéllos suelen todavía dedicar al tema excesiva atención, hay otro que merece reflexión: el de que el ocio engendra buena parte de los conflictos políticos, aunque pueda parecer extraño. En efecto, no son las sociedades subdesarrolladas las más conflictivas o las menos gobernables. Suelen ser, por el contrario, las más avanzadas, aquellas cuyos miembros tienen cubiertas sus necesidades vitales y no deben luchar ásperamente por la mera subsistencia. Como el profesor Fueyo dijo, en reciente conferencia, se da el curioso fenómeno que él mismo llamó «el malestar de la sociedad del bienestar».

Pero antes de seguir, tratemos de señalar a qué nos referimos al hablar de una «civilización del ocio». Por supuesto, a algo muy diferente de la ociosidad. Aunque su raíz etimológica coincida, el sentido de ambos vocablos es muy distinto, tanto como el que en francés distingue a la palabra **loisir** de la palabra **oisiveté**. Para verlo con la necesaria claridad, recurramos a la negación de la negación, esto es, a recordar, que el ocio no es otra cosa que el antecedente prioritario, y, por tanto, la antítesis del negocio. Excluido el tiempo que nuestra naturaleza exige que dediquemos al sueño, hemos de consagrarnos vitalmente ante todo a lucrar los recursos que nos permitan subsistir y, en la medida de lo posible, que nos conduzcan a vivir mejor: este es el tiempo que consagramos al negocio, a la ocupación remuneradora que no siempre coincide con nuestros íntimos gustos, ni siquiera con nuestras mejores capacidades, aunque una cosa y otra sean muy deseables. Crecientemente, la tecnificación y el progreso industrial permiten reducir el lapso del negocio, el tiempo de trabajo obligatorio y lucrativo. Podemos tener fácilmente en la memoria (porque no está muy lejos de nuestros días), la época en que la jornada laboral de ocho horas constituía un objetivo que parecía inalcanzable para los sindicatos obreros, sometidos a regímenes

de trabajo muy semejantes a una encubierta esclavitud. Por supuesto, no estamos aún demasiado cerca del tipo de vida previsto por Jean Fourastié, en su conocido libro cuyo título es todo un programa, *Las 40.000 horas*, alusivo a las que integrarán el tiempo de actividad laboral de un hombre durante toda su vida. Pero es evidente que un cierto número de horas y aun de jornadas enteras, en proporción que aumenta cada año, son brindadas al hombre por la vida actual, a través de reducciones de horarios, fiestas no recuperables, vacaciones anuales y otras fórmulas en las que a menudo cooperan los propios sindicatos, el Estado, las Corporaciones locales y las empresas públicas o privadas. En rigor, y como bien dice Antonio Ciampi, en su estudio sobre *Il tempo libero in Italia*, este ocio no es sino una consecuencia del trabajo. He aquí sus palabras: «El trabajo y el tiempo libre han sido definidos como las dos caras de un escudo que protege al hombre: el trabajo le permite vivir, el tiempo libre le permite gozar de las alegrías de la vida. Si es así, existe una interdependencia entre trabajo, tiempo libre e instrucción». Como otros autores, Ciampi recuerda que las palabras **escuela** y **ocio** coinciden en su etimología y que ambas no eran sino dos acepciones de la palabra griega **scholé**. En consecuencia, si ya Aristóteles afirmaba en *La Política* que «trabajamos para procurarnos el tiempo del ocio», la mejor definición de éste sería la de tiempo que no ponemos a la venta, que no empleamos según la voluntad ajena y durante el cual cada individuo recibe la posibilidad de ser él mismo.

Ser él mismo... No obstante, esta definición adolece de imprecisión. En realidad, cada uno de nosotros somos tantos hombres a la vez... Quizá por ello, otra fuente italiana, la de las Semanas Sociales Católicas, ha tratado de profundizar en el tema de hallar una ética del tiempo libre, del empleo del ocio, que se corresponda, al menos, con la ética cristiana del trabajo. Así, después de reconocer que las dos funciones primarias del ocio son las de restablecer las energías físicas y mentales agostadas por el trabajo, añaden una tercera dimensión que excede de la simple diversión y va más allá de la vida de relación social: se procura una elevación del nivel cultural y moral de la persona a través de una ampliación de los conocimientos, tanto de los profesionales como de los que ensanchan el horizonte del saber y permiten un desarrollo más intenso de las dotes personales. Por tanto, no se aspira sólo a que el ocio sirva para ser uno mismo, sino a que sirva para vigorizar la parte mejor de uno mismo. Se busca, en resumen, una finalidad claramente educativa.

Y aquí viene a engarzar nuestro discurso sobre el ocio con nuestra visión ampliada de la educación: pues uno y otra confluyen en el común empleo de los medios audiovisuales, frente a las tesis inmovilistas de la vieja pedagogía que trataban de apartarlos de su camino, tal como algunos maestros de otras épocas pretendieron oponerse al uso de los libros escolares, tanto de texto como de simple consulta. No será necesario recurrir a estadísticas para confirmar la elevada cuota que los medios audiovisuales **latu sensu** absorben en el tiempo libre de las gentes de hoy y, más concretamente, en el de nuestros compa-

triotas. Baste mencionar que una revista ha iniciado en estos días la publicación de unos estudios divulgadores sobre los que se apresura a llamar «teleniños». O que la primera cadena de nuestra televisión es la que más horas de emisión ofrece en toda Europa, incluida la Unión Soviética y sus satélites. O que somos el segundo mercado cinematográfico de Europa por el número de butacas de nuestras salas de proyección. O que la Primera Campaña Nacional de Teatro está logrando llenar los locales de las ciudades y pueblos que parecían haber perdido la afición al drama y a la comedia. O que Radio Nacional de España y las demás cadenas de emisoras no estatales cubren con holgura el territorio nacional y sectores considerables del extranjero. Todo ello poca virtud tendría, e incluso podría valorarse negativamente, si no respondiera a una intención formativa con el propósito de emplear estos poderosos medios, necesariamente interesados en captar su propio público por la vía del entretenimiento, para una noble función educativa, aquella que ha impulsado a hablar de «la escuela paralela» y que, por cierto, no es incompatible con el interés y la amenidad de los contenidos.

Como partícipe en la responsabilidad de un Ministerio al que está atribuido el gobierno de los medios de comunicación de masas, querría declarar aquí que esta conciencia, la de nuestra responsabilidad en el proceso educativo extraescolar, existe con toda vivacidad y eficacia. Puedo asegurarlo con tanto más énfasis cuanto que, personalmente, no me cabe acción directa alguna en la orientación general de los más poderosos «mass media», la radio y la televisión. Pero sí puedo asegurar el desvelo continuo del ministro de Información y Turismo y de sus directos colaboradores por emplear con entusiasmo y buen tino estos poderosos instrumentos colocándolos al servicio de la educación religiosa y moral, intelectual y física, nacional y cívica, de los españoles.

Dentro de esta intención, caben sin duda muchos errores. Por ello, me parece más importante que quienes tienen encomendada una delicada responsabilidad en el seno de nuestra sociedad hagan uso de ella para contribuir a orientar, directa e indirectamente, los pasos de quienes ejercen la dirección de los medios de información y difusión, de los aludidos «mass media» a los que en nuestra lengua conocemos como medios de comunicación de masas, los cuales son casi siempre de naturaleza audiovisual.

No olvidemos la razón que asiste a la siguiente opinión del especialista español Adolfo Mafflo, tomada de su excelente libro sobre *Cultura y educación popular*, publicado en 1967: «En cuanto al efecto perturbador que muchos augures han exagerado, atribuyendo a la radio, al cine y a la televisión efectos catastróficos de rebajamiento de la cultura y del gusto de las masas, las investigaciones norteamericanas han demostrado suficientemente que el influjo de los «mass media» depende, en gran parte, del ambiente familiar y social de los individuos que reciben sus mensajes, y se inserta, prolongándolos, en sus estructuras afectivas y éticas y sus niveles de aspiración.» Esto habría que decírselo, por supuesto, a los padres de familia y se les dice siempre que

se puede. Pero hoy estoy hablando a quienes también se hallan, por su doble vocación religiosa y educadora, en esa posición social, y son, sin duda, más que nadie, sensibles a lo que puedo decirles desde el servicio sincero a una función pública. A veces tengo la impresión de que nuestra sociedad no aprovecha en el grado debido los recursos que se hallan a su alcance, y que son de su propiedad, pues han sido creados con una parte de la renta nacional y han sido pensados para el servicio general de nuestro pueblo. Permitidme, por ello, que cite algunos casos en los que estimo que la conciencia del mejor aprovechamiento de tales recursos debería ser fortalecida, y no sólo, desde luego, entre los miembros de esta Asamblea.

Así, hablemos de cine. En más de una ocasión, mi predecesor en la antigua Dirección General de Cinematografía y Teatro y tratadista del séptimo arte, José María García Escudero, se lamentó del poco eco que había hallado, en quienes más la solicitaron y más deberían apoyarla, la política aplicada en los últimos años para promover el nacimiento de un cine adecuado a los niños y a los jóvenes. Yo mismo, en la que fue mi primera salida pública al hacerme cargo de la actual Dirección General de Cultura Popular y Espectáculos, vine espontáneamente a vosotros, hace ahora un año, para exponer la gravedad de este problema. Más tarde, al clausurar el Certamen y las Conversaciones de Cine Infantil y Juvenil anualmente celebradas en Gijón, pronuncié un discurso en el que no escatimé el más crudo realismo para describir el flaco resultado obtenido de la atención estatal a este problema, de la legislación promulgada... y también de los cerca de cien millones de pesetas invertidos en favorecer la producción de estas películas o en importar sus equivalentes extranjeros. Anticipándome al envío que ofrezco hacerles de este discurso que pronto publicará el recién creado Centro Español de Cine Infantil y Juvenil, querría repetir aquí mi llamamiento a los rectores de los colegios religiosos de toda España para que se ocupen seriamente de esta cuestión, es decir, para que busquen con insistencia el modo de exhibir y dar a conocer un cine cuyas primeras muestras, salvo pocas excepciones, corren la triste suerte de dormir indefinidamente en el silencio de los voltios, esas bodegas de la película impresionada que no constituye para ella el más noble ni el más fecundo de los destinos. Mientras, películas simplemente toleradas —y, a veces, por lamentable negligencia, algunas que no lo son tanto— se presentan en las salas de exhibición de algunos colegios, en competencia éticamente dudosa con los exhibidores comerciales de los alrededores. Al mismo tiempo, son pocos, por ejemplo, los cineclubs infantiles y juveniles instalados en tales salas, que podrían ofrecer un espléndido rendimiento educativo para una juventud que se siente ya ávida de cine y que aspira, incluso sin saberlo, a tener aquella «mirada cinematográfica» de la que ya nos hablaba Huizinga.

Hoy día, no obstante, esta mirada es principalmente televisiva. Dejádme contar una anécdota familiar, probablemente repetida en muchos hogares. Una de mis hijas pequeñas, al acudir por primera vez a un cinematógrafo, después de estar familiarizada

con la televisión doméstica, prorrumpió en este comentario: «¡Papá, esto es la televisión grande!» Véase cómo, para los teleniños del semanario madrileño, la televisión ya no es la pantalla pequeña. Y cabe preguntarse, por ejemplo, cuántos rectores de colegios han tomado conciencia de este problema antes de este Congreso, que, sin duda, habrá contribuido a despertarla. ¡Tantas cosas pueden hacerse en esta materia! Desde el comentario de las emisiones más populares hasta el análisis de los telediarios o de los espacios dramáticos, es evidente que la participación orgánica de nuestra enseñanza media en la vida que la televisión refleja, podría tener una eficacia pedagógica y un valor educativo, en cuanto instrucción y en cuanto formación humana, realmente singulares. Nadie ha pensado, por ejemplo, que la experiencia de más de tres mil teleclubs repartidos por todo el territorio nacional, sobre todo por sus zonas rurales, podría ensayarse en ese otro núcleo natural de convivencia que es el centro de enseñanza, donde se podría concebir, precisamente como un aula y como un lugar de diálogo y debate, bajo la dirección de un profesor-monitor, con un público muy idóneo para madurar en él las múltiples ideas que puede llevarle el impacto audiovisual, y que necesitan de un cauce y de un sistema. En el libro *The Eighth Art*, publicado en Nueva York en 1962, varios autores analizan diversos aspectos de éste, al que no vacilan en llamar «octavo arte». En el capítulo sobre la educación, los esposos Grace y Fred M. Hechinger recuerdan la lucha que hubo de sostener en Estados Unidos un pequeño grupo de profesores para lograr que se reservara un cierto número de canales para fines educativos, frente a la avasalladora presión de los grupos financieros que aspiraban al gran negocio de la televisión comercial. Sería lamentable que nuestros educadores no supieran aprovechar —y mejorar con sus consejos— el esfuerzo que, sin lucha análoga, por su parte y en nombre del Bien común, se está iniciando en España con las emisiones matutinas de la televisión educativa. Y sería lamentable, por ejemplo, que hubieran de escribirse aquí palabras como las que voy a traducir del libro y autores citados: «La televisión educativa ha de recorrer un largo camino, y su ritmo es retardado por la acción de quienes, según la lógica, deberían estar a la cabeza de su progreso: los educadores.» Es cierto que a veces existen motivos fundados para ciertos celos, y los mismos autores enumeran algunos de ellos. Pero esto no impide que sea exacto su juicio general sobre el tema, juicio que también voy a traducir porque también a nosotros, los españoles, nos está llegando la avalancha de quienes piden, con prisa y sin pausa, una educación moderna y completa que sus padres no pudieron recibir. Como dicen los señores Hechinger, «en todos los rincones del mundo, masas iletradas, pero impacientes, desean aprender y aprender deprisa. Exigen civilización y conocimiento inmediatos... A menos de que pongamos a trabajar la magia de la tecnología, la labor educativa que está comenzando demasiado tarde, resultará también ser demasiado exigua. Cuando comprendemos esto, cobra un nuevo sentido la pro-

mesa de una televisión educativa en una escala verdaderamente internacional».

Ahora, para terminar estas ya demasiado largas opiniones propias y ajenas, volvamos a nosotros, a las gentes de carne y hueso que no hemos sido audiovisualizados. Detengámonos en una simple realidad que es nuestra, que es quizá nuestro mayor título de honra cultural ante el mundo, sólo equiparado por una realidad visual menos viva, por la pintura. Detengámonos en el Teatro. Querría señalar que tal vez no se presta tampoco la atención merecida a esta forma de cultura de tan alto valor. Y, sin embargo, ningún medio audiovisual más directo y accesible que el teatro para ejercitar, en la contemplación como en la práctica, las virtudes y las bellezas que puede alumbrar el espíritu. ¿Habré de señalar, por ejemplo, que en estos momentos pueden contemplarse, en los Teatros Nacionales de Madrid y Barcelona, dos piezas clásicas de tanto valor como *Las mocedades del Cid* y como *Pedro de Urdemalas*, donde esperan a los alumnos de literatura española nadie menos que Guillén de Castro y Miguel de Cervantes, suntuosamente puestos en la escena por el Estado, esto es, por la comunidad nacional en pleno?

Estoy abusando con exceso de vuestra paciencia. Permitidme que acabe rememorando un hecho que para nosotros tiene más valor que las diversas citas que he creído oportunas a lo largo de mi exposición: el hecho de que el Concilio Vaticano II haya considerado necesario inclinarse sobre los problemas de que hoy y en los días precedentes os habréis ocupado, hasta el extremo de elaborar un «decreto sobre los medios de comunicación social». En su prudente texto, los Padres Conciliares no dejan de recordar los deberes que a la autoridad civil incumben en esta materia y en razón del bien común al que tales medios se ordenan, estando particularmente obligada esa potestad a «procurar justa y vigilantemente que no sobrevengan graves perjuicios para las costumbres públicas y para el progreso de la sociedad por el depravado uso de estos medios». Paralelamente, corresponde a «todos los hijos de la Iglesia», según el Santo Sínodo, el deber de emplear tales medios «en múltiples obras de apostolado», cumpliendo especialmente la obligación de «dar testimonio de Cristo» a los laicos que utilicen tales instrumentos. El Concilio decreta, en ese sentido, que se fomente, lea y difunda la prensa católica, que se realicen y exhiban películas «provechosas para la cultura humana y para el arte», que se ayude a la televisión y radiodifusión honestas y se fomenten sus transmisiones, y, también, que «el noble arte escénico... se dirija a la humanidad de los espectadores y a la conformación de sus costumbres».

Indudablemente, si tales objetivos son tesonera y armónicamente perseguidos por quienes algo tenemos que ver con el uso de los medios audiovisuales y con la educación de sus beneficiarios, habremos contribuido al alto fin que aquí os ha congregado, al impregnar de espíritu cristiano la cultura de la imagen en la que, para bien o para mal, estamos sumergidos día y noche los hombres del último tercio del siglo XX.

# Condicionantes de una política educativa \*

## LA PLANIFICACION

Hasta hace muy poco tiempo los problemas relacionados con la educación han carecido de la necesaria planificación y todas las reformas efectuadas acusan el defecto de realizarse parcialmente, sin una visión de conjunto, y, lo que aún es más grave, en manifiesta oposición de criterios, pluralidad de estructuras y concebidas con distintas finalidades.

Esta limitación experimentada en la evolución del sistema docente, casi siempre concretado a un grado determinado de la enseñanza, sin la conveniente interconexión que permitiera un estudio adecuado de las influencias de un grado escolar sobre otro y, si se quiere, de las condiciones que el desarrollo alcanzado en un grado —fines, didácticas, métodos, etcétera— ejerce sobre el resto del sistema, se han mostrado incapaz de resolver los problemas que la educación tenía planteados.

Ha sido necesario que las exigencias del desarrollo hiciera preciso el entendimiento completo de la problemática educativa —con el consiguiente estudio global de la situación presente y la formulación de un proyecto futuro; es decir, que se abordara de lleno el problema del necesario desarrollo del sistema docente—, para que comenzara a plantearse la cuestión relativa a la planificación de la educación.

Hasta tal punto esto ha sido necesario que la Unesco se ha visto precisada a plantearse el problema publicando un informe en el que se afirma que «la educación, a causa del desarrollo de recursos humanos que trae consigo, es una preinversión esencial en el desarrollo general económico-social, pero puede llegar a ser una inversión mucho más remunerativa si se la plantea mejor y se la adapta más rápidamente a la presente evolución mundial».

Ahora bien, toda planificación entraña una serie de cuestiones sin cuyo tratamiento exhaustivo quedaría limitada, y hasta afectada, de las mismas deficiencias que acusaban las reformas parciales efectuadas hasta la fecha.

En el informe antes mencionado, se indica que, si «los últimos diez años han constituido un período productivo de formulación para el planteamiento moderno de la educación, los próximos diez años deben ser un período de acción, es decir, un período no sólo de elaboración de planes sino también de ejecución».

Quiere esto decir que en el presente inmediato las cuestiones relativas al desarrollo educativo de un país han de enfrentarse con los problemas relacionados con el montaje y aplicación del sistema docente que se estime más idóneo para conseguir la real elevación cultural, de acuerdo con su circunstancia política, social y económica, y de manera muy especial este período ha de preocuparse tanto del aspecto **cuantitativo**, entendido como universali-

zación de la enseñanza, como del **cualitativo**, esto es, del crecimiento selectivo que debe ir acompañado de una mayor adaptación a los cambios e innovaciones sufridos por la sociedad, o que un estudio prospectivo de su probable evolución señale como posibles.

## Aspecto cuantitativo

Viene dado por las demandas de educación pre- visibles en una sociedad determinada. Esta demanda irá en aumento en el transcurso de los próximos años y estará condicionada principalmente:

- Por la presión demográfica, consecuencia del paulatino aumento de población, motivado principalmente por la disminución de la mortalidad infantil y la prolongación del índice medio de vida humana.
- Por los niveles de aspiración, concretados en el conjunto de aspiraciones existentes en un momento dado en la sociedad.
- Es previsible que un porcentaje cada vez mayor de población exigirá posibilidades reales de acceso a niveles superiores de educación de los que hasta ahora tenía como posibles.
- A las necesidades económicas derivadas de la industrialización que exige, no sólo mantener, sino aumentar, su capacidad productiva, tanto en el aspecto cuantitativo (producción masiva de artículos), como cualitativo (producción de altas calidades) si se quiere asegurar los mercados y mantener la competencia que exige producir al menor coste posible.
- Por las propias necesidades del desarrollo, social y político, en cuanto la educación no es uno de sus factores condicionantes.
- A la tecnificación general de la existencia con la consecuente especialización del sistema ocupacional.

## Aspecto cualitativo

Afecta de una parte a la necesaria adaptación de un país a los cambios socio-económicos, que a su vez están en gran parte condicionados a la paralela evolución del sistema docente, en cuanto éste es condicionante de los mismos, y a la imprescindible cooperación internacional, motivada por la rapidez experimentada en la evolución científica y técnica, que exige la intercomunicación entre los países y, de manera muy especial, entre los que no han alcanzado los últimos grados del desarrollo.

## FINALIDAD

Toda planificación educativa debe plantearse en primer término cuáles son los fines que persigue, ya que los mismos condicionarán, en gran medida,

\* Discurso pronunciado por el jefe nacional del SEM, don José M. Mendoza Guinea, en la Clausura de la Asamblea Nacional de Directores Escolares en Barcelona.