

## De la pizarra a la televisión escolar (1940-1970)

**José Romero Delgado**  
Universidad de Huelva

*Los profundos cambios que ha engendrado este siglo que acaba han tenido un reflejo especial en la enseñanza. Los retazos de la historia han dejado especial huella en los estilos y maneras de educar. Maestros y profesores han ido marcando una estela llena de soplos de vida que caracterizaron épocas y personas. Los medios y los recursos didácticos han ido también, al compás de los tiempos, apuntalando nuevas estrategias para esa siempre apasionante aventura del enseñar y aprender. El autor de este trabajo, historiador consagrado y educador nato, nos deja constancia de algunos de esos cambios, con instantáneas de un pasado que nos ayuda a comprender mejor nuestro presente y, por qué no, también ese futuro incierto y lleno de esperanzas que nos aguarda en los umbrales de este nuevo milenio.*

La Guerra Civil española (1936-39) y su paso al régimen totalitario de partido único del general Franco, trajo la ruptura democrática de todos conocida. Aquí vamos a utilizar el término Franquismo con un alcance cronológico que nos va a servir para acotar el tiempo en el que vamos a situar el presente artículo que tendrá como principal propósito registrar el estado del estudio acerca de los medios audiovisuales en el contexto de la Escuela Primaria, aportando estudios sobre ellos en las décadas de los cuarenta a los sesenta. Las escuelas y sus protagonistas,

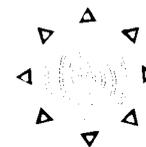
---

su clima y sus medios, actuarán, en todo caso, en este trabajo como telón de fondo que resalte las recomendaciones desde la administración educativa y el grado de aceptación del profesorado en un medio ciertamente poco confortable, con escasos recursos económicos y con unos maestros, a veces depurados y otros aupados por haber combatido del lado de los Nacionales, es decir a favor de Franco, luciendo la estrella de alférez.

## 1. Encerado y clarión

Sí, la tiza, y sobre todo, la tiza blanca sobre pizarra, encerado negro, años cuarenta. El título del epígrafe me lo presta la obra práctica de un gran maestro y excelente dibujante, D. Luis Mallafré, maestro nacional de Barcelona que el inspector Onieva prologa. El prólogo de Antonio J. Onieva merece ciertas alusiones por sus documentadas referencias a Pestalozzi y otras citas sustanciosas. El autor del prólogo, como tantos otros inspectores y profesores numerarios de Escuelas Normales, tal vez merezca en conjunto un tratamiento comparativo generacional que no tuvo más remedio, para sobrevivir, que agachar la cerviz ante las comisiones de depuración del Régimen del General Franco. Y pienso en nombres como Juvenal de Vega, Adolfo Maillo, Benigno Dueñas y otros cuya lista sería bastante larga. Se puede decir que actuaron con un pensamiento fecundo, fundamentado en las aulas de la extinguida Escuela Superior del Magisterio, impregnados del espíritu de la Institución Libre de la Enseñanza, pese a las imposiciones doctrinarias del partido único. Un ejemplo de ello es el prólogo que estudiamos a continuación. Trata el prologuista de basar en el tríptico pestalozziano —«alma, corazón y mano»— la importancia que la Escuela Nueva y la educación contemporánea han concedido a la enseñanza del dibujo. El Inspector Onieva se pregunta: «¿Es que Pestalozzi había descubierto el dibujo como palanca necesaria de la enseñanza infantil? No; el *Orbis pictus* le había precedido. En realidad el dibujo había venido siendo medio de expresión humana desde los albores de la Humanidad... Lo que hoy llamamos letras, en su origen fueron formas» (Onieva, 1944).

Es indudable que estamos ante un prologuista documentado, con ideas que ha nutrido en una profunda lectura de textos pedagógicos cuya relevancia histórica es patente. No se abjura del pasado para explicar la relevancia de la enseñanza en el momento en que vive la escuela. Momento como apuntamos de precaria existencia tras el cruento paréntesis de la Guerra Civil y sus secuelas de miserias en las dos décadas posteriores. Mas en medio de esta precaria existencia profesionales como Onieva desde la Inspección y Mallafré desde la escuela supieron encontrar cauces didácticos para una escuela, generalmente de maestro único —unitaria—, donde el profesional se sentía desbordado por unas «aulas» repletas de alumnos



---

desnutridos, con el fantasma del absentismo escolar, amén de otros obstáculos que el Régimen trataba de ocultar dentro de los «aparatos del Sistema», como ha llamado el profesor Escolano a la configuración ideológica del Régimen, que se expresaba en una retórica encaminada a legitimar su propio orden político<sup>1</sup>. Pero en medio de este orden político impuesto por los vencedores se vislumbra el entusiasmo profesional de inspectores y maestros formados en moldes de progreso anteriores al fracaso nacional de 1936. Y efectivamente, aquí tenemos una muestra de cómo Onieva retorna a las fuentes: Comenio había precedido a Pestalozzi en la utilización de manuales escolares ilustrados —*Orbis pictus*—, antecedente realista en pleno siglo XVII de los modernos manuales escolares. Ya en la *Didáctica Magna* nos sorprenden afirmaciones como las siguientes: «En segundo lugar, habrá un libro de imágenes que sirva para los ejercicios de esta Escuela materna, desde luego se maneje por los mismos niños. Como en esta escuela debe atenderse con preferencia para que reciban con precisión las impresiones de sus objetos propios... Para ello se puede dibujar *un monte, un caballo, un valle, un árbol... un hombre* de diversas estaturas. Igualmente la luz y las tinieblas; el cielo con el sol, la luna y las nubes, colores fundamentales, etc. También los utensilios domésticos: olla, plato, cántaro, martillo, tenazas. Asimismo las imágenes de las dignidades: como el rey con el cetro y corona; el soldado con las armas; el labrador con el arado; el carretero con su carro; el cartero en su camino...» (*Didáctica magna*; pág. 278)<sup>2</sup>.

Todo un currículum abierto, que el maestro Mallafré incorpora a su *Encerado y clarión*, en gruesas láminas de color negro que resaltan con total nitidez el blanco de la tiza, dirigido a los maestros para que tengan en el encerado su expresión didáctica cotidiana. El propósito del autor no es otro que ayudar a sus compañeros de profesión «a trazar en el encerado intuitivos dibujos que expresen y aclaren gráficamente las ideas que tratan de explicar a sus alumnos»<sup>3</sup>. Expresar y aclarar formas y letras con cuidado estilo como *a priori* necesario para manejar el «cinturón negro», como llamó al pizarrón Luiz A. de Mattos<sup>4</sup>. Si volvemos al prólogo de la obra regresamos a un Onieva que nos habla del dibujo como necesidad infantil y fundamenta con la ayuda de autores como Karl Lamprecht, Rouma y otros las analogías entre el dibujo prehistórico, expresado en negro, blanco y rojo, y el de los niños, y al fin queda el apotegma preciso: «el hombre de toda edad y de cualquier punto, ha procurado siempre expresar su modo de ser y sentir por medio de formas gráficas» (Onieva, 1944); sin duda un niño no dibuja por capricho, ni por travesura, dibuja por necesidad, subraya el prologuista. Y esta necesidad es de alimentación y no de «golosina», de juego y no de «frívola locura», ya que el «movimiento le es una necesidad vital».

En este sentido roussouniano en la defensa de la espontaneidad del niño continúa Onieva: «Al niño le gusta dibujar no por desordenado impulso de llenar espacios libres, sino porque necesita de algún modo expresar sus pensamientos o su sentir. Siempre que un niño dibuja desea expresar algo... El niño dibuja lo que desea y no tiene soldaditos de plomo, muñecas, animalitos, casitas, juguetes, aros

---

y bicicletas. Y si los tiene goza en representarlos como algo propio, patrimonio personal acrecentado por su instinto de creación... El dibujo en la escuela no es sólo un complemento de la enseñanza, es una forma gráfica... La naturaleza nos da siempre conjuntos; no detalles»<sup>5</sup>.

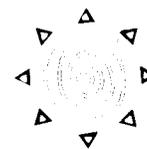
Las lecturas de psicología estructural, muy de la época, están presentes en las reflexiones del inspector. Los ejemplos que desgrana en defensa del dibujo en la Escuela Primaria son elocuentes: la flor, sí; su diagrama, mejor. Aún Dale no había presentado su famoso «cono» y ya Onieva nos habla de las ventajas del objeto representado, sobre el objeto desplazado que tantas veces puso de manifiesto la Didáctica, a partir de los años setenta.

También resalta Onieva cómo el dibujo «convierte lo huidizo y fugaz en permanente». Nos está pidiendo la necesidad de acudir a la técnica del dibujo en movimiento, ya que la «naturaleza nos ofrece estados y no momentos». Es indudable que lo que el ojo humano no capta hay que suplirlo con imaginación y plasmar con este dibujo en movimiento: escorzos, actitudes inestables, «posiciones inverosímiles, dinámicas y graciosas». Por indudables razones que van desde la economía a la intimidad personal, desde la improvisación a la complejidad del rodaje, la cámara nunca sustituirá al dibujo y menos en la escuela, donde tanto para el maestro como el alumno el dibujo es vehículo inmediato de libre expresión y ayuda inmediata de comprensión conceptual.

Y en este orden de cosas, el prologuista va recordando la necesidad del dibujo a escala para reducir tamaños continentales, cuerpos celestes, todo lo colosal ajustado a la medida humana. Y todo, hecho atrayente «realidad», ilustrando estadísticas primorosamente llamativas para ayudar a la comprensión de lo cuantitativo. La frialdad de las grandes cifras, la aridez comparativa del tonelaje de diversas flotas mercantes, la densidad de la riqueza ganadera,... cuando pasa por la riqueza creativa del dibujo se convierte en un complemento que aclara el conocimiento.

La presión ideológica de la coyuntura histórica es patente; el patriotismo y la proclama de las excelencias de la raza española son frecuentes en la retórica del Régimen. Onieva, en el prólogo que comentamos, hace una suave concesión a ella: «El niño español es tipo eminentemente visual y la expresión racial del español es el realismo, la *res*, la cosa, tal como se nos presenta a los ojos. El niño tiene que ver la cosa o la representación, y si no la ve la inventa. Se le cuenta un cuento, aunque sea de imaginación y enseguida dibuja un héroe. Aquello que se le enseña de palabra tiene que verlo en la realidad o gráficamente».

Naturalmente el corolario de esta descripción sigue estando vigente: «el maestro que no sabe dibujar está perdido, porque la mayor parte de su enseñanza queda invalidada» (ibd.). Las nuevas tecnologías suplen bastante la falta de capacidad del maestro para dibujar, pero también ayudan a que el maestro dibuje de forma «presencial», ya que es necesario, es claramente motivador, es urgente para el alumno que el maestro ilustre en la pizarra aquel matiz que no ha transmitido la



---

diapositiva... Esto hoy puede ser discutible, pero en los años cuarenta en absoluto, y además, el cultivo en «vivo» de lo representado, ayuda a descubrir en el niño capacidades específicas para el dibujo, cuando nos muestra un especial sentido de la perspectiva en sus propios dibujo. El niño, cualquier niño, de cualquier cultura es ante todo intuitivo y en ese sentido «realista». Aunque en ese realismo el niño dé rienda suelta a su imaginación y exprese a través del garabato, del renacuajo o del perfil, su propia personalidad, según el momento evolutivo en que se encuentre. Éste es el valor primario del dibujo que, como la escritura es un medio de expresión de la individualidad del ser humano<sup>6</sup>. Pero no es éste el especial argumento que venimos utilizando, sino el de la necesidad didáctica del dibujo a la que se aplica con especial maestría artística el maestro D. Luis Mallafré.

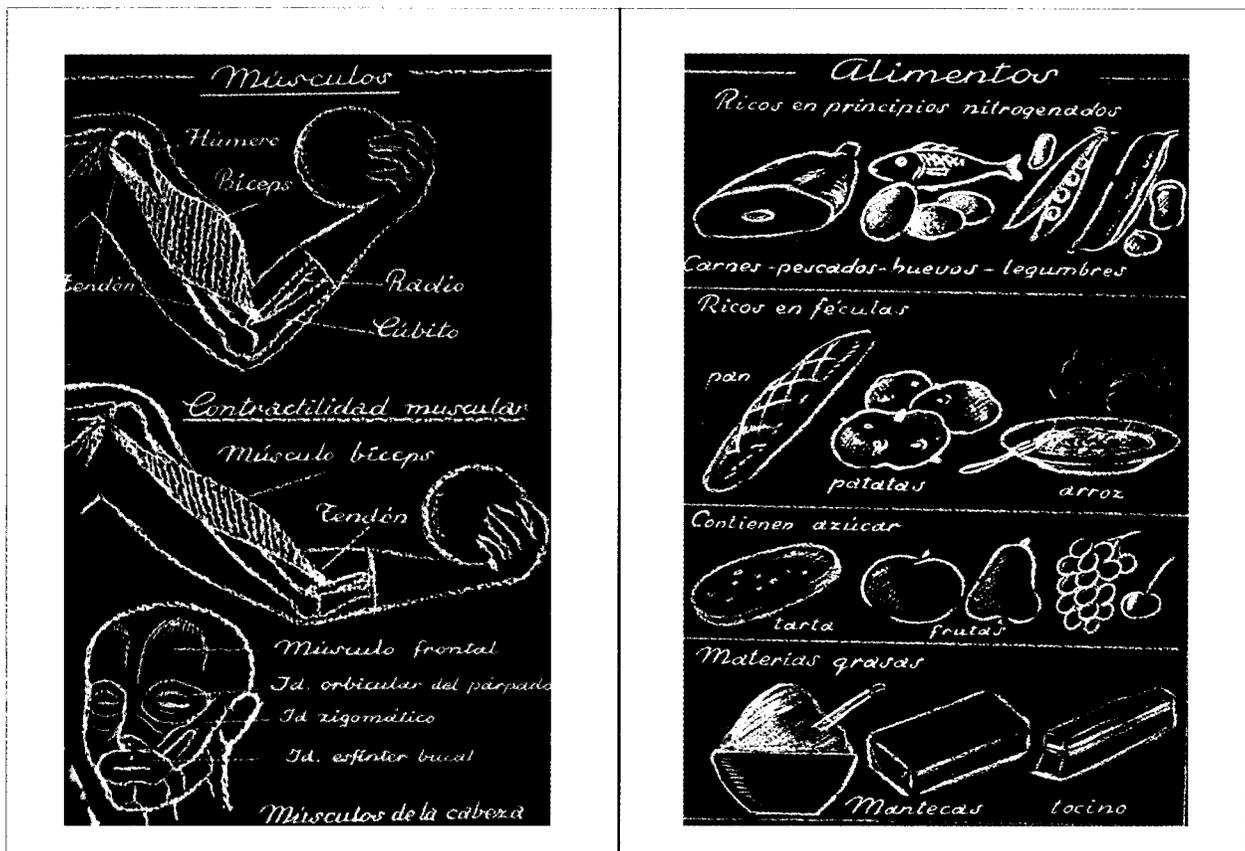
Aún cuando el niño se desplaza a contemplar el objeto en su medio natural (paisaje minero, agrícola, pantano, etc.) o artificial (estación, aeropuerto, taller...), capta lo externo, movimiento de las ruedas en caso de vehículo, despegue, etc. La visita, la excursión motivan más que enseñan; ya en el aula la pizarra, «aclara», «distingue», «analiza» y «sintetiza». Si en el caso de la visión de conjunto de una locomotora, no se «explica» la caja de distribución del vapor a un niño de diez a doce años en aquellos locales destinados a escuelas en las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta, el escolar quedaba perplejo en la ambigüedad. Sin duda el maestro tenía que saber dibujar.

## 2. Los dibujos de D. Luis Mallafré

Sin duda no existe disciplina, asignatura, área, zona curricular que no necesite del dibujo como complemento del proceso enseñanza-aprendizaje. Los tiempos de Mallafré eran tiempos en los que la distribución de los contenidos se hacía con un criterio predominantemente logocéntrico, si bien se tenían en cuenta, especialmente la edad del alumno al dividir los contenidos de la enseñanza elemental en ciclos, de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, documento marco para que las editoriales elaboraran los libros de textos, en nuestro caso, las famosas enciclopedias. Hubo una casa editorial que llegó a publicar *La enciclopedia en dibujos* que tuvo excelente acogida entre el magisterio de entonces. Se estaba en el convencimiento que el dibujo como complemento de la enseñanza hacía a ésta «agradable, entretenida, jugosa y fácil», como adjetivaba Onieva en el prólogo que venimos citando. Para el prologuista los dibujos del autor catalán, «hablan» y lo hacen «por sus líneas, sinuosidades, rasgos movibles, aspectos y luces». Y en ello consiste que cada dibujo sea una «lección viva». Y es que Mallafré, aparte de ser un gran artista, es un excelente maestro en el mejor sentido. Conoce a los niños y sabe que para ellos no va el dibujo esquemático como complemento

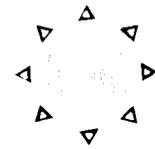
de la enseñanza sino la forma «cerrada sobre sí misma» que facilita la comprensión de lo explicado y al mismo tiempo ofrece al maestro que «no sabe dibujar» ese toque de fidelidad, exactitud y gracia que le ayuda a copiar en la pizarra ganando en agilidad y firmeza a medida que va utilizando la técnica que el autor le explica con brevedad y concisión. Éste es sin duda un gran acierto en la época de la difusión que alcanzó la obra que la editorial Roma de Barcelona se encargó de imprimir y distribuir de una manera funcional y práctica<sup>7</sup>.

Onieva destaca que el gran acierto en lo pedagógico del autor ha sido concebir la enseñanza dirigida al niño como una unidad reducida a línea y forma y ello nos lo ilustra con toda nitidez en el ejemplo que denomina «Músculos y contractilidad muscular» (Anexo 1), agrupado en la edición en el apartado Cuerpo humano, lo que nos indica a su vez, que ha soslayado el viejo concepto de «asignatura», tan en la práctica de la época y ha partido de la realidad circundante: buques, higiene, muebles, vehículos, zoología... y así hasta veinte apartados, dispuestos para un manejo más funcional por orden alfabético.



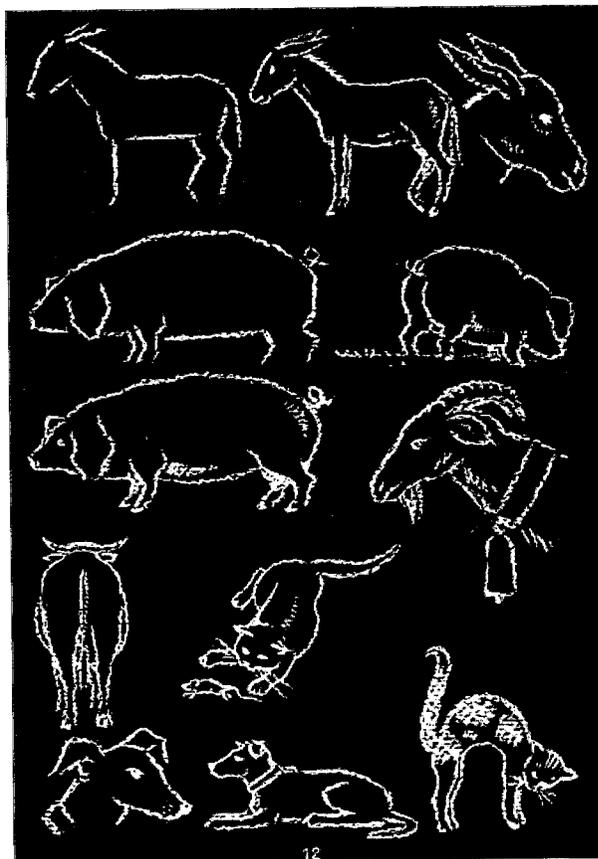
Anexo 1

Anexo 2



jante y, a su vez, entrar en auténticas «lecciones de cosas» que los dibujos le evocarán; por ejemplo, el dibujo (Anexo 2) con los alimentos ricos en fécula puede llevar al maestro a la explicación comparativa de las civilizaciones europea (pan), americana (patatas y maíz), elementos que introduce o que cambia en el dibujo, y asiática, cuya base alimentaria sigue siendo el arroz.

Y Mallafré, el maestro, tras el prólogo del inspector, en «Unas palabras del autor», hace una didáctica viva del dibujo, dedicada a sus compañeros de profesión. Desde el principio nos indica que la finalidad de la obra no es otra que la de «ayudar a nuestros compañeros profesionales para que, de manera fácil y sencilla, puedan trazar en el encerado dibujos que expresen y aclaren gráficamente las ideas que tratan de explicar a sus alumnos». Expresan a continuación, su tesis, ampliamente comentada en el prólogo, de rehuir de los dibujos super-esquemáticos «tan en boga hoy día», que él denomina esquemas alámbricos a los que la experiencia le dice que los niños reaccionan con risas irónicas y burlonas; por ello prefiere la línea sencilla pero real. La atracción que ejerce esta línea sencilla y real al principio, que va tomando sus aspectos curvos reales, puede apreciarse en el Anexo 3 en el dibujo de animales domésticos tan familiares en la vida rural.

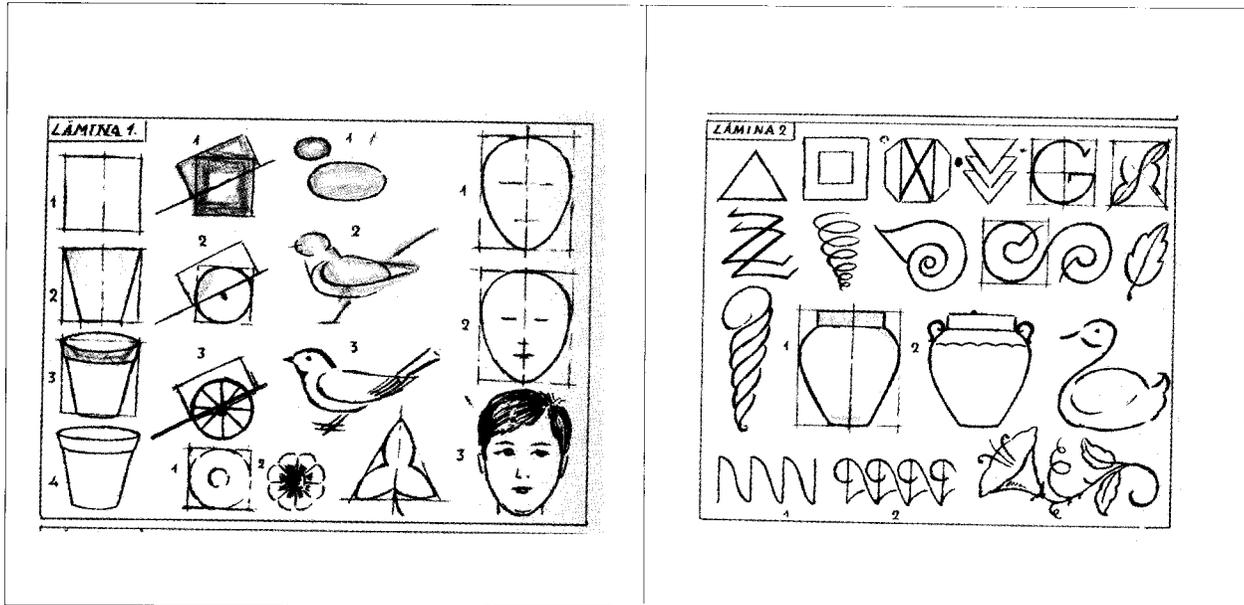


Anexo 3

Pero dejemos hablar al autor para captar el eje central de la lección de dibujo que ofrece a sus compañeros de docencia: «Veamos ahora de manera rápida y eficaz de cómo conseguir trazar, con verdadero aplomo y seguridad, nuestros sencillos dibujos. La observación de los ejemplos gráficos de la Lámina 1 (Anexo 4) muestra mejor que las palabras el proceso a seguir para obtener un pronto y feliz resultado. Como puede verse, precisa al comenzar un dibujo, por sencillo que sea, prescindir del detalle y trazar un esbozo del conjunto, y mejor aún unas líneas previas (Figuras 1 y 2 de la maceta) que encajen dicho conjunto y marquen la proporción y direcciones angulares del mismo. Conviene también no trazar las líneas de una manera apresurada y continua (de un tirón), sino que al contrario debemos dibujarlas tanteando el espacio a recorrer, no con miedo, pero sí con prudencia. Sólo así dominaremos nosotros el trazo y no será éste el que domine nuestra mano».

Pensamos que merece la pena la larga cita, ya que indica el mensaje principal para iniciar a cualquiera en el dibujo. Mensaje que ilustra en la Lámina 1 y que

amplía como ejercicio para la constancia en la Lámina 2 (Anexo 5). La práctica a solas, sin la «inquisidora mirada de los alumnos» harán el resto. Justifica la no inclusión de dibujos sobre figuras geométricas, ya que su trazado no ofrece la mayor dificultad, ni tampoco de Lenguaje y Aritmética ya que la variedad de dibujos de animales y plantas, buques y paisajes, etc., son apropiados para ilustrar muchos ejercicios de estas materias.

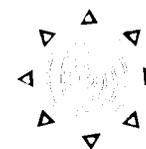


Anexo 4

Anexo 5

Sin duda hoy tenemos el retroproyector, sus transparencias de acetato, que pueden sustituir a la pizarra. Esto es una verdad a medias; todos los medios y recursos son necesarios y eficaces si se manejan con oportunidad y operatividad. El dibujo en la pizarra debe resurgir no sólo por la economía en su uso, sino por esa complementariedad del proceso enseñanza-aprendizaje que ha quedado bien definida en la obra de Mallafré, y que supone aún hoy un recurso rápido para mejorar la explicación de cualquier tema en un aspecto no previsto en el mismo y que con imaginación y buen trazo de líneas a tiza puede resolverse en un momento determinado. También, cómo no, el dibujo en el encerado es acicate para descubrir, en pocos niños, claro está, esos talentos especiales que les dotan desde la más temprana edad para las artes plásticas.

Con todo ello, lo que hemos querido resaltar aquí, es que en aquellas escuelas unitarias y graduadas de los años cuarenta y cincuenta, la escuela de la enciclopedia, la pizarra y la tiza constituyeron el medio más propicio, junto a la palabra del maestro, para transmitir mensajes, ilustrar y formar las cabezas infantiles, que en algunas ocasiones estuvieron más llenas que bien hechas, pero esto se sale del propósito del presente artículo.



---

### 3. Hacia una televisión escolar centralizada

A partir del curso escolar 1956-57, comienza una tendencia política dentro del régimen personal y dictatorial del general Franco; ni la libertad, ni la igualdad tienen cabida ante el nuevo «cambio». El rumbo se fija hacia lo tecnocrático y el ideal de desarrollo económico marcará la vida española de los años sesenta<sup>8</sup>. En España, de un modelo predominante rural, se está pasando a otro modelo urbano. El Ministerio de Lora Tamayo amplía la escolaridad hasta los catorce años —Ley 29 de abril de 1964—; con ello se está preparando la reforma de los setenta que unificará el sistema educativo. El desarrollo demanda un obrero cualificado y debe quedar atrás aquel niño «escindido», preconizado por el Falangismo y el Nacional-catolicismo: niño rural o urbano, niño pastoril o agricultor, artesano, pre-oficinista o preuniversitario. Con el maestro se pretende que pase de su actuación individual frente a la pizarra, a una situación que le permita ejercer sus funciones como miembro de un grupo de trabajo. Se comienza a hablar y enseñar en las Escuelas de Magisterio el *team teaching*, que no es más que promover la enseñanza en equipo y agrupar con flexibilidad al alumnado para que su aprendizaje sea activo y participativo. Estos propósitos requieren una administración descentralizada; sin embargo, el centralismo persiste ya que se siguen tomando las decisiones al más alto nivel en Madrid, en el seno de la Inspección Central.

En este contexto nace el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y TV creado en 1963 que proporciona «una enseñanza de suplencia»<sup>9</sup>, esto es, suplir por medio de la clase televisada las clases presenciales de enseñanza media de entonces. En 1966 se inició una emisión destinada a la alfabetización de adultos, con dos tipos de emisiones: «Imágenes para saber» y «Lecciones de cosas». Con el primer programa se pretendía el aprendizaje combinado de la lectura y la escritura; con el segundo informar y dar cultura popular. Éstos serían los antecedentes, un tanto aislados y a modo experimental. Sin embargo, el programa de más alcance técnico y pedagógico sería el denominado «Televisión Escolar» que, impulsado por Televisión Española, comenzaría sus emisiones en febrero de 1967 y cuya emisión diaria era dividida en tres partes, de veinte, diez y veinte minutos respectivamente. Cada una de estas partes respondía a ciertas necesidades escolares de alumnos de distintas edades. Copiamos el calendario de emisiones del año 1968:

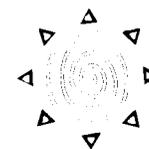
- Lunes: Nuestro amigo el mago (experimentos de Ciencias); «Mundo curioso» (Geografía humana).
- Martes: «Actividades manuales»; «Estructura fonética inglesa»; «Unidades didácticas globalizadas».
- Miércoles: «Matemáticas»; «Recuerdos en imágenes» y «Música y Canto».
- Jueves: «Inglés», «Actividades extraescolares», «Félix, el amigo de los animales» (Ciencias de la Naturaleza: Zoología).
- Viernes: «Religión», «Lectura para todos» y «Dibujo y Pintura».

---

· Sábado: «Naturaleza y vida social», «Nuevas noticias» y «Educación Física y Deportiva»<sup>10</sup>

No se trataba ahora de suplir, sino de complementar; no era su destino contestar a los cuestionarios oficiales de Enseñanza Primaria, ni por supuesto dirigirse a un grupo homogéneo de alumnos escolarizados en tal curso o nivel, ni preparar las pruebas de promoción. Se trataba de *adecuar* la transmisión a los intereses escolares de unos niños altamente incentivados a la promoción social por medio de la escuela. Y se trataba a su vez de que el maestro fuera asumiendo el papel de verdadero orientador del aprendizaje y participara en la dirección y asesoramiento de otros canales de información que sin duda no menoscababan su tarea principal como educador presencial. La Televisión Escolar, en palabras de su máxima responsable de entonces, venía a buscar «un enriquecimiento de la escuela y está destinada a integrarse en ella, aumentando su eficacia y rendimiento»<sup>11</sup>. La preocupación desde la retórica del Sistema, era que se aceptara en el sistema escolar y se coordinara con los otros componentes del mismo.

En la bibliografía del momento se apreciaba un análisis crítico de la televisión como recurso didáctico, comparándola con la enseñanza programada y «las máquinas de enseñar» que estaban determinando «cambios profundos en la pedagogía contemporánea», ya que exige de la docencia una nueva actitud ante el proceso educativo y las metodologías. Tal era el sentir de un autor muy celebrado entonces, Korte, cuya obra apareció traducida en España en 1969<sup>12</sup>. Había pues una preocupación por la eficacia, así, por ejemplo, el título «Empleo eficaz de la televisión educativa», componente de otra publicación que tuvo singular éxito en el momento<sup>13</sup>. El estudio acerca de la televisión hacía hincapié en el efecto que tenía la pantalla hacia fuera, esto es, «la recepción y explotación del mensaje». Se estaba aún lejos, del planteamiento de «Educar para ver televisión», para «consumir tele». Los italianos en la década de los setenta ya avisaban sobre «Il bambini televisivo», pero aún no había llegado la era de la *telépolis*, término acuñado por Echevarría (1994) para expresar cómo la ciudad presencial da cabida a ese nuevo ágora o plaza pública que está únicamente constituida por la conexión televisiva<sup>14</sup>. En aquellos momentos experimentales la preocupación principal es que el docente fuera «comprendido» por la nueva situación que conllevaba la entrada de una televisión centralizada en su clase. Los investigadores de entonces ya lo advierten, así Diuzeide (1958) y Bosquee (1967). Éste señala cómo la pequeña pantalla aparece como un mensaje impuesto que cae fuera de su directo control, en definitiva una cuestión psicológica que está llamado a superar. En este sentido la inspectora central García Armendáriz aboga por la «necesidad de que más allá todavía de la aportación de documentos, sugerencias y motivaciones, la televisión escolar refuerce la confianza y el puesto del maestro sin reducir nunca su responsabilidad personal, antes bien, trata de activarla»<sup>15</sup>. Por cierto, que la aportación de documentos a los usuarios por parte de TV, fue en el papel cuando menos sistemática y con la suficiente



---

difusión para que ni el más apartado centro escolar se quedara sin ella. Los documentos fueron de tres tipos: generales, periódicos y ocasionales. Lo importante, desde el punto de vista operativo, es que la revista *Vida Escolar* proporcionaba guiones didácticos a todos los centros de Enseñanza Primaria del país para asesorar al maestro en las emisiones. Algunos maestros —no todos— sintieron cierto alivio cuando con la ayuda de este medio —como de otros— pudieron personalizar su función y entregarse a tareas propias de orientador del aprendizaje y proyectarse hacia sus alumnos con nuevas formas de expresión que las meramente transmisoras. Al tiempo que transcurrían las emisiones, se fue requiriendo una información ascendente por parte de todos aquellos maestros y profesores que tuvieran puestos de recepción. Su finalidad no era otra que las opiniones de los excepcionales usuarios de televisión escolar colaboraran al mejoramiento de las emisiones por parte del órgano emisor. También se contó con las opiniones de los niños, unas con la mediación de los maestros y otras emanadas directamente de las reacciones de los propios escolares. Al analizar estas reacciones directas de los escolares, ya se vio entonces que los niños «tenían un hábito televisivo más fuerte» que el de sus propios maestros. Maestros que ya de por sí, por el hecho de haber aceptado un puesto receptor en su centro, mantenían una actitud favorable hacia el medio, si bien manifestaban las dificultades, sobre todo de tiempo, que para ellos suponía ponerlas en práctica. Esta falta de tiempo, ya fue puesta de manifiesto en un congreso celebrado en Roma en 1961, en el que los participantes ingleses llegaban a la conclusión de que en «el juicio de un buen maestro» está la evaluación de mejor calidad que pueda obtenerse. Se estaban desechando procedimientos cuantitativos, ya que era extremadamente difícil aislar el efecto televisión del contexto educacional del centro. Para paliar esa falta sensible de tiempo de los maestros a la hora de rellenar cuestionarios y fichas críticas, se llegó a aconsejar el establecimiento de expertos liberados que actuarían de observadores de las emisiones y debatirían con maestros y alumnos acerca de las emisiones antes de elaborar sus informes base de un control de calidad<sup>16</sup>.

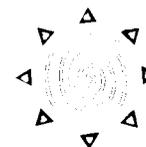
Una investigación de más alcance que el presente artículo, tal vez centrada en la historia del CEDODP<sup>17</sup> nos llevaría a conocer estas respuestas sobre el funcionamiento de la televisión escolar en nuestro país en aquellos años iniciales; años llenos de incertidumbres y ataduras que hacían que los logros conseguidos fueran, en muchas ocasiones, producto de un voluntarismo cuasi romántico. Los medios audiovisuales en general, y sobre todo la televisión escolar, sufrieron una crisis de crecimiento. Había medios, había asesoramiento técnico y también mucho estancamiento en el último rincón de los almacenes de los centros. Es palpito de aquella realidad las siguientes palabras: «Parece como si esta revolución tecnológica se hubiera operado más allá de los muros de las instituciones docentes. El hecho de que algún centro disponga de CCTV, o se utilicen sistemáticamente proyectores o grabaciones, no pueden hacernos cerrar los ojos a los miles de escuelas carentes de material o a las que lo tienen archivado en almacén porque no hay una mano que

lo desempolva y un cerebro que lo articule en la programación normal de la clase»<sup>18</sup>. La programación normal de la clase se llevaba en el Cuaderno de Preparación de Lecciones y el Diario de Formación Política y Social, en las Permanencias y en las clases particulares. Sin duda, la cita anterior no dice, ni podía decir, las aristas que evidenciaban la realidad escolar del momento. Realidad que no podemos reducir a un negativismo histórico. Algo se hizo, algo cundió, se trató de una etapa de iniciación y de transición. La compleja sociedad actual condiciona que los medios audiovisuales en el medio escolar se hagan presente como ayuda significativa a la eficacia didáctica del aula y desde ésta llegar a navegar por Internet, calle mayor de «Telépolis». De lo que este autor no está muy seguro es si «adaptarse al nuevo entorno telemático, saberse mover en él, pasa a ser tan importante como saber calcular, hablar, leer, escribir e incluso andar (...). Saber interrelacionarse a través de los artefactos telemáticos se convierte en una nueva forma de socialización» (Echevarría, en *Comunicar*, 10, 1998; 27-31).

Sin duda esta forma de socialización está en la calle, pero corremos el riesgo de perderla si no se la sustenta en el ejercicio primigenio de leer, contar y calcular y de ahí, a un paso, en recitar, cantar, dibujar, modelar... La «escuela distal» a la postre estaría bien que no dejara de ser un complemento a la escuela de la pizarra, la tiza, el análisis y el problema. Sublimar, encauzar, todo aquello que nace en el «agora», donde todo el mundo por naturaleza desea saber (Aristóteles), mas no todo el mundo llega al mismo saber, no serán los mismos saberes los del esclavo, ni los del meteco que los del ciudadano ateniense. Sin duda, las verdades no son patrimonio de nadie, de ningún colectivo, por ello es bueno terminar recordando a Karl Popper: «No sabemos, sólo sabemos conjeturar». Con nuestras conjeturas tendremos un día que reformar la «telépolis»; si eso es cierto, estaremos seguros de nuestras propias inseguridades y seguiremos averiguando, al fin, la forma más saludable de ejercer de hombres.

## Notas

- <sup>1</sup> ESCOLANO BENITO, A. (1989): «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8; 7-27. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- <sup>2</sup> Utilizamos la edición de D. Saturnino López Peces, Madrid, Reus; año 1922.
- <sup>3</sup> MALLAFRÉ, L. (1944): *Encerado y Clarión, Libro para el Maestro*; «Unas palabras del autor». Barcelona, Roma.
- <sup>4</sup> DE MATTOS, L.A. (1963): *Compendio de Didáctica General*, p:209. Buenos Aires, Kapelusz. Este autor, clásico en las décadas de los sesenta y setenta, nos muestra un estudio pionero sobre el uso de la pizarra o encerado, pizarrón en Latinoamérica, denominado *O quadro negro e sua ulização no ensino* (1954), Río de Janeiro, Aurora; 206.
- <sup>5</sup> ONIEVA, A.J. *Prólogo*. Sin duda Onieva parte que de la necesidad surge el motivo y de éste la acción que lleva al acto de aprender. El dibujo como expresión de sentimientos e impulso creador por antonomasia. Este dibujo, integrante del arte infantil que un clima adecuado permite que el niño recree el mundo, ese



---

arte puro y desinteresado del niño como sostendría en los años setenta entre otros, GLOTON, R; CURTIS, J; DEMOS, G; TORRANCE, E.

- <sup>6</sup> GIL DE FAGOAGA, L. (1972): *Notas de Psicología para educadores*. Madrid, Escuela Española; 91-92
- <sup>7</sup> Al final de este interesante muestrario de magníficos dibujos en blanco y negro, la editorial ofrece una especie de catálogo muy detallado de las publicaciones que ha puesto a la venta escritas por Luis Mallafré. Se trata de un autor que da la estampa una decena de obras basadas en el dibujo y que sin duda aportaban inestimables recursos didácticos, como por ejemplo el titulado *Imágenes. Libro sin palabras. Guía práctica a todo color*, con temas o motivos a propósitos para amenas conversaciones.
- <sup>8</sup> DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*; 399-405, Barcelona, Labor. Queda nítidamente expuesto el espíritu político del momento y baraja cifras sobre escolarización, alfabetización y otros indicadores escolares.
- <sup>9</sup> GARCÍA ARMENDÁRIZ, A.M. (1970): «Información, control y evaluación de los resultados en televisión escolar», en *Bordón*; 149. Revista de orientación pedagógica. Técnicas audiovisuales; 171-172, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.
- <sup>10</sup> VARIOS (1970): *Enciclopedia técnica de la educación*, Tomo III. Madrid, Santillana; 389-390.
- <sup>11</sup> GARCÍA ARMENDÁRIZ, A.M.; 149.
- <sup>12</sup> KORTE, D.A. (1969): *La televisión en la educación y en la enseñanza*. Madrid, Paraninfo. Colección «Biblioteca Técnica Philips. Esta obra incide en el estudio del «circuito cerrado» (TV-CC) y sus posibilidades en el aula y en la formación de docentes aplicando la «micro-enseñanza».
- <sup>13</sup> FILEP y OTROS (1969): *Los métodos programados y audiovisuales en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós. Esta obra que agrupaba tres estudios monográficos que se referían a la enseñanza programada, la televisión y el cambio de los medios audiovisuales.
- <sup>14</sup> En este sentido es recomendable la obra colectiva *La otra mirada de la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, dirigida por el profesor AGUADED GÓMEZ, J.I. (1997). Sevilla; Junta de Andalucía, Consejería de Trabajo e Industria.
- <sup>15</sup> GARCÍA ARMENDÁRIZ, A.M. (1970): *o.p.*; 150.
- <sup>16</sup> *Ibid*; 163-166.
- <sup>17</sup> EL CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria), fue creado por Decreto de 25 de abril de 1958, teniendo como objetivo básico y fundamental el trabajo de las escuelas en sus distintos aspectos. Sus publicaciones periódicas principales fueron *Vida Escolar* de alcance didáctico y organizativo y *Notas y Documentos* de fuerte tendencia comparativa que recogía, habitualmente, sugerencias y documentos de la UNESCO y estudios monográficos sobre supervisión escolar y otros temas de actualidad científica y técnica relativas a la educación en la práctica.
- <sup>18</sup> SÁENZ BARRIO, O. y MÁS CANDELA, J. (1979): *Tecnología educativa. Manual de medios audiovisuales*; Zaragoza, Luis Vives; 5.

**José Romero Delgado** es catedrático de Escuela Universitaria del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: romero@uhu.es

