

Juan Francisco  
Beltrán Becerra

Ivonne Espitia  
Montenegro

# BACHILLERATO POR RADIO



OTRAS COLOMBIAS POSIBLES



**OTRAS  
COLOMBIAS  
POSIBLES**



OTRAS  
COLOMBIAS  
POSIBLES

# Bachillerato por Radio

La construcción de lo popular  
entre 1973 y 1982

JUAN  
FRANCISCO  
BELTRÁN  
BECERRA

IVONNE  
ESPITIA  
MONTENEGRO





**Ministra de las Culturas, las Artes y los Saberes**

Yannai Kadamani Fonrodoná

**Viceministra de los Patrimonios, las Memorias y la Gobernanza Cultural**

Saia Vergara Jaime

**Viceministro de las Artes y la Economía Cultural y Creativa (e)**

Fabián Sánchez Molina

**Secretaría general**

Luisa Fernanda Trujillo Bernal

**Director del Archivo General de la Nación**

Francisco Javier Flórez Bolívar

**Jefe de la Oficina Asesora de Comunicaciones MinCulturas**

Óscar Javier Cuenca Medina

**Grupo MiCASa**

Sergio Zapata León

María Lucía Ovalle Pérez

Dilian Querubín González

Simón Uprimny Añez

María José Castillo Ortega

Paola Caballero Daza

Andrés Ramírez Muriel

**Archivo General de la Nación**

Jorge Alberto Cote Rodríguez (líder de comunicaciones)

María Paula Díaz Castro (editora)

**Diseño y diagramación de la colección**

Alejandro Medina Florián

**Corrección de estilo**

María Camila Pepín

**Gestión administrativa**

Vannessa Holguín Mogollón

**Asesoría legal**

Yivy Katherine Gómez Pardo

Primera edición: noviembre de 2025

ISBN (impreso): 978-958-753-770-3

ISBN (digital): 978-958-753-771-0

**Título de la publicación**

*Bachillerato por Radio*

*La construcción de lo popular entre 1973 y 1982*

**Autores**

© Juan Francisco Beltrán Becerra

© Ivonne Espitia Montenegro

**Foto de portada**

© *Al aire*. Radio Sutatenza. (1960). Publicada en la iniciativa Comparte Tu Rollo.

Biblioteca Nacional de Colombia.

© Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes

© Archivo General de la Nación

Esta publicación cuenta con el apoyo de Corpoélite.

Está prohibida, sin la autorización escrita del editor, la reproducción total o parcial del diseño y del texto de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Está prohibida la venta de esta obra.

# En busca de otras Colombias posibles

Francisco Javier Flórez Bolívar  
*Director del Archivo General de la Nación*

En 1974, la editorial Antares publicó *El hombre colombiano*, resultado de quinientos programas radiales que Manuel Zapata Olivella había dedicado a reflexionar sobre la identidad nacional. No era un proyecto más en el panorama intelectual de su tiempo: se trataba de uno de los esfuerzos más ambiciosos por comprender el origen, la composición y el sentido de lo que significaba ser colombiano. Partiendo de un estudio profundo de la historia y de su relación con la cultura, Zapata Olivella propuso una explicación distinta a la versión oficial: una mirada compleja sobre el mestizaje y su impacto en la idiosincrasia del país. Frente a quienes veían la mezcla de pueblos como un simple proceso de asimilación hacia un modelo dominante, él afirmaba que en Colombia la diversidad no se borraba: se transformaba y persistía como una fuente creadora.

En su diagnóstico, esa diversidad había sido mistificada y muchas veces negada. “Al introyectarse la mirada discriminadora del conquistador —escribió—, el mestizo aceptó inconscientemente la subvaloración a la que fue sometido, considerando su hibridez como un lastre cultural”. Esa mirada ajena y jerárquica condujo, durante siglos, al ocultamiento de la identidad propia y a la imitación de patrones culturales extraños.

Para él, la respuesta a esa historia borrada, silenciada, estaba en reconocer y potenciar la participación creadora de los distintos grupos poblacionales que le daban forma a la nación, en particular los indígenas, los afrodescendientes y los sectores populares en general. Al hacerlo, decía, era posible reconstruir una historia más equilibrada. Esta visión dialoga directamente con el espíritu de la colección *Otras Colombias posibles* del Archivo General de la Nación y del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, porque ambos parten de una misma certeza: la historia oficial ha dejado en la sombra las luchas y creaciones de gran parte de la población colombiana.

Durante mucho tiempo, la narrativa histórica sobre Colombia enseñada en la escuela y difundida para el debate público se construyó en torno a una galería de héroes y hechos políticos que exaltaba, casi siempre, a figuras de las élites. En ese relato, los aportes de mujeres; comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, obreras y migrantes, y movimientos sociales quedaban relegados y reducidos a meros datos formales, a simples elementos del paisaje o a anécdotas pintorescas. Esta forma de contar el país, heredera del siglo XIX y de su *historia patria* centrada en próceres y batallas, produjo una memoria incompleta, incapaz de dar cuenta de la verdadera complejidad y heterogeneidad de la nación.

Por fortuna, en las últimas décadas numerosas investigaciones históricas han enriquecido y transformado ese relato, dotándolo de una diversidad antes ignorada. Hoy sabemos que pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes participaron activamente en la independencia y en la construcción de la República. También hemos descubierto que la cultura letrada no estuvo reservada exclusivamente a intelectuales varones blancos, sino que, desde finales del siglo XIX, se consolidó una vigorosa tradición intelectual afrodescendiente y popular. Gracias a estas recientes investigaciones, la historia ambiental, los movimientos obreros y las luchas campesinas, entre muchos otros temas, han entrado en escena para ofrecer un panorama más complejo y plural. Sin embargo, estos avances no han permeado con la amplitud necesaria la enseñanza escolar ni el debate público.

Para contribuir a cerrar esa brecha entre los hallazgos de la investigación histórica y su presencia en la conversación ciudadana,

nació la colección *Otras Colombias posibles*. Sus libros invitan a abrir archivos, rescatar memorias y poner en circulación relatos que, hasta ahora, han permanecido confinados en bibliotecas universitarias o en bases de datos digitales. No se trata de reconstruir el pasado desde el vacío, sino de partir de las huellas que persisten: documentos, testimonios orales, canciones, objetos y tradiciones que revelan un mapa distinto del país, donde confluyen voces y miradas que no caben en los márgenes estrechos de la historia oficial.

La colección, compuesta por dieciséis títulos, reúne investigaciones históricas que muestran diferentes maneras de contar a Colombia y que insisten en que todas son necesarias para entenderla.

Un primer grupo de obras recupera el pensamiento de intelectuales afros e indígenas, cuyas narrativas de nación han ampliado los horizontes democráticos. Otro conjunto se adentra en la historia de las mujeres y sus luchas por la igualdad. Este tipo de investigaciones revela que la historia política colombiana no puede comprenderse sin atender a las experiencias de género.

Las culturas campesinas tienen un lugar destacado en la colección, con miradas que retratan la vida rural en medio de la violencia de mediados del siglo xx. Estas aproximaciones van más allá de lo productivo: exploran la identidad, los lazos comunitarios y la relación con el entorno. Algo similar ocurre con las historias de migrantes, que reconstruyen las experiencias de inmigrantes *indeseados* entre finales del siglo xix y las primeras décadas del xx, un tema de renovada relevancia en el contexto actual. Otras ofrecen un relato que apela a la mayoría de nuestras historias familiares, tejidas por las migraciones al interior del país en busca de un mejor prospecto de vida.

El agua, en todas sus formas, también ocupa un lugar central en la colección. Es el caso del estudio del río Magdalena en la época colonial, donde se entrelazan comercio, poblamiento y vida cotidiana. Estos trabajos recuerdan que los ríos fueron, durante siglos, verdaderas columnas vertebrales del territorio. De igual manera, las investigaciones sobre poblaciones costeras y ribereñas como Santa Bárbara de Iscuandé demuestran que la historia urbana no es

exclusiva de las grandes capitales: también se forja en comunidades donde las dinámicas sociales y ambientales son inseparables.

La colección incluye campos de estudio esenciales para la historiografía colombiana contemporánea, como la historia laboral, y uno de sus títulos se centra en el análisis de las luchas por la vivienda en Bogotá a finales de los años veinte del siglo pasado y su relación con los procesos de organización obrera. También explora la intersección entre industria, energía y medio ambiente en regiones como el valle de Sogamoso, evidenciando cómo las decisiones productivas modifican el paisaje e inciden en la salud de las comunidades.

Otras líneas temáticas cuestionan los cánones culturales e iconográficos al analizar cartografías contemporáneas de la memoria cultural afrocolombiana, o al revisar la historia de instituciones culturales como el Museo Nacional. Estos estudios evidencian que dichos espacios funcionan como escenarios de disputa por la memoria.

La relación entre archivos y enseñanza de la historia aparece en investigaciones que rescatan experiencias como el Bachillerato por Radio en los años setenta y ochenta del siglo xx, una iniciativa que acercó el conocimiento de la historia a públicos amplios y diversos, y en otras que centran su atención en los manuales con los que se ha enseñado esta disciplina a lo largo del tiempo. En la misma línea, se documentan trayectorias de líderes sociales y políticos que constituyen testimonios de resistencia frente a la violencia.

Lo que une a todos estos trabajos no es solo su rigor investigativo, sino la voluntad de cuestionar la narrativa única y abrir el espacio a múltiples voces. En este sentido, la colección prolonga la lección de Zapata Olivella: la identidad colombiana no es un bloque uniforme, sino un entramado dinámico de memorias, saberes y territorios. “Una cultura no puede entenderse sin una geografía”, advertía el autor. Las obras aquí reunidas muestran que, en Colombia, esa geografía es tan diversa como sus pueblos y que la interdependencia entre regiones y comunidades ha sido una constante histórica.

Además, estos libros no se limitan a mirar hacia atrás. Al recuperar memorias olvidadas, plantean preguntas urgentes para el presente: ¿cómo garantizar la igualdad de género?, ¿qué significa la reparación histórica para comunidades indígenas y afrodescendientes?, ¿cómo

integrar la justicia ambiental en las agendas políticas?, ¿de qué manera los archivos pueden contribuir a formar ciudadanos críticos?

En un país donde, durante décadas, la historia ha sido reducida a un espacio mínimo dentro del área de ciencias sociales y dejó de enseñarse de manera autónoma, la circulación de estas investigaciones tiene un valor pedagógico incalculable. No se trata de sustituir un relato por otro, sino de construir un mosaico que reúna narraciones diversas, incluso aquellas que se contradicen entre sí, siempre que no promuevan el racismo, la discriminación o el odio. Esa pluralidad de miradas, basada en el respeto y la inclusión, es en sí misma una forma de construir un pensamiento democrático desde la historia.

Al invitar al público lector a recorrer estas páginas abrimos una ventana a esas otras Colombias, a sus paisajes y a sus rostros silenciados históricamente. Proponemos un viaje en el que las palabras, las imágenes y los documentos se convierten en ríos que confluyen, en caminos que se bifurcan y se encuentran. Y también queremos que se sorprenda ante la vitalidad de quienes, a pesar de las borraduras y el silencio, han seguido cantando, escribiendo, cultivando, resistiendo. Porque en cada trazo, en cada voz rescatada, yace la posibilidad de un país más amplio y diverso.

Esta colección, más que un inventario de hechos, puede ser definida como una travesía. Un viaje que empieza abriendo gavetas de archivo y termina en plazas, riberas, veredas y barrios; que camina con cronistas anónimos, canta con bullerengueras, conversa con líderes comunitarios y escucha a quienes nunca tuvieron tribuna. Porque la historia, cuando se cuenta entera, nos permite encontrar esas otras Colombias posibles que, aunque ignoradas, laten con fuerza.



# **Bachillerato por Radio**

**La construcción de lo popular  
entre 1973 y 1982**



# Contenido

<b>En busca de otras Colombias posibles</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>15</b>
<b>Motivos para la creación del Bachillerato por Radio</b>	<b>25</b>
La educación secundaria en el siglo xx en Colombia	27
La educación en Colombia en datos	32
Política educativa y estructura de la educación secundaria en Colombia	39
Cambios en la educación en 1920	43
Educación secundaria en la época de la República Liberal	45
El sistema educativo: el Bachillerato durante el Frente Nacional	49
Campañas radiales de educación masiva para adultos en Colombia	55
<b>La construcción del puente educativo: contexto y discursos en la conformación del Bachillerato por Radio</b>	<b>63</b>
Bachillerato por Radio	65
<i>La estructura del Fondo de Capacitación Popular</i>	72
<i>Emisiones y fascículos</i>	75
<i>El papel del estudiantado</i>	81
<i>La política social</i>	85
<i>La migración y el crecimiento urbano</i>	87
<i>La Integración Popular</i>	91
<i>El proyecto desarrollista y las alianzas con la Fundación Ford y la BID</i>	97

<b>Elementos para incorporarse al país: la modernidad dentro del Bachillerato por Radio</b>	99
El papel del saber científico en el Bachillerato por Radio	102
Sintonizar al alumnado con la sociedad: el papel informativo de la radio	122
¿Quiénes cruzarán el puente? La representación de los sectores populares	130
Los fascículos y las emisiones del <i>Bachillerato por Radio</i>	132
La literatura y lo popular	140
Lo popular, el mestizaje y la cuestión indígena en el Bachillerato por Radio	144
Elementos que conforman lo popular	148
Estrategias para activar al estudiantado	157
<i>Falta de comunicación, falta de cultura y expresión</i>	166
Comunicarse mejor es mejorar la cultura	173
Falta de originalidad y orden	177
Los valores democráticos y el proyecto desarrollista en el país	178
<b>Consideraciones finales</b>	185
<b>Índice de imágenes</b>	191
<b>Referencias</b>	193

# Introducción

*En cuanto al propósito de capacitación, [...] se centra en plantear al individuo una realidad que es la suya y que con base en este conocimiento pueda contribuir, en una u otra forma, a la solución de los problemas del medio ambiente tanto físico como social.*

Entrevista de Miguel Ramón (periódico *El Tiempo*, 1974).

El Bachillerato por Radio estuvo al aire en la Radio Nacional de Colombia y en frecuencias radiales regionales por más de treinta años. Desde su primera emisión, el 24 de septiembre de 1973, y hasta octubre de 2004 —durante cuatro horas diarias, dos al amanecer y dos a la puesta del sol—, el programa puso en los oídos de la población colombiana temas relacionados con todas las áreas del conocimiento, necesarios para graduarse de educación secundaria y media<sup>1</sup>. Los requisitos para cursar el programa eran solo tres: escuchar las transmisiones diarias, comprar los cuadernillos que complementaban las lecciones y presentar el examen del ICFES<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> El nivel secundario y medio se conoce en Colombia como el bachillerato, posterior a la primaria. Para el año de 1974, cuando se reforma la educación secundaria, se la define como la etapa posterior a la educación elemental, donde los alumnos pueden complementar su formación integral, identificar sus intereses, y capacitarse para continuar los estudios superiores o realizar labores con eficacia en su comunidad (*Diario Oficial*, Decreto 080 de 1974). Así, se especificó que la educación primaria comprendía cinco años de estudios; la educación secundaria tendría dos ciclos, el primero de cuatro años de “formación académica” y un segundo “ciclo vocacional”, donde el alumno optaría por el bachillerato académico, pedagógico, comercial, entre otros. Y, a su vez, la educación superior dependería del programa curricular de cada institución.

<sup>2</sup> El ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación en Colombia, se conocía antiguamente como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y, para la década de 1970, se encargaba de realizar el examen para el ingreso en la educación superior.

El programa surgió a finales del régimen político del Frente Nacional<sup>3</sup> y terminó a comienzos del milenio, con fuertes críticas y dudas sobre su eficacia, en medio de los avances tecnológicos que ponían en cuestión si la radio, como un medio formativo, había perdido su vigencia, si había envejecido<sup>4</sup> y si era capaz de captar a los posibles oyentes a lo largo y ancho del país. El Bachillerato transmitía sus clases por diferentes emisoras mientras el panorama sociopolítico del país cambiaba: la violencia política recrudecía, se expandía y sumaba nuevos actores; las ciudades crecían de manera exponencial; avanzaban los trabajos para la Constitución de 1991; se adoptaban las medidas neoliberales de los años noventa y se robustecía la oferta de escuelas públicas y privadas en todo el territorio nacional.

La confianza en la radio como medio formativo eficaz, con capacidad para ampliar el acceso a la educación en Colombia se remonta a la década de 1930 (Silva, 2000). Los Gobiernos de la República Liberal la consideraron adecuada para llegar a diversas regiones de Colombia, teniendo en cuenta la preponderancia de la ruralidad. La radio también se pensó como un medio para situar a toda la población colombiana en una misma sintonía, gracias a su alcance, velocidad y accesibilidad. Años más tarde, a mediados de la década de 1940, en la población de Sutatenza, el padre José Joaquín Salcedo comenzó a desarrollar el que sería el programa educativo más extenso y mejor estructurado para las regiones rurales en América Latina: las Escuelas Radiofónicas de Radio Sutatenza (EE. RR.).

Las EE. RR. fueron dignas de admiración y modelo a seguir para muchas personas, instituciones y países en el mundo (Roldán, 2017), y fueron la referencia para la creación del Bachillerato por Radio. Cuando se diseñaba el programa, Radio Sutatenza era tan respetada

.....  
<sup>3</sup> Más adelante se explica este régimen presidencial que existió a mediados del siglo xx en Colombia.

<sup>4</sup> Gabriel Gómez Mejía, subgerente de Radio de la Radio Nacional de Colombia, afirmó que “si uno revisa experiencias internacionales se puede dar cuenta de que el tiempo de la educación formal por radio ya pasó”, dando a entender que la experiencia de educación por radio ya no era necesaria ni prioritaria para el Estado colombiano (*El Tiempo*, 2005). Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1637440>

que solo se buscó complementar el programa, solventar sus carencias y dar un paso adicional a la tarea que ya cumplía (Roldán, 2017).

En 1967, con la creación del Fondo de Capacitación Popular, la institución coordinadora y productora del proyecto radial, se cimentó el proceso que seis años después llevaría al comienzo del Bachillerato por Radio. A lo largo de sus treinta y un años de emisión, el programa radial pasó por la coordinación de distintas instituciones, fue financiado por varios ministerios, fundaciones nacionales e internacionales e incluso por su estudiantado. También cambió de organigrama y fue adaptado a las diferentes apuestas educativas masivas de los Gobiernos de turno. Su material sonoro y escrito se actualizó según el presupuesto nacional, las reformas educativas y los avances tecnológicos y científicos en el área de la radio y la educación. En 1982, durante la presidencia de Belisario Betancur, se realizó el primer cambio en la estructura del programa: el Bachillerato fue absorbido por la propuesta de educación masiva del Gobierno, la Campaña Nacional de Instrucción (Camina)<sup>5</sup>. Esto implicó su reformulación, adaptación y producción de las emisiones y de los cuadernillos, acorde a la intrínseca relación entre el modelo educativo y el económico de ese Gobierno.

Este libro usará como marco temporal los nueve años iniciales del programa, entre 1973 y 1982. Su objetivo es indagar cómo se representó y definió *lo popular* en el material educativo del Bachillerato por Radio desde diferentes perspectivas, a veces contradictorias, y su relación con las representaciones de la población educativa objetivo del programa. Lo anterior, desde la contextualización de los programas educativos de la época y los puentes con el proyecto de modernidad nacional.

*Lo popular* fue tan cardinal para el proyecto que hizo parte del nombre de la institución coordinadora del programa: Fondo de Capacitación Popular. Por ello, se decidió estudiar la complejidad de

---

<sup>5</sup> Campaña educativa elaborada durante el Gobierno de Belisario Betancur (1982-1986). Usando los programas ya establecidos y los medios de comunicación, reformuló algunos aspectos de las instituciones constituidas para continuar el proceso de alfabetización y educación para adultos.

esta noción para el Bachillerato. Como afirmó José Galat Noumer, el director del programa a comienzos de los años setenta, formar a las y los usuarios era situarlos en una realidad que se les escapaba (Consejería Presidencial, 1970). Por lo tanto, el foco está en analizar este proceso educativo y los materiales creados para *situar* a sus audiencias.

Educar a la población en Colombia durante los años setenta —en un período de expansión urbana y de transformación de la industria interna— tuvo como propósito modernizarla, incluirla dentro del modelo socioeconómico de la época, ligado a la inserción productiva y de consumo. En ese contexto, *lo popular* pasó a entenderse como la base de la sociedad mestiza colombiana y, al mismo tiempo, como un conjunto de grupos aislados, poco conectados entre sí y con un estilo de vida considerado *atrasado*. Esta población debía encauzarse para participar en los espacios sociales, capacitarse para nuevos trabajos, y comprender y actuar de acuerdo con los planteamientos desarrollistas del país.

El grupo de educadores a cargo del proyecto y los Gobiernos de turno pretendieron borrar aquellas costumbres que consideraban innatas a la población rural y que, según ellos, no eran útiles para el proyecto modernizador del país. Así, el estudio del material sonoro y escrito elaborado por el Bachillerato por Radio será una forma de acercarnos a la representación que hicieron las élites sobre los sectores populares que recibirían esta educación. ¿Qué estrategias y construcciones narrativas utilizó el Bachillerato por Radio para definir *lo popular*? ¿Cómo representó a los sectores populares en sus lecciones, entre 1973 y 1982?

Analizar las grabaciones y los cuadernillos del programa permite identificar las especificidades del discurso oficial, sus estrategias, recursos visuales y sonoros, así como estudiar las representaciones de las poblaciones a las que se quiso educar e influenciar. De esta manera, en la investigación se les otorgó un sentido histórico a los documentos, no sólo por la datación de los materiales, sino por la relación, hecha por el historiador, de los hechos y el contexto (Pedroza, 2020).

Esta investigación tomó como base de análisis las reflexiones del historiador Roger Chartier y los planteamientos de la Nueva Historia Cultural, la cual considera indispensables las representaciones de los acontecimientos históricos como objeto de estudio. Las reflexiones del historiador —relativas a las representaciones, base de sus análisis en torno a la Historia del libro y de la lectura— sirvieron como referencia para entender la importancia de la materialidad de los libros didácticos y de los programas radiales como fuente, los procesos de producción, circulación y consumo de estos objetos, y las relaciones sociales detrás de ellos. Chartier (2022, p. 51) considera relevante no recaer en los análisis del texto *puro* y entender la importancia de la materialidad del libro<sup>6</sup>, conocer sus productores y la comunidad de lectores que se apropian de ellos, sin dejar de lado las particularidades de la producción de los textos y la construcción de sentido dada por los diferentes grupos sociales que los leyeron. Estos aportes son necesarios para comprender la lectura y la escucha en un espacio y tiempo específico, en este caso, la Colombia de la década de 1970.

De igual manera, se retoma de este autor el concepto de representación, pues resalta la forma en la que ningún documento tiene una relación transparente con la realidad en la que vive: es producto del contexto en el cual es creado y plasma una serie de discursos, apuestas, pretensiones y contradicciones que hacen parte de las intenciones de autores y editores, así como de las relaciones de poder entre distintas clases sociales o sectores de la población. Lo anterior lleva a considerar dos aspectos: primero, las diversas representaciones que los grupos sociales hacen de la sociedad en la que viven; segundo, el análisis de la construcción de un horizonte de sentido que se plasmaba en los textos. Ambos aspectos son importantes para entender las ideas detrás de las narrativas elaboradas en el Bachillerato por Radio (Fonseca y Melo Salgueiro, 2013, p. 35).

Así, los bienes culturales —en este caso los libros y las grabaciones sonoras— son expresiones de “las fronteras y los límites

---

<sup>6</sup> La materialidad del libro comprende el análisis de las condiciones materiales de su producción y circulación, entendiendo el libro como un objeto físico con rasgos concretos —tipo de papel, formato, edición y mecanismos de distribución—.

culturales entre los distintos grupos sociales” (Silva, 2008, p. 23). Estos bienes son la materialización y la expresión de las contradicciones y sentidos que le dan sus creadores a la sociedad en donde se plasman y adquieren practicidad los discursos sobre las representaciones sociales, las cuales, a su vez, legitiman o justifican conductas y elecciones sobre la vida de los demás sectores sociales. Aquí no se analizarán las dinámicas de los conflictos o tensiones entre las élites gobernantes y las clases populares en Colombia para la década de 1970; se pretende distinguir las formas en que fueron diferenciados los distintos grupos sociales, para interpretar las pretensiones de las élites, reflejadas en los programas radiales y en el material didáctico del programa.

A su vez, se analizan los documentos —atados a una reflexión sobre su propia construcción—, su producción y las formas en que llegaron a su público lector. Allí se muestran los propósitos implícitos en las fuentes, las estrategias de escritura y las intenciones del autor en su elaboración (Cavallo y Chartier, 1998, p. 12). Conocer las trayectorias de creación, producción y circulación de las fuentes es de vital importancia para comprender las intenciones del Bachillerato por Radio, las posiciones tomadas por los educadores-investigadores en la elaboración del material didáctico y la forma en que fueron establecidas las temáticas seleccionadas en las clases. Esto también es clave para buscar en los textos las convenciones, usos, códigos e intencionalidades que, a partir de un marco de pensamiento, se pretendieron dar al programa.

También resulta relevante problematizar y reflexionar sobre la relación entre las fuentes escritas y sonoras, que eran la unidad de trabajo para el programa. Aunque a nivel teórico es necesario analizar y problematizar por separado estas fuentes, en la práctica, como lo señala el Bachillerato, eran documentos pensados para trabajar en conjunto. En el caso de las cartillas escolares, es necesario entenderlas como objetos culturales ricos y complejos al ser transmisores de saberes considerados indispensables en un momento histórico. Como señala Choppin (2002), si bien se presume que solo llevan un conocimiento objetivo y las habilidades necesarias para la formación teórica y práctica de cualquier área del conocimiento, también

son vehículos de un sistema de valores morales, religiosos e ideológicos que participan en un proceso de aculturación<sup>7</sup> del alumnado.

Las cartillas que usaron los estudiantes son producto del pensamiento dominante de la época. Es decir, sus promotores y creadores (las élites políticas del Frente Nacional y las instituciones estatales) expresaron en su contenido sus nociones de verdad o falsedad. Estas, siendo un producto de consumo, dieron cuenta de su contexto social, económico y tecnológico.

Adicionalmente, es necesario enfatizar en el método de estudio histórico de las fuentes no escritas. El historiador Marcos Napolitano muestra la relevancia que estas fuentes han tenido en los trabajos históricos de los últimos años, como evidencia y representación de los hechos sociales. Son evidencias porque en ellas se ve el paso del tiempo. Son objetos que han tenido su propia trayectoria histórica y son representación, al cargar con su propia interpretación de los hechos históricos. Napolitano propone que estas fuentes audiovisuales y musicales estén articuladas a partir de su lenguaje técnico-estético y de las representaciones de la realidad histórica o social en ellas contenidas (2005, p. 237); aspecto de especial relevancia para pensar los textos didácticos y las producciones radiales en su función educativa.

Esto se complementa con lo señalado por la historiadora Lia Calabre, quien explica que la radio es una fuente importante al ser “un vehículo de comunicación de masas que tanto construye como explicita prácticas culturales” (2005, p. 4). Así, su material incide en el comportamiento social y, a su vez, es receptáculo de documentación de la vida social y cultural. Así, es necesario indagar sobre las estrategias y los recursos emotivos usados por las emisoras y locutores para convencer y atraer oyentes, y comprender cómo se relacionaron con las disputas o discusiones políticas, educativas y económicas de la sociedad donde el programa fue transmitido. Dado que el programa no era pasivo, así como tampoco lo fueron sus oyentes —algo señalado por el historiador Juan Pablo Angarita

---

<sup>7</sup> Este concepto tiene diversas acepciones, producto de discusiones en la antropología y la historia. Como referencia para estas publicaciones tomamos a Choppin, Alain (2002, p. 14).

(2017) sobre las EE. RR. de Radio Sutatenza— se debe realizar una cuidadosa y rigurosa lectura de la representación del momento histórico hecho por el Bachillerato.

Como fuente, la radio se sitúa como un “objeto de la cultura, no aislando aspectos literarios, lingüísticos o tecnológicos” (Napolitano, 2005). Estudiar los audios significa anclarlos históricamente y entenderlos como parte del contexto en el que fueron realizados. Igualmente, se prioriza su escucha sistemática y se procura separar sus componentes (el discurso, la música y la estructura de la presentación de sus elementos) para, más adelante, recomponerlos y compararlos con el contexto *extra musical*. Además de estos elementos, el autor propone identificar los componentes narrativos y alegóricos, realizando una descripción densa que, en el caso de la radio, implica dividir las secuencias de diálogos para analizarlas. De esta manera, se analiza la narrativa propuesta en todos los programas, tanto separados como en conjunto, para entender la representación que hacen de la historia colombiana.

El estudio de este programa radial entra en el campo de trabajo en torno al tema de educación y medios de comunicación en Colombia. Un ejemplo es la investigación *República Liberal y cultura popular en Colombia* del historiador Renán Silva (2012). El autor analizó la época de la Revolución en Marcha, un proyecto liberal que, a nivel cultural, propuso una campaña masiva de formación que incluyera, en el proyecto de país, el mayor número de colombianos y colombianas por medio de su participación activa; un paso considerado fundamental para el desarrollo nacional (*ibid.*, p. 247). Para el Partido Liberal fue una oportunidad de poner en práctica su política cultural a través de instituciones que mostraran la relevancia de la representación de la cultura popular, aprovechando los recientes e innovadores medios de comunicación (radio y cine, principalmente) para difundir la cultura y, al mismo tiempo, investigarla.

Esto expone cómo, desde sus inicios, la radio fue un vehículo para difundir lo que acontecía en el país, al exhibir eventos deportivos, políticos y sociales. Otra obra de Silva, *Ondas nacionales. La política cultural de la República Liberal y la Radiodifusora Nacional de Colombia*, muestra la relación entre la naciente radio en 1930 y el

proceso de construcción nacional, cuyo objetivo era, en sus palabras, “sintonizar a los colombianos [en un] mismo tiempo histórico” (2000, p. 5). Investigaciones como la anterior, buscaron mostrar las posibilidades dadas por la radio para evidenciar los imaginarios de aquellas personas que tuvieron como propósito propagar lo que consideraban *cultura*, para acabar con el analfabetismo y difundir la identidad nacional.

La investigación del antropólogo Carlos Páramo (2003), *La consagración de la casa. Raza, cultura y nación en la primera década de La Radiodifusora Nacional* y la del historiador Juan Carlos Amador (2017) *Memoria al aire. Gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia, 1940–1973*, reflexionaron sobre los discursos y las prácticas realizadas por los intelectuales que, dentro del Estado, impulsaron sus propósitos de utilizar la radio como medio para la transformación social. En el texto de Páramo fueron examinados los discursos de quienes participaron activamente en la creación de la naciente radiodifusora y su propuesta nacional, proyecto con dos cabezas: una que postuló una idea plural de cultura nacional, y otra que, sin vergüenza, era explícita en la discriminación de formas mestizas de la sociedad. El estudio de Amador se acerca a la temporalidad de esta investigación y también expone cómo los intelectuales de la época afirmaban que los conceptos de raza y de déficit cultural aún continuaban presentes en la idea de desarrollo del Frente Nacional, como quedó registrado en las políticas educativas y culturales del régimen político.

Otras investigaciones profundizaron en las perspectivas y los esfuerzos realizados por la Iglesia católica para educar a la población campesina por medio de Radio Sutatenza y el proyecto educativo y cultural Acción Cultural Popular (ACPO). En los años recientes, aparecieron trabajos que exploran en profundidad diversos aspectos de la vida del programa y su relación con la población campesina colombiana. Algunas investigaciones apuntaron a estudiar el programa en el contexto internacional (Roldán, 2017), analizaron las representaciones y estrategias narrativas hechas en el programa a través de su material didáctico y sus grabaciones (Alayón, 2018), observaron las estrategias educativas adoptadas para promover

propaganda, contenido político y moral (Angarita, 2016) y estudiaron la apropiación, sentido y adaptación de los campesinos a los mensajes enviados por Radio Sutatenza (Hurtado, 2016).

Aunque este tipo de investigaciones en el área de la historia de la radio y su relación con la sociedad ha aumentado, existe un vacío historiográfico sobre otros proyectos radiales, como el Bachillerato por Radio. De este proyecto, presente en el imaginario cotidiano colombiano pero desconocido a nivel investigativo, existen trabajos que exploran su contexto, experiencia y novedades, pero las indagaciones continúan siendo escasas<sup>8</sup>.

Sumado a lo anterior, la dificultad de acceder y localizar este conjunto de documentos, y su falta de promoción por parte de la institución a cargo de su salvaguarda, incidió en la poca exploración por parte de la comunidad académica. Por lo tanto, con este libro se espera aportar al estudio y contribuir al análisis de las particularidades y del contexto en que fue creado uno de los programas radiales educativos con mayor duración en la historia contemporánea del país.

A lo largo de sus cuatro capítulos, se realiza un análisis extenso de su contexto, creación, divulgación e impacto. En el primer y segundo capítulo se ahonda en el contexto social de la educación en Colombia entre 1973-1982, con especial énfasis en la educación secundaria, lo que motivó la creación del Bachillerato por Radio. A su vez, se analiza la estructura del programa tanto en sus fascículos como en sus programas radiales y su relación con la política social y el programa desarrollista de la época. En el tercer capítulo se abordan las estrategias de inserción de los estudiantes del programa en el proyecto de modernidad nacional. En el último apartado se explora la definición, construcción y consolidación de lo popular en los materiales educativos, y su conexión con los elementos anteriores.

---

<sup>8</sup> Algunas de las investigaciones encontradas hacen una presentación sociológica, aunque pesimista, del programa (Vizcaino, 2014), realizan un homenaje poco crítico y lleno de datos del proyecto educativo (Abril, 2013) o simplemente tienen como propósito presentar el programa sin profundizar en un análisis histórico (Radio Nacional de Colombia, 2010).



**Motivos para  
la creación del  
Bachillerato  
por Radio**



## La educación secundaria en el siglo xx en Colombia

En 1966, Carlos Lleras Restrepo, recién posesionado como tercer presidente del Frente Nacional, nombró como consejero presidencial a José Galat Noumer<sup>9</sup> para que planificara su propuesta de integración nacional, que buscó integrar a toda la población a la dinámica industrial que estaba floreciendo en aquellos años. La propuesta de Transformación Nacional, nombre que llevó el Plan de Desarrollo propuesto por Lleras Restrepo, definió un paquete de reformas sociales que acercaran las apuestas industriales promovidas por el Gobierno a la población. Algunas de estas fueron: la reforma agraria, las Juntas de Acción Comunal, el mejoramiento de la infraestructura de carreteras y el programa de capacitación masiva para jóvenes y adultos que estaban rezagados del sistema educativo formal. Ese mismo año, Galat Noumer le presentó al presidente un documento llamado *Operación Capacitación Nacional. Programa de Educación Masiva y Acelerada de Adultos marginados del sector urbano*. En este documento, se propusieron los lineamientos que fueron base de los programas educativos por radio que, a partir de ese año y hasta 1982, conformaron la política educativa no-formal<sup>10</sup> nacional, cuyo enfoque fue la instrucción de adultos colombianos.

.....  
<sup>9</sup> José Galat Noumer fue un político colombiano afiliado al Partido Conservador. Entre 1966 y 1974 fue consejero presidencial de Carlos Lleras Restrepo y Misael Pastrana. Fue el creador y director del programa Fondo de Capacitación Popular y del Bachillerato por Radio.

<sup>10</sup> Según Vizcaíno Gutiérrez, la educación no formal incluye “la alfabetización, la capacitación o actualización en técnicas u oficios y la educación para

En este documento, el consejero presidencial trazó las líneas generales del programa de educación radial, haciendo hincapié en el uso de la televisión y la radio para educar al pueblo, por medio de “la organización de una vasta red de telescuelas y radioescuelas comunales, para la capacitación masiva y acelerada de los adultos marginados del sector urbano” (Galat, 1966, p. 1). El uso de estos medios fue entendido como la fórmula eficaz y exitosa de acercar la educación a sectores de la población que nunca habían podido recibirla.

Los medios modernos de comunicación de masas, en especial la Radio (*sic*) y la Televisión (*sic*), permiten llevar mensajes simultáneamente a millares de grupos y personajes dispersas, con el dispendio de un mínimo de recursos humanos y financieros, por un Estado que no tenía la infraestructura ni el dinero para contratar más docentes que permitieran aumentar la cobertura educativa. Así, él acrecentó (*sic*) que “nada más necesario que emplear tales medios como instrumentos para la capacitación masiva del pueblo marginado de la educación, solucionando al mismo tiempo el problema de las insuficiencias del magisterio y del presupuesto disponible para remunerar sus servicios [”] (*ibid.*).

Durante el Frente Nacional, la relación entre educación y economía se estrechó, lo que condujo a “varios estudios de planeamiento y de recursos humanos, en colaboración con agencias internacionales” (Arvone, 1978, p. 25). Además, se propusieron reformas en el Estado para que la formulación de estrategias y políticas educativas fueran realizadas por la Unidad de Recursos Humanos del Departamento Nacional de Planeación.

En el documento *Operación Capacitación Nacional* se afirmó que las intenciones del programa educativo, además de hacer uso de la radio y la televisión, enfocarían los esfuerzos en las organizaciones populares como *eje del sistema*. De esta manera, se propuso que los salones comunales y lugares de encuentros barriales fueran los centros educativos del programa, con el propósito de “lograr una

.....  
poblaciones minoritarias, como las indígenas” (1992, p. 58).

participación mayor de los marginados en la solución de sus propios problemas y, al mismo tiempo, brindarles una nueva oportunidad democrática de decidir en los asuntos que les atañen” (Galat, 1966, p. 3). Así, a través de los medios masivos de comunicación y de la participación de organizaciones de base se buscó educar a aquellas personas consideradas *marginadas*. Esas personas que, como definió el documento,

no tuvieron jamás la oportunidad de recibir la educación primaria consagrada por el derecho en el artículo 41 de la Constitución Nacional; o quienes por cualquier motivo no pudieron disfrutar de ella y se encuentran por lo mismo afectadas por el analfabetismo en sus distintas modalidades (absoluto, de desuso y funcional), o incapacitados para perfeccionar sus propias facultades humanas, trabajar productivamente y enfrentar las modernas exigencias del desarrollo socioeconómico (Galat, 1966, p. 4).

A partir de lo anterior, la sección de metas estimó que se podría erradicar el analfabetismo urbano en siete años, aunque también aclaró que, para determinar un tiempo exacto, se necesitaba de un estudio técnico con garantías científicas. Esta estimación expone el claro optimismo en la efectividad de las acciones del programa, pues según indica el documento, iría a instruir lo “indispensable para que un Colombiano (*sic*) pueda vivir de acuerdo con las exigencias de la dignidad humana y del desarrollo socioeconómico del país” (*ibid.*, p. 6). La integración propuesta requirió entonces, como resaltó el documento, una *formación cívico-social sistemática* a partir de las organizaciones de base para *el desarrollo de las masas marginales del país*, por lo que proyectó la creación de cursos de “desarrollo comunal, cooperativismo, sindicalismo y derecho laboral, mutualismo, integración familiar, promoción comunal de la salud” y clases que permitieran a los *marginados* espacios de esparcimiento y deporte (*ibid.*).

Para Galat, los motivos de esta iniciativa fueron cuatro: la justicia social, el uso de métodos modernos para el proceso educativo, el éxodo de profesionales y técnicos, y la integración del pueblo en el desarrollo nacional. El primer motivo era un reconocimiento

implícito de la negligencia del Estado en proveer educación a la población colombiana, por lo que era necesario:

hacer accesible la educación a las clases hoy marginadas de la misma, cuya magnitud se manifiesta estadísticamente en altos porcentajes de analfabetismo, educación primaria incompleta e impreparación técnica para los oficios o actividades que exige un país en la etapa de despegue para el desarrollo (*ibid.*, p. 2).

El segundo hizo hincapié en usar métodos modernos por la falta de maestros e instalaciones adecuadas, lo que llamaron *insuficiencia de los métodos clásicos*. Así, se afirmó que, ante un problema que requería medidas urgentes, no se podía pensar en acciones de largo plazo que no contaran con la disponibilidad de recursos. Era necesario utilizar métodos modernos que “permit[iera]n que un pequeño grupo altamente capacitado de educadores multiplique su acción supliendo a millares de maestros impreparados” (*ibid.*). Como se mostrará más adelante, la poca formación de la docencia en Colombia, resultado de la baja inversión en escuelas normales por parte de los Gobiernos a lo largo del siglo xx, implicó la escasez de docentes en el momento de la expansión de la educación en el país, lo que condujo a una alta valoración de los medios de comunicación en detrimento de la escuela presencial.

El tercer motivo se enfocó en el éxodo de profesionales y técnicos que tenía en cuenta los “cuadros técnicos superiores y medios, obligados a buscar en el exterior un mercado de trabajo que no existe en su propia patria” (*ibid.*), lo que afectaba directamente *las posibilidades del desarrollo del país*. Por eso se consideró a la educación como la solución para detener esa salida masiva, al crear una *base educativa*; el piso estructural para evitar “la fuga creciente de profesionales y técnicos” (*ibid.*). Esta preocupación del Gobierno de Lleras Camargo, que se mantuvo a lo largo de la década de 1970, justificó la promoción de la industrialización en el país y el avance en el área de la investigación. El programa no consideró la educación no formal como una vía para continuar hacia otros niveles educativos, sino como un medio para formar personas capacitadas

que pudieran satisfacer las supuestas demandas de mayor mano de obra impuestas por la industria del país.

El cuarto motivo fue la indispensable y casi fundamental necesidad de la educación para *integrar al pueblo* por el camino del desarrollo nacional. Tal como él afirmó: “no podemos aspirar a tener un pueblo incorporado a la vida nacional como sujeto activo de ella, ni un pueblo participante en las tareas del desarrollo y del bien común, en tanto permanezca en la ignorancia”. En este último punto se ponía especial atención a la importancia de la adquisición de conocimientos alfanuméricos, ya que también significaba la ausencia de *los rudimentos de la cultura* y, por ende, la no pertenencia a la dinámica nacional y la inconnexión con las aspiraciones estructuradas de aquellas personas que se consideraban como parte activa de Colombia, como eran las clases altas, medias y dirigentes políticos (López-Pedrerros, 2019, p. 58).

Este documento, en sus explicaciones, motivos y conclusiones, justificó, en sintonía con la emergencia oficial, la creación de un programa de educación masiva del Estado colombiano para finales de la década de 1960 y durante toda la década de 1970. Como se muestra más adelante, la concepción que tenía el Estado y sus dirigentes de la educación secundaria colombiana pasó por un proceso de transformación, que la llevó a ser comprendida como un derecho de la sociedad, cuya provisión les correspondía a las entidades estatales. Esto se materializó en un aumento de los entes de control involucrados en las decisiones de las instituciones escolares, en los parámetros establecidos en los planes curriculares y en modificaciones del contenido temático. Es importante resaltar que la influencia de las políticas desarrollistas permeó la educación, intentando “conciliar los objetivos de bienestar social y crecimiento económico” (Calderón Patiño, 2011, p. 75).

El documento connota el proceso de transformación institucional y conceptual que pretendió tener el Estado en su responsabilidad de proveer educación a la población colombiana. Durante las primeras décadas del siglo xx, la calidad de la educación a cargo del Estado no era la más adecuada, debido a la fragilidad económica y a las disputas en el campo político y educativo en el país, que se sumaba a que el sector privado fuera el encargado de suministrar educación, en especial, enseñanza secundaria.

Años más tarde, siguiendo los lineamientos de la *Operación Capacitación Nacional*, nació el Bachillerato por Radio. Este programa radial aumentó la oferta educativa en secundaria, constituyéndose como un subsistema educativo remedial para la población que se había retirado de la educación regular y que no podía acceder a los colegios nocturnos (2014, p. 141).

## **La educación en Colombia en datos**

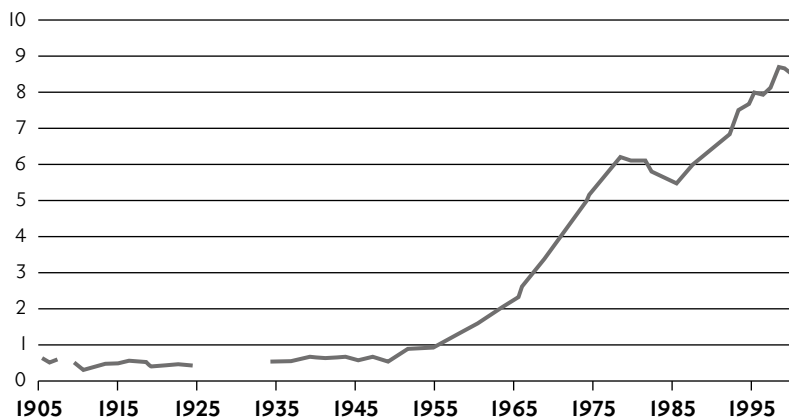
Aunque la alfabetización y la escolarización en Colombia fueron en aumento con el paso de los años, fue solo hasta la década de 1950 cuando el estudiantado, tanto de primaria como de secundaria, incrementó considerablemente (Ramírez y Téllez, 2006, p. 3). Antes del comienzo de siglo, las tasas de alfabetización y escolarización en Colombia eran muy bajas. Como lo muestra el trabajo de Ramírez y Téllez (2006), en 1900 el porcentaje de población adulta analfabeta era del 66 %. Para 1918 este porcentaje se mantuvo estable, pues solo el 32,5 % de los colombianos de más de 10 años sabían leer y escribir.

A comienzos del siglo xx, las personas colombianas matriculadas en primaria correspondían al 3.55 % de la población. La cifra ascendió levemente para 1922, cuando el total de alumnos pasó a ser el 7 %, porcentaje conformado principalmente por niños entre 7 y 14 años (Helg, 2001, p. 35). Estas cifras, sin embargo, es necesario verlas con cuidado. Como resalta la historiadora Helg, lo anterior no implicó que el 70 % de la población restante no hubiera tenido contacto alguno con la enseñanza primaria, sino que algunos solo la tuvieron por un corto tiempo, con más o menos dos años de permanencia.

Las informaciones del acceso a la enseñanza secundaria en Colombia, durante las primeras tres décadas del siglo xx, mostraron registros aún menores (gráfico 1). Según los datos recopilados en investigaciones, el paso de la escuela primaria a la secundaria fue muy reducido a comienzos de siglo. No pasaron de ser más de 30.000 alumnos inscritos en escuelas normales oficiales y privadas, que representaron solamente el 7 % del total de estudiantes que estuvieron cursando la educación primaria. El número de alumnos

de secundaria era del 0.5 % del total de la población en Colombia (Ramírez y Téllez, 2006, p. 24).

**Gráfico 1.** Alumnos por habitante en educación secundaria, 1905-2000.

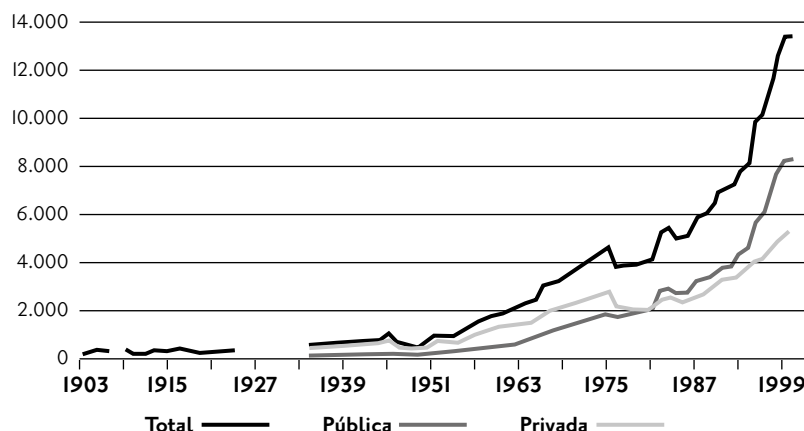


Fuente: Tomado del texto de Ramírez, María Teresa y Téllez, Juana. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx*. Banco de la República, p. 23.

Como explica Helg (2001, p. 70), durante las primeras décadas del siglo, la educación secundaria estuvo enfocada en los hijos de las élites “y de algunos profesores, comerciantes o pequeños funcionarios que residían en las ciudades y pueblos”. Lo que, a su vez, hizo accesible la educación superior solamente a aquella parcela de la población. Esta educación estaba centralizada en las zonas urbanas y en aquellos departamentos del país con mayor desarrollo industrial, como Cundinamarca, Atlántico, Antioquia y Valle del Cauca. Los proveedores de esta educación eran privados; la mayoría, escuelas escolásticas.

Durante las primeras décadas, la educación secundaria no amplió su infraestructura para acoger más estudiantado (gráfico 2). Esta era vista como una instrucción exclusiva para personas provenientes de familias que podían pagar la matrícula y los costos adicionales de enviarles a estudiar. Por eso, para la década de 1920, el porcentaje de alumnos continuó siendo el mismo, sin avances en la ampliación de la red de escuelas oficiales y privadas.

**Gráfico 2.** Establecimientos de educación secundaria (total, públicos y privados, 1903-2000).



Fuente: Tomado del texto de Ramírez, María Teresa y Téllez, Juana. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx*. Banco de la República, p. 23.

Lo anterior fue sustentado por una serie de lineamientos políticos y sociales que limitaron el accionar del Estado en la educación secundaria. Durante las primeras tres décadas del siglo xx, la educación secundaria no avanzó ni en ampliación ni en calidad, aunque hubo avances en la infraestructura y cobertura de la educación primaria.

A partir de la década de 1930, en el período de la República Liberal, y principalmente en el proyecto educativo de la Revolución en Marcha<sup>11</sup> del presidente Alfonso López Pumarejo en 1934, hubo una mayor inversión estatal en educación; se incluyó en una reforma constitucional que no agradó al Partido Conservador ni a la Iglesia católica, al restarles poder dentro del sistema educativo y al adoptar medidas de control con un sistema de inspección que delimitó el currículo en los colegios eclesiásticos (Helg, 2001, p. 172).

Sin embargo, la educación secundaria siguió rezagada, pues la atención de la política educativa de los Gobiernos liberales estuvo concentrada, sobre todo, en los avances de la educación primaria y los proyectos de extensión cultural. El promedio de alumnos que

<sup>11</sup> Para más información sobre el período: Silva, Renán. (2012). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta.

cursaron el bachillerato no superó el 1 %, aunque las cifras fueron aumentando, con un crecimiento de 4,7 % anual entre 1935 y 1950. La educación secundaria continuó siendo un privilegio, su acceso era exclusivo a las élites y contó con una infraestructura adecuada en espacios urbanos. Por eso, solo “el 10 % de los alumnos que terminaban primaria proseguían con la educación secundaria” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 39). Varios factores afectaron la ampliación del bachillerato: la falta de iniciativa de los Gobiernos de turno, la poca preparación de docentes, el difícil acceso para la mayoría de la población colombiana y la presión de las élites, quienes vieron este sector educativo como exclusivo para ellos.

La expansión educativa en Colombia ocurriría en el período comprendido entre 1950 y 1976, cuando la cobertura creció a un ritmo superior al crecimiento de la población del país. Tal como lo expresan Ramírez y Téllez, “en matrícula primaria, los crecimientos promedio anuales para estas dos décadas fueron de 7.7 % y 6.9 %, respectivamente, y en matrícula secundaria de 12.4 % y 13 %” (*ibid.*, p. 44). Asimismo, la expansión ocurrió en el sector de la educación superior. Factores políticos, como la concientización de los gobernantes de la importancia de la ampliación de la educación, de la mano del acelerado aumento de la población y del crecimiento de las ciudades, favorecieron la expansión de la educación en Colombia. “Ni siquiera períodos como el de La Violencia, durante de 1946 y de 1951, afectaron la expansión educativa” (Helg, 2001, p. 282).

El fuerte impulso a la educación secundaria la dio la extensión y proliferación de colegios privados, entre 1946 y 1957. Durante los años anteriores, la red de escuelas públicas urbanas recibió, en su mayoría, a personas de clase media y alta, tendencia que cambió en los años mencionados, pues “el acceso de las clases sociales inferiores a la educación pública en un período de deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de la población hizo temer a las clases medias de ciudades grandes y pequeñas que perderían (*sic*) su posición en la estructura de la sociedad” (*ibid.*).

Este deterioro se debió al período de La Violencia que, si bien no afectó el crecimiento de la cobertura educativa que vivía el país, significó un cambio en las relaciones de las clases medias y altas

con la educación oficial, en la cual veían a sus hijos mezclados con *el pueblo*; con aquellas personas que, se creía, eran las que se encontraban directamente relacionadas con los enfrentamientos violentos. A lo anterior se agrega que el paso de numerosos maestros oficiales al sector privado llevó a que la educación secundaria privatizada creciera en sus diferentes modalidades: “colegios de bachillerato, las escuelas normales y las de comercio” (*ibid.*, p. 283).

Así, antes de la llegada del Frente Nacional —con más de 700 colegios privados— este sector representó el 65 % de la oferta de educación secundaria en Colombia, además de registrarse alrededor de cincuenta escuelas normales. La relación entre el Gobierno de la época y la enseñanza secundaria fue estrecha. El primero participó “no solo mediante la inspección de los colegios y la concesión de becas sino también concediendo subsidios a los establecimientos”, que, en términos generales, terminó siendo más dinero que el asignado a los colegios secundarios de la nación (*ibid.*, p. 284).

La relación entre colegios privados y públicos en la educación secundaria cambió durante el período del Frente Nacional<sup>12</sup>. Sin frenar la continua y acelerada expansión de la instrucción, “la matrícula en establecimientos públicos aumentó más que proporcionalmente y pasó de ofrecer el 42 % de la matrícula total en 1950 al 53 % en 1976”, incentivada por las iniciativas activas de los Gobiernos del Frente Nacional que ayudaron a multiplicar los establecimientos públicos de educación secundaria e intensificar el “uso de la doble jornada en los establecimientos oficiales” (*ibid.*, p. 48).

Las instituciones secundarias públicas crecieron frente a las privadas, pasando de ser el 45 % del total de colegios en el país para el año de 1976. Un aumento del 10 % frente a las cifras que

---

<sup>12</sup> No se cuenta con información precisa sobre la transformación de la relación entre cada grado educativo y la edad del estudiantado durante la mayor parte del siglo xx. Se ha decidido tomar la correspondencia de 2016 como referencia, ya que la estructura del sistema educativo en el país desde la década de 1950 no ha tenido cambios drásticos. En Colombia, la educación básica incluye cinco años de educación primaria (desde los 6 hasta los 10 años), cuatro años de educación básica secundaria (desde los 11 hasta los 14 años) y la educación media (15 a 16 años). Ver: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Ministerio de Educación de Colombia, p. 141.

registraban para el año de 1950. Sin embargo, como también indica Arvone, en los años 60 la educación secundaria —“puerta de entrada a las universidades y al sector moderno de la economía” (1978, p. 10)— continuaba, en gran parte, en manos del sector privado. Arvone definió la expansión del sistema educativo entre 1958 y 1974, época del Frente Nacional, de la siguiente manera:

En 1958, había aproximadamente 1 700 000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar. En 1974, había más de 5 000 000 de estudiantes matriculados y 38 000 escuelas, atendidas por cerca de 200 000 maestros. La matrícula de primaria llegó a ser más del doble, de 1 493 128 a 3 844 128. La educación secundaria aumentó seis veces, de 192 079 a 1 338 876. La educación superior se incrementó de 20 000 a 138 000 estudiantes (*ibid.*, p. 3).

Aunque los registros demostraron una gran expansión de la educación durante esa época, también existieron salvedades. Primero, esto continuó siendo un fenómeno mayoritariamente urbano (más del 90 % de las escuelas de secundaria estaba en las ciudades, principalmente en Bogotá y las capitales regionales como Medellín y Barranquilla). Segundo, si bien el Estado aumentó la cobertura, la educación era ofrecida, en su mayoría, por privados. En Bogotá, por ejemplo, el 85 % del estudiantado estuvo matriculado “en colegios de religiosos o colegios privados de laicos” (*ibid.*, p. 284). Tercero, los colegios privados aumentaron y se jerarquizaron por solicitud de las mismas familias pudientes; el diploma de secundaria era una forma de adquirir un status de clase media. De esta forma, el alto valor de las matrículas, basado en la especulación por la alta demanda de este sector y el poco control estatal, limitaron a muchas familias que no podían costear una educación de calidad.

Esta desigualdad se reflejó en la relación de los salarios y el nivel educativo de las personas. Para los años de 1963 y 1966 en Bogotá, “el salario promedio por hora de una persona sin escuela era de \$1,92, aproximadamente; para una persona con 5 años de escuela, \$5,08; para una persona con 11 años, \$16,08, y para una persona con 16 ó 17 años de escolaridad, \$25,445” (*ibid.*, p. 6). Asimismo, poder

cursar los seis años del bachillerato influyó en que una persona pudiera ganar el doble de ingresos (\$16,08).

Contrario al aumento de la red pública de la educación secundaria, la educación universitaria creció en el sector privado. En el transcurso de las décadas de 1960 y 1970 la participación del Estado en la educación universitaria se vio disminuida. Para 1960 el “59 % de los estudiantes universitarios estaban matriculados en las instituciones públicas” en contraste con el 72 % que se registraron en 1950. Para 1974, estaban constituidas más universidades privadas que públicas en el país; la mayoría fueron establecidas durante ese mismo período del Frente Nacional (*ibid.*, p. 6).

Para la década de 1960 y 1970 la clase política comenzó a darle importancia a la educación pública bajo la racionalidad desarrollista<sup>13</sup>, extendida desde los EE.UU. Lo primordial era ampliar la educación en general, justificada bajo los beneficios económicos que traería. El crecimiento de la oferta era financiado por el Estado para encaminar al país por las vías del desarrollo. Entre estas iniciativas se formaron los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM), creados en 1969, al final del Gobierno de Lleras Restrepo. Al ser esta una iniciativa que solo cubrió a la población más joven del país, en paralelo nacieron otros proyectos, como el Fondo de Capacitación Popular, que buscó proveer de manera rápida y eficaz educación gratuita para aquella población que, como muestran los datos, nunca tuvo acceso a otras etapas formativas; aquellos adultos que se vieron rezagados y con quienes, como afirmó José Galat (1966), por justicia social, el Estado tenía una deuda educativa de obligatorio pago. Así nació una serie de programas educativos, como Bachillerato por Radio.

---

<sup>13</sup> Para definir la *racionalidad desarrollista* se toman como base los elementos expuestos por Arturo Escobar (2007, p. 79): “estaba el proceso de *formación de capital*, y sus *diversos factores*: tecnología, población y recursos, política fiscal y monetaria, industrialización y desarrollo agrícola, intercambio y comercio. Existía también una serie de *factores ligados a consideraciones culturales*, como la educación y la necesidad de fomentar los valores culturales modernos. Finalmente, estaba la *necesidad de crear instituciones adecuadas para llevar adelante la compleja labor*: organizaciones internacionales [...] oficinas de planificación nacional [...] y agencias técnicas de otros tipos”. Las cursivas son nuestras.

Como indican Ramírez y Téllez (2006), a partir de 1977 y hasta 1986 se estancaron las tendencias de crecimiento observadas antes.

La matrícula, el número de establecimientos educativos y el número de docentes en educación primaria se mantuvieron estables y hasta disminuyeron mientras que los mismos indicadores en educación secundaria aumentan[ron] pero a un ritmo mucho menor que el observado en las décadas anteriores (p. 56).

Para la década de 1970, siguiendo con la relación entre la educación y el desarrollo, y reconociendo el rezago educativo del país, fue prioritario *generar políticas activas*, a partir de la idea de integrar a la población considerada pobre a la dinámica económica industrial, como enunció José Galat en su documento, unos años antes.

Desde 1976, el Gobierno de Alfonso López Michelsen planteó “la ampliación de la capacidad mediante el aumento de jornadas adicionales, y la integración de los establecimientos para optimizar el uso de la capacidad instalada [para] darle un nuevo impulso a los INEM” (Galat, 1996). Asimismo, durante esos años, fue prioritario continuar con el aumento de la cobertura de la educación secundaria, enfocándose en la diversificación de la enseñanza con “la vocación productiva regional” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 58), proceso que fue iniciado años antes con los INEM. El propósito era disminuir la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales e integrar a la población rezagada —como pretendieron los políticos— a un país que estaba desarrollándose sin ellos.

### **Política educativa y estructura de la educación secundaria en Colombia**

Para empezar a hablar de la educación secundaria en el país hasta la década de 1970, primero se deben mencionar las iniciativas implementadas durante las décadas anteriores, muchas de las cuales continuaron resonando en la iniciativa del Bachillerato por Radio.

Al principio, la educación colombiana era muy precaria y el acceso a ella era muy limitado (primaria, secundaria y superior). La educación secundaria tuvo dos características: ser controlada, casi en su totalidad, por la Iglesia y estar dirigida para la formación exclusiva de las élites nacionales. El control dado a la Iglesia católica en el sector educativo provino de la Constitución de 1886 y del Concordato de 1887, los cuales fueron creados y sustentados por el Partido Conservador y el presidente Rafael Núñez.

La Constitución, centralista y presidencialista, buscaba tener un papel unificador en un país afligido por varias guerras civiles entre el Partido Liberal y el Partido Conservador. En ella se enunciaba que el sistema educativo sería organizado, conducido, inspeccionado y reglamentado bajo mandato de la Iglesia católica. A su vez, se estipuló que la educación debería ser ofrecida por particulares y no ser obligatoria, aunque el Estado ofertaría educación gratuita. La acción del Estado entonces quedaría limitada a complementar, proteger y auxiliar la educación privada.

Medidas tomadas a lo largo del siglo XIX, como en el Concordato de 1887, le permitieron a la Iglesia católica, además de privilegios monetarios y fiscales, tener dominio sobre las ideas que aprenderían las futuras élites. Para el Partido Conservador, el catolicismo era el vector unificador en un país con pocas cosas en común y que vivía en una dinámica de violencia, regionalismos y posturas políticas radicales. Las dos instituciones conformaron una alianza para mantener una cohesión social y un orden moral. La idea era conseguir un espíritu patriótico y de conciliación, con un sistema educativo que tuviera como deber la formación de las personas en los principios cristianos, lo que abrió la puerta para la llegada de congregaciones extranjeras, pues se esperaba que ellas participaran en la formación de un hombre católico, para el bien de las familias y de la patria (Rivas, 2013, p. 215).

Más adelante, con la Ley 89 y el Decreto de 1892 conocidos como el Plan Zerda (de autoría del ministro de Instrucción, Liborio Zerda) se determinó la organización que tendría la educación, como una forma de lograr un sistema de educación unificado (a pesar del poder en las regiones): la primaria sería Instrucción pública departamental y

la secundaria y profesional sería Instrucción nacional. El proyecto educativo establecido a partir de la Constitución de 1886 puso unos límites en beneficio de las élites, al reservar para ellas una formación que incluía las artes y las disciplinas liberales, y una formación técnica y práctica para los sectores más pobres del país.

Este proyecto educativo se vio afectado por La Guerra de los Mil Días (1899-1902) entre el ala radical del Partido Liberal y el Partido Conservador, pues afectó la infraestructura y el mobiliario de muchas escuelas, sin contar con la deserción de estudiantes. Con el objetivo de realizar una reconstrucción económica e institucional, tras el fin de la guerra, se firma la Ley 39 de 1903 conocida como Ley Uribe —del ministro de Instrucción pública, Antonio José Uribe—, en la cual se dispuso que la formación pasaría por un proceso práctico y técnico, enfocado en el contenido técnico-vocacional. La preocupación de las élites políticas era la de capacitar la mayor cantidad de mano de obra necesaria para la industria.

Dicha ley contó, durante dos décadas, con tres preceptos fundamentales: lealtad a la patria, servicio a Dios y utilidad para la sociedad. A su vez, definió cuatro niveles educativos: primaria, secundaria, instrucción técnica —capacitar a la clase baja para engrosar la base proletaria— e instrucción profesional —dirigida a las clases altas—. Una de las razones citadas por los políticos que respaldaban esta exclusión, era que la familia que no pudiera financiar la educación de sus hijos debía aprovechar la formación pública provista por el Estado e ingresar a trabajar, para así evitar los inconvenientes de ingresar a la educación superior<sup>14</sup>.

Esta concepción de educación se mantuvo a lo largo de varias décadas, dificultando el acceso de las clases menos favorecidas a la educación universitaria. Se les direccionaba hacia otros niveles de educación y generaba un limitado número de alumnos que tendría la posibilidad de acceder a una educación que les permitiera tener mejores condiciones de vida. El sistema educativo para las

---

<sup>14</sup> Dicho de otra manera: “meterlos por el camino de la Universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual”. Frase extraída originalmente de las Memorias del ministro de Instrucción Pública de 1928 (Ramírez y Téllez, 2006, p. 24).

primeras décadas del siglo xx tuvo problemas en su ampliación, no solo por un pensamiento clasista de las élites, sino por la debilidad económica del país, que dependía del comercio internacional.

Las instituciones de secundaria de la época tuvieron dos características: la primera fue la división entre colegios oficiales y privados, división engañosa, pues la enseñanza oficial no existía y el país no disponía de escuela normal para los maestros de secundaria —el Estado delegaba la dirección de sus establecimientos o bien a particulares o bien a congregaciones religiosas—. La educación secundaria tuvo que ser costeadada por los padres que accedieran a pagar por la formación de sus descendientes. Si bien estos colegios estaban establecidos en edificios de la nación o de los departamentos, muchos fueron concedidos (para cumplir con el Concordato) a congregaciones religiosas, a quienes se les encargó la formación de maestros y funcionarios públicos con la Escuela Normal Central de Institutores en 1905. Esta tendencia solo cambió entre los años sesenta y setenta, cuando la construcción de colegios públicos permitió aumentar la oferta del Estado y ofrecer este nivel educativo a muchos jóvenes y adultos, que no hubieran podido formarse debido a los altos costos.

La segunda característica era la forma de manutención de estos colegios de secundaria. Al principio fueron financiados por el Estado y no por los departamentos, como estaba establecido para las escuelas de primaria. Ante la fragilidad del estado financiero del país, la Ley de 1903 dictaminó que los departamentos y los municipios pudieran “crear sus propios establecimientos”, dispensándose “de la obligación de difundir toda la enseñanza secundaria” (Helg, 2001, p. 103). Muchos de los entes territoriales no invirtieron en este nivel educativo, lo que hizo que estos colegios ampliaran su arraigo urbano. Como muestran las estadísticas, las escuelas secundarias fueron localizadas, en su mayoría, en las grandes ciudades. Bogotá, por ejemplo, concentró casi el 20 % del estudiantado de secundaria.

Con el pasar de los años, esta percepción cambiaría, pues se comenzó a entender la importancia de que la educación secundaria fuera ofrecida por el Estado. Con esto se crearon iniciativas como la del Bachillerato, la cual tuvo la intención de remediar, con la mayor agilidad y con los menores recursos posibles, la falta de oferta

educativa secundaria en el país, y de esta forma, recuperar el tiempo perdido durante la primera mitad del siglo xx.

## **Cambios en la educación en 1920**

Durante esta década, la educación en Colombia cambió a razón de las discusiones entabladas por los intelectuales, preocupados por el atraso del país, en lo que ellos denominaron como la *decadencia del pueblo colombiano*. La concepción de la degeneración de la raza buscó encontrar explicaciones sobre los problemas sociales, y se concluyó que “la raza era ese imperfecto que no permitía asir la idea etérea del progreso y el desarrollo nacional” (Helg, 2001, p. 111)<sup>15</sup>. Los pedagogos, intelectuales y políticos envueltos en la discusión vieron con recelo el dominio de las congregaciones religiosas en la educación secundaria, al entender que estas frenaban la creación de un sistema secundario integrado. Esto, a su vez, implicó una revisión de la relación Estado e Iglesia católica, la cual se basaba en los acuerdos firmados en el Concordato. Sin embargo, la Iglesia no permitiría perder los recursos económicos y la influencia que conseguía con la educación secundaria sobre las élites.

Para la década de 1920, la tregua entre el Partido Liberal y el Partido Conservador —a partir de 1922, en la presidencia de Pedro Nel Ospina— hizo que la Iglesia replantea su postura frente a las reformas en la secundaria que se presentaron durante esos años. En 1924, Ospina invitó a una misión alemana que, de la mano de tres prestigiosos intelectuales colombianos de diferentes corrientes políticas, estuvo encargada de realizar propuestas para reformar la educación colombiana. Las sugerencias presentadas por la misión fueron atacadas por las élites desde el Congreso y la Iglesia. En el plan se encontraba convertir en obligatorios los cuatro años de primaria, dejando al estudiantado la decisión de continuar

---

<sup>15</sup> Para más información, consultar: Garcés, Juan. (2017). “«El delincuente de hoy será el obrero del mañana». Políticas de la infancia y trabajo: instituciones, discursos, prácticas en Colombia (1920-1940)”. *Historia y memoria*, (32), p. 294.

o no su proceso educativo. En el caso de la educación secundaria, “el plan era una primera tentativa de quitar al bachillerato el lugar privilegiado que tenía en la escogencia de estudios y de permitir la diversificación de carreras, abriendo otras vías distintas a la de la universidad” (*ibid.*, p. 118). Además, el Estado buscó retomar el control de los colegios que había cedido y, en consecuencia, intentó crear una base curricular oficial e inspeccionar los colegios a través del Ministerio de Instrucción Pública.

La reacción de la Iglesia no se hizo esperar. Alegaban que esta iniciativa atentaba contra la libertad de enseñanza y que ofrecer a los jóvenes la posibilidad de acceder a estudios superiores era una amenaza a la familia, como institución base de la sociedad cristiana. Las presiones generadas llevaron al fracaso de la reforma, pero este fue el germen para que el Estado introdujera reformas parciales y graduales, las cuales fueron aprobadas con mayor facilidad por el Congreso Nacional. Es el caso es la reforma de 1927 que reestructuró el Ministerio de Instrucción y Salud Pública para nombrarlo Ministerio de Educación (los temas relacionados con salud e higiene se separaron de los educativos). Paralelamente, y en contra de los intereses de la Iglesia católica, se decretó que la educación primaria fuese gratuita y obligatoria.

La intervención del Estado se vio reducida en el sector de la educación secundaria, al ser decretado que todos los colegios privados o públicos que fueran reconocidos por el Ministerio de Educación podrían ofrecer el bachillerato. La consecuencia fue la total privatización de la educación secundaria —que en su mayoría estaba dirigida por congregaciones religiosas— lo que condujo a la pérdida del financiamiento estatal de los colegios oficiales (en forma de subvenciones y becas). La oposición de la Iglesia fue tajante, argumentando que “la privatización total y la libre competencia de la enseñanza secundaria favorecería la creación de colegios irrespetuosos del Concordato y de la religión católica” (Helg, 2001, p. 130). Este desencuentro entre la Iglesia y los Gobiernos conservadores de finales de 1920, muestra la pérdida gradual de poder que empezó a tener la hegemonía del catolicismo en la formación de las élites, y al mismo tiempo, entrevé el proceso de separación entre estas dos

instituciones, cuya alianza se mantuvo durante esas primeras décadas del siglo xx.

## **Educación secundaria en la época de la República Liberal**

En la década de 1930 regresó el Partido Liberal a la dirección del país, en lo que se conoce como República Liberal (1930-1946)<sup>16</sup>. Este período vio la llegada de intelectuales, afines y cercanos al liberalismo, a la coordinación de las políticas educativas y culturales del país. El primer Gobierno liberal, bajo la presidencia de Enrique Olaya Herrera (1930-1934), fue considerado un período de transición, al tener en su mayoría ministros de educación conservadores que siguieron la línea de trabajo propuesta a finales de la década de 1920. Fue durante estos años, que la Iglesia católica entendió que era mejor concentrarse en los colegios para las élites y, así, abrió más de sesenta instituciones a nivel nacional con el objetivo de ampliar la demanda “de las clases medias y su necesidad creciente de enseñanza, de la misma manera que a la voluntad de la Iglesia de mantener a largo término la influencia sobre las clases dirigentes del país” (Helg, 2001, p. 139). Igualmente, el Ministerio de Educación buscó implementar una reforma educativa en 1932, la cual no dio frutos debido a los problemas económicos del país por cuenta de las secuelas de la crisis económica de 1929.

El posterior Gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) crearía el ambicioso plan Revolución en Marcha, cuyo objetivo era redefinir la relación del Estado con la sociedad colombiana, al entender que, para la debida modernización del país, era un deber acercar a las clases populares al Estado, a través de:

un vasto programa de integración territorial y social que contemplaba la distribución de tierras periféricas no cultivadas a los campesinos, el aumento de la capacidad de consumo y de producción de las clases trabajadoras,

---

<sup>16</sup> Ver: Silva, Renán. (2012). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta.

la integración de la mujer a la economía y la modernización de los sectores económicos (Helg, 2001, p. 149).

De este modo, la educación tuvo un papel preponderante al ser la institución que suministraba el conocimiento necesario para reconfigurar las relaciones sociales de las clases populares, consideradas arcaicas. Este proyecto educativo estuvo envuelto por un programa cultural más amplio que argumentaba que el analfabetismo y semi-analfabetismo eran tan altos en los sectores populares que la formación de la sociedad “desbordaba la posibilidad de la escuela formal”. Para esto, la única alternativa era reformar la estructura educativa del país, al incluir tanto a los jóvenes como a los adultos, por lo cual se adoptó “el uso de todas las formas modernas de comunicación [...] el impulso de las escuelas nocturnas para trabajadores en la ciudad y la promoción de las escuelas ambulantes” (Silva, 2012, p. 171) como brigadas de alfabetización.

El proyecto estuvo anclado a la reforma constitucional de 1936, cuyo propósito fue “una mayor democratización, una mayor intervención del Estado y la secularización de este” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 30), y una reforma fiscal que recaudó más recursos para la educación. Esto hizo factible que, más adelante, se decretara la gratuidad y la obligatoriedad de la educación primaria pública, lo que recibió la fuerte oposición de la Iglesia y de los conservadores. En el sector de la educación secundaria, con el transcurrir de los años, las exigencias para la aprobación de los títulos de bachiller aumentaron. Para 1935 se dictaminó un plan de estudios común para los colegios públicos y privados, denunciado por no haberse aprobado antes de decretarse y por poner a la religión al nivel de una ideología.

Otras medidas tomadas por los Gobiernos liberales fueron la instauración de la inspección nacional y la creación de los primeros colegios nacionales, producto de la nacionalización de instituciones de prestigio en ciudades pequeñas del país. El Ministerio de Educación “se encargaba de su funcionamiento, su dirección y su organización académica” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 52). Siguiendo esta línea, en 1942 el Estado estableció el examen oficial de bachillerato,

con el propósito de controlar la calidad de la educación secundaria a través de su intervención directa.

Aunque las intenciones de la época buscaban ampliar la oferta educativa para sectores pobres de Colombia y aumentar la inspección sobre el contenido y la calidad del bachillerato, esta siguió siendo una institución muy elitizada:

La enseñanza secundaria siguió pagada por el Gobierno central, mientras los departamentos y los municipios siguieron dando becas en las instituciones privadas; en los colegios oficiales los becarios constituían la mayoría de alumnos. La educación secundaria se hallaba reservada a las élites; la beca era un medio de designar a quienes se beneficiarían de cierta promoción social mediante el estudio (Helg, 2001, p. 175).

Después de 1950 despegó la expansión educativa; fue una época en la cual el alumnado aumentó por encima del crecimiento de la población. Uno de los factores influyentes fue la relación entre el aumento de la alfabetización y el éxodo urbano. “La urbanización y el desarrollo económico se reflejaban netamente en las tasas de escolarización secundaria” (Helg, 2001, p. 202). Otro factor fue la diversificación de la economía colombiana, sobre todo, por el proceso de industrialización interno impulsado por la Segunda Guerra Mundial y la llegada de mano de obra a las ciudades. Al mismo tiempo, aumentó la inversión extranjera y se requirieron trabajadores que no solo supieran leer y escribir. Por último, el auge sector terciario o de servicios (transporte y comunicaciones).

La creciente violencia en el país no afectó la expansión educativa; al contrario, los políticos interpretaron que era necesario proveer educación para que cesara, aunque los programas propuestos por el Partido Liberal y por el Partido Conservador divergieran sobre cuál debía ser la responsabilidad del Estado en la administración del área educativa. Mientras los liberales pensaban desarrollar el sector público en todos los niveles, los conservadores pensaban que el Estado debía encargarse de la primaria y el sector privado, de la secundaria. Este fue el principal punto de desencuentro. La religión católica se diluyó en la educación, pues “las élites liberales

y conservadoras cesaron sus querellas en cuanto a la orientación religiosa de la educación pública a medida que se desarrollaba paralelamente un sector de enseñanza privada libre” (*ibid.*, p. 216).

Con la llegada de Mariano Ospina Pérez al poder, en 1946, se volvió a estrechar la relación con la Iglesia. El Gobierno asumió compromisos para devolverle el papel preponderante en la educación, aunque finalmente no los cumplió. Si bien, no se ponía en duda la importancia de la educación religiosa, ahora la prioridad era buscar “una enseñanza secundaria acorde con las necesidades del país”, y “poner en pie una formación profesional que contribuyera al desarrollo económico de Colombia y ofreciera una alternativa real al bachillerato clásico” (*ibid.*, p. 259). Dadas las diferencias entre la educación en los distintos departamentos del país, esta se diversificó a través de iniciativas como las escuelas industriales, agrícolas, comerciales y normales.

En la década de 1950, durante el Gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla, la Iglesia volvió a adquirir relevancia. El Gobierno le dio bastantes concesiones, en un intento de descargarse de “su ya pesada misión educativa” (*ibid.*, p. 222). A su vez, el Estado dejó que otras instituciones privadas suplieran las necesidades. Desde 1948, se abandonó la política “de nacionalización y apertura de nuevos colegios de bachillerato para dejar la iniciativa a los departamentos y a los particulares” (*ibid.*, p. 276). Estos colegios adquirieron la reputación de ser indisciplinados y demasiado experimentales. De ese modo, la educación secundaria continuó siendo un privilegio. El Gobierno se limitó a entregar becas estudiantiles para los alumnos más destacados, distribuyéndolas entre colegios públicos y privados.

Esta década fue considerada como el período de la proliferación de las escuelas privadas y de la pérdida de prestigio de la educación pública; como además no era gratuita, muchas familias prefirieron matricular a sus hijos en colegios privados. La alta demanda propició la especulación sobre el valor de las matrículas. Con la llegada del Frente Nacional, hubo una clara política de inversión en la educación, al aumentar la oferta en secundaria e intensificar el uso de la

doble jornada<sup>17</sup>. Con el paso de los años, las industrias comenzaron a exigir más tiempo de estudio para poder contratar, lo que también condujo a un aumento en el promedio de años de escolaridad, que pasó de cuatro en 1951 a seis en 1976 (Ramírez y Téllez, 2006, p. 50).

Para 1955, el Gobierno de Rojas Pinilla propuso una reforma educativa para secundaria, siguiendo la línea educativa norteamericana recomendada por Albert Hartman (pedagogo alemán que llevaba más de veinticinco años residiendo en Colombia). Su propuesta era un bachillerato con cuatro años, para que sus estudiantes salieran a trabajar, se especializaran o siguieran dos años más para presentarse a la Universidad (Helg, 2001, p. 278). Esta propuesta quedó archivada debido a sus férreos opositores en el sector privado, que querían conservar el modelo europeo, de carácter humanista, con seis años de estudios. Con el paso de los años, y con el aumento de la influencia estadounidense, el primero sería el camino escogido por las reformas educativas.

## **El sistema educativo: el Bachillerato durante el Frente Nacional**

La transformación de la educación durante el Frente Nacional atravesó una serie de reformas respaldadas en la idea de la planeación para el desarrollo. Desde mediados de 1950, y con más fuerza durante la década de 1960, empezó a crecer la influencia internacional en la vida nacional. En el sector educativo, esto llevó a la creación de actividades de investigación y planeamiento con ayuda económica extranjera y asistencia técnica de agencias internacionales, que seleccionaron a Colombia como un espacio de innovación educativa. La influencia estadounidense en el sistema educativo nacional empezaba a notarse en este plan, y con esto, una relación más estrecha entre la educación y el desarrollo. Todos estos planes tuvieron

.....  
<sup>17</sup> La doble jornada fue la división del uso de una institución escolar en dos o tres jornadas escolares, con el propósito de acoger más estudiantes. Así, la jornada se dividía en jornada de la mañana, de 6 a. m. a 12 m., y jornada de la tarde, de 12:30 a. m. a 6 p. m.

como propósito impulsar el desarrollo del país, entendido como una mejora en el bienestar social a través de la industrialización, el fortalecimiento de la capacidad de generación de empleo y el aumento del consumo de la población.

Las experiencias e iniciativas extranjeras dieron origen a la era de la planeación del sector educativo. La articulación entre educación y economía pasó a constituir el eje orientador de las políticas educativas durante los Gobiernos del Frente Nacional, lo que dio lugar, entre otras iniciativas, a la creación de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación<sup>18</sup> en 1956, semilla de la Unidad de Recursos Humanos del Ministerio de Educación, creada en 1968 por el presidente Carlos Lleras Restrepo. Esta unidad realizó estudios sobre el sistema educativo evaluando su costo y efectividad, su funcionamiento interno (problemas de retención y abandono escolar) y su relación con el trabajo.

Para el Fondo de Capacitación Popular, la planeación constituyó una tarea fundamental. Esta entidad creó una oficina de planeación e investigación, encargada de controlar y evaluar los resultados del programa. Dichos espacios institucionales otorgaron un estatus de verdad a los discursos contruidos por los investigadores y planificadores responsables de la formulación de la política educativa.

En el documento *Operación Capacitación Popular*, José Galat destacó la importancia de la investigación para comprender las necesidades sociales y, a partir de ello, definir los lineamientos de los programas educativos. Como él mismo señaló, las estimaciones sobre el alcance del programa social podrían establecerse “solo después de un estudio técnico adelantado con todas las garantías científicas que exige una investigación de tal naturaleza” (Galat, 1966, p. 5).

La reestructuración del Ministerio de Educación dio sus frutos en el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral de 1957 y en el siguiente Plan Quinquenal de 1962, los cuales tuvieron como lineamientos unificar la escuela primaria —tanto en el área urbana como en la rural— y orientar la educación secundaria en dos ciclos: uno

---

<sup>18</sup> Cabe destacar que fue la más antigua del continente.

destinado a carreras prácticas y técnicas, y otro dirigido a la universidad y a las escuelas normales.

Estos planes tomaron forma con la Resolución 807 de 1961, que buscaba capacitar y actualizar a los maestros en materiales y metodologías de enseñanza; y con el Decreto 1710 de 1963, mediante el cual se adoptó el plan educativo de educación primaria para erradicar el analfabetismo, ofrecer una formación equitativa a la población urbana y rural, ampliar las jornadas escolares (mañana y tarde) e implementar las escuelas unitarias en zonas rurales marginadas.

En 1960 se promulgó la Ley 111, que asignó a la Nación la responsabilidad presupuestal, mientras delegaba en los municipios y departamentos la administración del personal docente. Con ello se cumplía una meta de Gobiernos anteriores: centralizar los recursos educativos. Posteriormente, con la reforma constitucional de 1968, durante el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo, se introdujeron cambios administrativos en el Ministerio de Educación. Esta reforma consolidó el proceso de centralización al concentrar en el Gobierno las decisiones sobre la política educativa, pero al mismo tiempo descentralizó la administración de los recursos, creando fondos para su manejo y para la organización del personal docente (Ramírez y Téllez, 2006, p. 55).

Estas reformas también alcanzaron al bachillerato. Durante el Frente Nacional, la cobertura del sector creció gracias a la expansión de la educación secundaria pública, aunque —como advirtió Arvone (1978)— la mayor parte de la educación secundaria seguía concentrada en el sector privado. Esto evidenciaba la gran desigualdad educativa que persistía en Colombia y el escaso esfuerzo estatal por ampliar la oferta pública.

Bogotá, la capital del país, constituye un ejemplo claro de las limitadas oportunidades de acceso a la educación secundaria. Según Arvone, el 85 % de los estudiantes matriculados en el bachillerato asistían a instituciones privadas, y solo el 10 % de la población estaba en condiciones de pagar las matrículas en estos colegios. El 90 % restante de potenciales estudiantes debían competir por los cupos disponibles en los colegios públicos y solo el 15 % lograba ingresar.

Entre la década de 1960 y mediados de la de 1970 se produjo una expansión del bachillerato, impulsada por iniciativas como la

creación de los INEM, inaugurados en 1969 gracias a un préstamo de 29 millones de dólares del Banco Mundial. Estos institutos fueron resultado del trabajo del Departamento Nacional de Planeación, que buscaba consolidar un sistema educativo acorde con las necesidades económicas del país.

Los INEM representaron una versión colombiana del modelo estadounidense de Comprehensive High School; con ellos se pretendía ofrecer a los jóvenes colombianos más opciones en educación secundaria, incorporando proyectos de formación técnica orientados a las necesidades regionales, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes al sector laboral (Arvone, 1978, p. 18).

Esta expansión aumentó la oferta educativa sin modificar la estructura del sistema. El sector privado de la educación secundaria supo presionar al Gobierno para formular políticas favorables a su crecimiento, como ocurrió en el Plan Quinquenal de 1957, en el cual el Estado asumió la responsabilidad de ofrecer únicamente los servicios que no pudieran ser prestados por el sector privado. Estos colegios, apoyados por las élites y las clases medias, lograron archivar numerosas reformas presentadas durante el Frente Nacional que buscaban fortalecer el control estatal sobre la educación.

Con la llegada de la década de 1970, durante el Gobierno de Misael Pastrana, último presidente del Frente Nacional, se consolidaron en la educación colombiana dos ideas que ya venían gestándose en los proyectos formativos del país. La primera fue la educación orientada a la economía y la segunda, la formación integral de todo el estudiantado.

La primera implicó un cambio en el enfoque pedagógico, que pasó de la influencia europea a una perspectiva norteamericana, adoptando un modelo centrado en “la obtención de mayor productividad económica y mano de obra barata, sin mayores arbitrajes intelectuales que frenaran sus objetivos económicos internacionales” (Loaiza y Piñera, 2017, p. 157).

La segunda entendía la educación como “la oportunidad [del estudiante] de conocerse a sí mismo y con ello decidir de manera más consciente su futuro académico y social; para ello se pretendía conseguir un equilibrio en las áreas académicas, físicas, sociales y

nacional (*sic*), que diera como resultado un individuo que mejoraría la familia y la nación colombiana” (Calderón, 2011, p. 63).

En este marco, la educación buscaba que el individuo se reconociera a sí mismo y asumiera un papel activo en la sociedad, partiendo de la premisa de que no participaba plenamente en su propio desarrollo. Por ello, era necesario brindarle herramientas que mejoraran sus condiciones de vida y, sobre todo, que lo hicieran consciente de la importancia de esos cambios para su bienestar, el de su familia y el del país.

Ambas premisas se complementaban, pues promovían la reproducción de las condiciones socioeconómicas existentes, garantizando la perpetuación de los valores tradicionales que sustentaban las ideas políticas e ideológicas dominantes y la continuidad en el poder de las clases dirigentes. Todo ello se concretaba a través de una educación técnica e instruccional que facilitaba la rápida integración de la población —con conocimientos mínimos— al mercado laboral.

En síntesis, la idea subyacente en este proyecto educativo fue integrar a los sectores más pobres de la población al mercado, recordándoles su importancia para el progreso de la familia, la sociedad y la nación colombiana. Argumentos similares fueron utilizados por José Galat para justificar la creación de la Operación Integración Nacional.

A partir de 1970, en la presidencia de Pastrana, se empezó a incursionar en la Tecnología Educativa<sup>19</sup> bajo la premisa de ampliar los niveles educativos, pasando de la primaria a la educación media, y promoviendo un currículo alineado con las demandas del mercado laboral y las exigencias económicas del país. El bachillerato fue entonces definido como “la etapa de formación posterior a la educación elemental, donde el alumno tenía la oportunidad de complementar su formación integral, así como de identificar sus intereses, aptitudes y habilidades para continuar con estudios superiores o para desempeñar una determinada función” (Calderón, 2013, p. 63), con el propósito de que estos se convirtieran en miembros activos de la sociedad.

---

<sup>19</sup> La Tecnología Educativa “promovió conceptos como los de eficiencia y eficacia en la formación replicando modelos de producción material” (Vizcaino Gutiérrez, 1992, p. 150).

Desde entonces, los criterios para evaluar el proceso educativo de las personas se basaron en la competitividad en el bachillerato. Esto derivó en la expedición de un conjunto de medidas para reglamentar el Decreto 080, como la Resolución 2332 de 1974, “en la cual se estructuró el bachillerato académico en dos ciclos: uno básico de cuatro años y otro superior vocacional de dos años. De este modo, se orientaría al alumno conforme a sus aptitudes para decidir la continuación de sus estudios o su vinculación a otras actividades” (Calderón Patiño, 2011, p. 68).

El Gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), primer presidente después del Frente Nacional, siguiendo los lineamientos de los Gobiernos anteriores, reorganizó el sistema educativo mediante una reforma educativa en 1976. El propósito fue reestructurar el Ministerio de Educación, proponiendo la descentralización administrativa de los colegios y de los recursos educativos, la nacionalización de los recursos destinados a la educación primaria y secundaria pública, y la modernización del Ministerio.

Un año antes, a través de la Ley 43, el Estado modificó su postura frente a la educación secundaria, nacionalizándola y conformando un núcleo de educación básica junto con el sector primario. El objetivo era resolver las limitaciones en el acceso a la educación secundaria, con el propósito de cumplir el mandato constitucional de garantizar educación pública y gratuita a todos los colombianos. Esto otorgó a este nivel educativo una relevancia similar a la de la primaria y, en el caso de la educación media, duplicar la oferta de cupos existentes. Las proposiciones detrás de esta reforma siguieron las formuladas en años anteriores y quedaron plasmadas en el Plan de Desarrollo “Para cerrar la brecha: plan de desarrollo social, económico y regional, 1975-1978”.

Entre los problemas sociales que justificaban las decisiones del programa se encontraban el rápido crecimiento demográfico, la alta deserción estudiantil y la deficiente calidad de la educación impartida, principalmente en las escuelas rurales. Esto motivó al Estado a ofrecer servicios integrales como suministro de salud, alimentación y programas de desarrollo comunitario a los sectores más pobres de la sociedad (Calderón Patiño, 2011, p. 70).

El plan de desarrollo, en su apartado educativo, vinculó los objetivos de bienestar social con razones económicas y políticas: por un lado, destacaba la influencia de la educación sobre la productividad y el crecimiento económico del país; por otro, concebía la educación como el medio para que los ciudadanos participaran en la solución de los problemas nacionales.

Los planes de desarrollo presentados en los años siguientes por los presidentes Julio César Turbay (1978 – 1982) y Belisario Betancur (1982 – 1986), continuaron esta línea de trabajo con algunas modificaciones, como proponer políticas que *activaran* a los individuos. En el caso de Turbay, “se plantea[ba] como objetivo el hacer de la educación un proceso permanente mediante la integración de los modos de educación formal, no formal e informal” (Calderón, 2013, p. 248). Para la educación secundaria, se propuso continuar su expansión, impulsando la diversificación de las áreas de estudio para que el estudiantado estuviera preparado para el mercado laboral. Así, los currículos debieron ser aptos para educar a los alumnos en y para la vida, por lo que el eje del programa escolar era situarlos histórica y socialmente. La *activación* de las personas fue uno de los ejes presentados a mediados de los sesenta, como se plasmó en el programa *Operación Integración Popular*, continuando como base para construir el contenido de los programas educativos.

## **Campañas radiales de educación masiva para adultos en Colombia**

La educación para adultos estuvo presente en el sistema educativo colombiano desde comienzos del siglo xx. Con la Ley 39 de 1903 se establecieron las escuelas nocturnas para los obreros que no tenían la oportunidad de asistir a las escuelas diurnas. Estas instituciones se encargaron de brindar a los adultos conocimientos básicos en lectura, escritura y aritmética, útiles para el proceso de industrialización.

Sin embargo, fue solo hacia finales de la década de 1920, a partir de los avances tecnológicos y las discusiones políticas, cuando se comenzó a vincular la infraestructura destinada a la radiodifusión

con fines educativos. Este fue un largo proceso que inició en 1924, con la contratación, por parte del presidente Pedro Nel Ospina, de la empresa alemana Telefunken para la construcción de una estación radial que se concluyó en 1927. El 5 de septiembre de 1929 se inauguró la emisora nacional HJN.

La radiodifusión fue concebida como un paso hacia la modernización del país y, principalmente, como un medio para profundizar el contacto de las élites colombianas con el mundo.

Con el inicio del período de la República Liberal en 1930, y con las bases de la radio ya establecidas, los Gobiernos decidieron apropiarse de este medio para impulsar, dentro de sus políticas sociales, la formación de los sectores más pobres de la sociedad colombiana. Estas innovaciones tecnológicas fueron vistas con buenos ojos por los dirigentes liberales, quienes buscaban emprender reformas sociales muy distintas de las implementadas durante los casi cincuenta años de hegemonía conservadora. De esta manera, presentaron un proyecto político en el que las clases populares eran concebidas como agentes activos en la construcción y el progreso del país.

Para incluir a estos sectores de la sociedad,

se embarcaron en un ambicioso proyecto, que buscaba la organización de un sistema estable de instituciones culturales para garantizar la democratización del acceso a los bienes culturales a través de las bibliotecas, los museos, los modernos medios de comunicación —el cine y la radio— y la vinculación de los intelectuales más reconocidos del momento a tareas de divulgación y propaganda (Castrillón, 2009, p. 131).

El Partido Liberal, con el fin de poner en práctica su política cultural, procuró desarrollar un proyecto nacional que destacara la importancia de la representación de la cultura popular. Para ello, aprovechó los recientes e innovadores medios de comunicación —radio y cine, principalmente— y la difusión de libros, con el fin de divulgar la cultura e investigar las denominadas *culturas colombianas*. Los dirigentes liberales sostenían que estas estaban compuestas por una diversidad de personas de origen rural y obrero

que habitaban el país, y en cuya confluencia residía la esencia del ser colombiano.

Así, la radio adquirió una gran importancia como vehículo de los principales eventos y procesos del país, entre ellos la transmisión de acontecimientos deportivos, políticos y sociales.

Como señala Vizcaíno (2014), en el caso del uso de la radio durante los Gobiernos liberales, se pueden distinguir dos etapas en la iniciativa cultural y educativa. La primera estuvo representada por la HJN, la primera emisora pública colombiana, que funcionó hasta 1938 en las instalaciones de la Biblioteca Nacional de Colombia, en Bogotá. La programación de esta emisora tenía como objetivo llevar la alta cultura a la población. Bajo la dirección de Daniel Samper Ortega, quien también era director de la Biblioteca, se elaboró una programación en conjunto con distintas instituciones del Estado e intelectuales afines al proyecto. Tal como explicó el propio Samper Ortega, se buscaba cumplir la intención del Gobierno de utilizar la radio para promover la cultura nacional.

La programación se centró en difundir música de grandes autores y conferencias sobre temas culturales y educativos. Se produjeron programas que mostraban músicas de origen típicamente colombiano, conferencias históricas, presentaciones artísticas, clases literarias y lecciones sobre técnicas agropecuarias, de modo que los oyentes “tuvieran una noción de los desarrollos de la sociedad colombiana y apuntaran a encontrar en el pasado la comprensión de la vida presente” (Vizcaíno, 2014, p. 34). El propósito de estas emisiones era explicar a los oyentes los avances científicos y promover un cambio en su marco de pensamiento tradicional y religioso. Los dirigentes liberales pensaban en las poblaciones campesinas y urbanas pobres como los sectores prioritarios a los que debían llegar, aprovechando los medios de comunicación.

La política cultural liberal se entendía a partir de su función social, concibiendo la cultura como un factor de cambio:

como una fuerza *activa*, y por medio de la *educación popular* se encontraba la condición del despegue económico, pues el *iletrismo* era una fuerza que ataba la economía a muy bajos niveles de productividad, y la garantía de

que, sobre todo en el campo, los derechos laborales mínimos fueran desconocidos y la participación en la vida democrática fuera imposible (Silva, 2012, p. 65).

Detrás de todo ello, los liberales concibieron dos objetivos fundamentales para el uso de los medios de comunicación en su política cultural de masas. En primer lugar, sintonizar a toda la población colombiana en un mismo tiempo, lo que significaba situar a las masas populares en un tiempo homogéneo y aproximarlas a las instituciones estatales y al Gobierno, especialmente a las posturas del Partido Liberal. En segundo lugar, el proyecto cultural buscó incrementar la presencia del Estado en el ámbito de la cultura y la educación, áreas que los Gobiernos conservadores de las primeras décadas del siglo xx no habían priorizado, como lo evidenciaba su visión privatizada de la educación secundaria.

En 1938 se cerró la HJN y, dos años después, se inauguró la Radio Nacional de Colombia. El primero de febrero de 1940 —y hasta 1948— comenzó la era dorada de la emisora, tanto por su capacidad de incidencia social, sus recursos técnicos y su equipo humano, como por su habilidad para implementar, con originalidad y sin perder calidad, las iniciativas del proyecto liberal. Esta emisora procuró mantenerse como un órgano gubernamental y no ocultaba su papel político: informaba sobre los actos del Gobierno e insistía en la labor de conectar al Estado con el pueblo. Al mismo tiempo, presentaba programas de historia patria y de información regional, con el propósito de sintonizar a la población colombiana de todos los rincones del país.

Ahora bien, este proyecto cultural y educativo también tuvo aspectos negativos. Era un proyecto ambivalente que, aunque destacaba la diversidad cultural dentro de un marco patriótico, restaba valor a las expresiones menos mestizas, en especial a las de las comunidades indígenas. Detrás de la idea de incorporar a la vida nacional a las poblaciones más pobres se escondía un ideal racista y clasista, que privilegiaba las formas de vida consideradas *adecuadas* y la enseñanza del buen gusto, lo cual justificaba el uso de la radio como medio de refinamiento y formación.

Este proyecto se agotó con la llegada del Partido Conservador al poder en 1946, en el período conocido como la Restauración Conservadora. De nuevo en el Gobierno, los conservadores utilizaron la maquinaria estatal para la llamada *reconstrucción nacional*, término empleado por los presidentes Mariano Ospina Pérez (1946–1950) y Laureano Gómez (1950–1953) para referirse al retorno a los valores conservadores, evocando las figuras de Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, políticos de finales del siglo XIX.

Las reformas educativas fueron más profundas durante el Gobierno de Gómez, considerado parte del ala más radical del conservatismo. Se sostenía que, durante el período liberal, se había “corrompido a los niños y jóvenes mediante las políticas educativas de sus mandatos, al alejarlos de Dios” (Amador, 2017, p. 74). Por ello, los conservadores propusieron un retorno al cristianismo y a los valores individuales como base del orden social del país.

Durante los primeros años del Gobierno de Ospina Pérez, la Radio Nacional de Colombia mantuvo los principios liberales dentro de su programación. No obstante, comenzó a otorgar mayor espacio a programas de carácter cívico, militar y de educación física, reflejando el giro ideológico del nuevo régimen. A partir del Bogotazo, el 9 de abril de 1948<sup>20</sup>, el Gobierno incidió en la programación de la emisora, con discursos del presidente e informes de los ministros. Los conservadores llegaron con una interpretación de lo popular muy diferente a la propuesta por los liberales, la cual se reafirmó por el recrudecimiento de la violencia en esos años. Ospina y Gómez consideraban que las poblaciones pobres rurales y urbanas eran “deficientes y defectuosas debido a una suerte de asociación natural con la ignorancia, la suciedad y la violencia” (Amador, 2017, p. 78). Los programas educativos transmitidos buscaban recuperar aquellos valores perdidos durante los años anteriores, principalmente los del catolicismo y el civismo, por lo que crearon líneas de acción para incorporar a la población rural a la ciudadanía y

---

<sup>20</sup> Para ampliar la bibliografía sobre el tema, véase: Alape, Arturo. (1984). *El Bogotazo: Memoria del Olvido*. Editorial Pluma.

fortalecer una educación orientada a la defensa<sup>21</sup>, con foco en la formación del campesinado, la educación física y la promoción de la higiene, vinculada a valores morales.

A partir de 1950, el proyecto educativo-cultural estuvo conformado por tres programas: la Campaña Nacional de Educación Física (que enfatizaba la actividad física como una medida educativa y de higiene que podía resolver las condiciones genéticas y culturales del pueblo colombiano), la implementación de los Centros de Cultura Social (como epicentro de desarrollo moral, intelectual y artístico para los obreros, donde se pudieran alfabetizar, realizar deportes y practicar artes), la tercera fue la Campaña de Alfabetización Rural Masiva, mediante la cual se buscó articular los proyectos privados organizados por sacerdotes en las zonas rurales del país. Tal fue el caso de las propuestas de formación campesina impulsadas por monseñor Agustín Gutiérrez en el municipio de Fómeque, orientadas a la preparación de maestros rurales en aspectos morales, de higiene, agricultura y áreas básicas del conocimiento; así como de la Acción Cultural Popular (ACPO), iniciativa dedicada a la alfabetización de la población campesina, transmitida desde el Valle de Tenza, en Boyacá.

A fines de la década de 1940, la Iglesia católica impulsó iniciativas para educar a la población campesina marginada del sistema educativo. En 1947 nació en el Valle de Tenza la Radio Sutatenza, origen de la Acción Cultural Popular (ACPO), un proyecto de educación no formal destinado a alfabetizar, formar líderes rurales y renovar el vínculo entre el catolicismo y sus fieles. Su labor alcanzó reconocimiento internacional entre 1950 y 1973 por su innovación contra el analfabetismo y el respaldo de Gobiernos y organismos internacionales, especialmente durante el Gobierno de Rojas Pinilla (1953–1957), cuando se convirtió en eje del plan educativo nacional.

---

<sup>21</sup> Amador define la educación defensiva como opuesta a la educación incentivada durante la República Liberal. Así entonces, “educar [sirve] para conocer lo propio, defenderse, salvarse y redimirse [teniendo como propósito] fundamental superar el «excesivo teoricismo» de la educación anterior y enseñar a las personas a vivir, defendiéndose de las enfermedades, alimentándose y cuidando su integridad, lejos de los vicios y de las tradiciones nocivas” (2017).

La violencia y el desplazamiento rural agravaron el rezago educativo, y la ACPO respondió con una amplia red de colaboradores que, en tres décadas, la consolidó como referente de formación campesina. Desde 1958, con apoyo del Frente Nacional, la organización amplió su alcance y obtuvo financiación de entidades europeas, estadounidenses y colombianas, siempre bajo la guía de la Iglesia católica, que definía sus lineamientos pedagógicos y culturales (Alayón, 2018, p. 74).

Su influencia en las zonas rurales y su prestigio internacional llevaron a los Gobiernos del Frente Nacional a apoyarla como aliada en sus programas de desarrollo rural. Paralelamente, la Iglesia entendió el potencial de los medios de comunicación para fortalecer su presencia entre los sectores populares y participar en los procesos de modernización del país. En lugar de oponerse a la expansión de la alfabetización y los medios, optó por apropiarlos con fines moral y nacionalmente formativos.

La ACPO consideró que el progreso material debía ir acompañado de un desarrollo espiritual: el buen cristiano debía cuidar de sí y de su entorno. Así, la educación para el bienestar mantuvo un fuerte componente religioso y se convirtió en un medio de movilización política.

La experiencia educativa de la ACPO y Radio Sutatenza sirvió de modelo para el Fondo de Capacitación Popular y el Bachillerato por Radio, programas inspirados en su éxito en el ámbito rural y adaptados a contextos urbanos en expansión. En *Operación Capacitación Popular*, José Galat (1966) reconoció que el Fondo no pretendía interferir en las labores de la ACPO, sino ampliarlas hacia las ciudades grandes, medianas y aun pequeñas. Incluso, la ACPO colaboró en la elaboración de la asignatura de Religión y Ética del primer año del Bachillerato, consolidando su papel como referencia pedagógica por sus métodos narrativos radiales.





**La construcción  
del puente  
educativo:  
contexto y  
discursos en la  
conformación  
del Bachillerato  
por Radio**



## **Bachillerato por Radio**

En 2010, con motivo de los setenta años de la radio pública en Colombia, la Radio Televisión Nacional de Colombia (RTVC) Sistema de Medios Públicos<sup>22</sup> publicó el libro *Cuéntame una historia de radio*. Esta obra fue uno de los resultados de una convocatoria de la entidad para recopilar relatos sobre la relación cotidiana de las personas con la emisora nacional. Finalmente, se seleccionaron diez historias, entre ellas “El colegio más grande de Colombia: El Bachillerato por Radio”. En sus más de diez páginas, el reportaje presenta un recorrido por la historia del proyecto a partir de entrevistas a tres de sus profesores, quienes participaron en su creación, escritura, investigación y divulgación.

En uno de los fragmentos, uno de los docentes resume así su experiencia en el proyecto educativo radiofónico:

El Bachillerato por Radio fue al mismo tiempo una experiencia pedagógica, de utilización de medios de comunicación, de cooperación de diversas organizaciones, de aprovechamiento de recursos a nivel nacional y de confianza en nuestra propia inventiva y en la capacidad de aprendizaje de los colombianos (RTVC, 2010, p. 19).

---

<sup>22</sup> El sistema de medios públicos del país tiene como función principal producir, programar y operar los servicios de radio y televisión del Estado. La RTVC heredó el archivo de la Radio Nacional de Colombia para preservar el patrimonio audiovisual y sonoro del país.

Este testimonio permite reflexionar sobre aspectos fundamentales del origen, desarrollo y sentido del Bachillerato Radial<sup>23</sup>: la independencia económica y estructural que tuvo el proyecto en sus primeros años; la libertad para explorar metodologías y realizar análisis pedagógicos rigurosos; y la autonomía para adaptar las políticas sociales de los Gobiernos del Frente Nacional que le dieron sustento.

Sin embargo, dicha independencia tuvo dos lecturas. Por un lado, no significó una ruptura con las representaciones excluyentes del Estado hacia los sectores populares, sino más bien una confianza en sus lineamientos educativos. Por otro, otorgó margen para definir sus propios modos de transmitir ideas al grupo social al que se dirigía, incluso con cierto tono crítico hacia las costumbres populares.

Los materiales didácticos y las emisiones radiales reflejaron las influencias pedagógicas que dieron forma al Bachillerato por Radio. Las clases se transformaron con los años, evidenciando una constante retroalimentación entre los distintos niveles, desde el primero hasta el cuarto de bachillerato.

El Bachillerato por Radio se emitió por primera vez el 24 de septiembre de 1973. Fue parte del Fondo de Capacitación Popular (FCP), un organismo autónomo que utilizó la radio y la televisión públicas para desarrollar programas culturales y educativos destinados a poblaciones de las periferias urbanas y zonas rurales. Creado en junio de 1967, el FCP no dependía directamente de ningún ministerio, aunque estaba adscrito legalmente al Instituto de Radio y Televisión (In-ravisión). El Gobierno de Carlos Lleras Restrepo destacó entre sus objetivos no solo la enseñanza básica de lectura y aritmética, sino también la capacitación técnica y el adiestramiento de los sectores populares en oficios semicualificados. No obstante, el Bachillerato por Radio fue más allá de la instrucción técnica: propuso también un modelo de vida.

Con entusiasmo, el consejero presidencial y principal ideólogo del proyecto, José Galat Noumer, resaltó en los medios la importancia de

---

<sup>23</sup> Aunque el nombre oficial era Bachillerato por Radio, hay mucha documentación que se refiere al programa como Bachillerato Radial. Por esto mismo, se usan las dos referencias para hablar del mismo proyecto.

esta iniciativa para llevar educación a amplios sectores adultos que no habían podido continuar su formación. En sus palabras, difundidas por la emisora HJCK:

Un tipo de educación que viene en auxilio de las personas que no han tenido la oportunidad de un maestro regular, de contar con los sistemas tradicionales. Enseñada para facilitar el autoaprendizaje y la autocorrección, es decir, para permitirle a cada persona ser su propio maestro (Carta a Colombia, 1973).

El proyecto buscó así ofrecer educación a quienes, por responsabilidad del Estado, no habían tenido acceso a la escuela formal. Según el informe *Descripción y análisis sociodemográfico. Inscritos en el primer semestre de 1976 para los cursos de I, II y III* (elaborado por el propio FCP), se consideraban adultos a las personas mayores de quince años que no hubiesen iniciado el bachillerato.

Dado su público objetivo, el Bachillerato por Radio apostó por la educación a distancia, aprovechando la tecnología para “acercarse a los estudiantes sin la contigüidad de un programa presencial, donde se establecen relaciones más cercanas y familiares” (Vizcaíno, 1992, p. 141). La tecnología se concebía como un instrumento neutral, moralmente formativo, capaz de difundir ideales de innovación, productividad y eficiencia. Así, el Bachillerato se pensó como un canal eficaz para formar y crear vínculos simbólicos con los estudiantes, quienes, a pesar de estar dispersos por el país, compartían un mismo espacio de aprendizaje sin necesidad de una infraestructura presencial, reduciendo además los costos educativos del Estado.

El programa, de carácter unidireccional, se basaba en la motivación individual del estudiante. Su interacción con el equipo docente era mínima, ya que “la correspondencia o el diálogo directo son solo ocasionales y cubren una población reducida” (Vizcaíno, 1992, p. 142). De este modo, se priorizaba la autonomía del estudiante y se evitaban los costos de una educación presencial o de tutorías constantes. El Bachillerato combinó elementos del sistema escolar formal e informal. Del primero tomó la secuencia curricular

establecida por el Ministerio de Educación, lo que le permitió obtener su aval oficial.

El valor del programa residía también en que permitía a los adultos continuar su formación sin alterar sus rutinas cotidianas, integrando el aprendizaje a sus jornadas laborales. No obstante, su objetivo no fue tanto garantizar una educación de alta calidad, sino ofrecer una alternativa económica que acelerara la capacitación de mano de obra para los sectores urbanos y productivos.

Para lograrlo, el programa se apoyó en dos medios complementarios: la radio y las cartillas impresas. Ambos recursos facilitaban el aprendizaje y la continuidad del proceso educativo. Se consideraba que estos materiales daban sentido didáctico y científico a los temas tratados, reforzando conceptos básicos como “la activación de los mensajes, la simulación de la interacción, los interrogatorios directos y el análisis de casos concretos de la vida real” (Mendoza y Novoa, 1982, p. 42).

En suma, el Bachillerato por Radio buscó poner en contacto al estudiantado con los valores y actitudes del *hombre moderno*, transmitiendo modelos de conducta considerados correctos, al tiempo que guiaba y limitaba las interpretaciones posibles de los oyentes frente a los mensajes recibidos.

El núcleo del trabajo del equipo del Fondo de Capacitación Popular fue la creación de material que ayudara a la capacitación rápida de la masa de población colombiana que no cumplía con los estándares mínimos de comportamiento necesarios en las ciudades. Las herramientas tecnológicas utilizadas dentro del programa buscaban ser un método fácil y eficaz para la capacitación de todo el estudiantado. Como explicaría Galat (1966, p. 7):

este curso consiste en un método bastante sencillo, flexible y revolucionario. Método sencillo porque se basa en el autoaprendizaje, en las autodidaxias de parte del alumno quien, con el auxilio de una simple emisión radiofónica, que él debe escuchar únicamente durante una hora, puede él salir adelante, hacer sus estudiar, resolver los problemas que se le pongan, hacer su propia autocorrección, evaluarse e ir sabiendo cuál es su propia marcha y cuál es el grado de progreso que puede llevar

mediante este sistema. Es un sistema que combina las posibilidades de la audición vía radiofónica con lo que los técnicos llaman la instrucción programada (Carta de Colombia, 1973).

El Bachillerato por Radio contó con el aval del Estado colombiano, lo que le permitió, además de plantear un proceso educativo alternativo, regirse por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. La aprobación oficial se dio el 28 de enero de 1975, mediante la Resolución 888.

Los principios definidos por el Fondo de Capacitación Popular (FCP) años antes no entraban en conflicto con dicha resolución; por el contrario, la complementaban, reafirmando los ideales de educación y desarrollo que impregnaban la política educativa nacional. Estos lineamientos, asumidos por el Estado desde décadas anteriores, reforzaban una visión modernizadora que mantenía representaciones desfavorables hacia los sectores populares.

En el documento del FCP *Hacia un modelo de educación a distancia*, se señalaba que la educación media debía formar al estudiante como miembro activo de la sociedad. Esto implicaba aprender a convivir dentro de un orden democrático, comprender el papel del individuo en un país en desarrollo, fomentar hábitos de cooperación y trabajo colectivo, y reconocer que el bienestar individual y el progreso comunitario eran los fines supremos de toda sociedad. Las propuestas ministeriales para reformar la educación media coincidían con las directrices del Fondo y del propio Bachillerato Radial.

Las asignaturas con mayor número de lecciones y tiempo de emisión fueron aquellas con más carga horaria según el Ministerio: matemáticas y español, que raramente faltaban en la programación. Además, se dictaban clases de ciencias naturales (biología, física y química), geografía física y humana, prehistoria —que luego se denominó historia de Colombia en el cuarto año—, religión —más tarde religión y ética— e inglés. La intensidad horaria de cada materia correspondía a la establecida por el Gobierno.

Junto a este núcleo común, el proyecto incorporó asignaturas específicas diseñadas según las carencias detectadas en su población objetivo, respaldadas por investigaciones propias del programa.

Estas materias variaban en cada año del Bachillerato: cívica en el primer año, vocacional en el tercero y cooperativismo en el cuarto.

Los investigadores del Bachillerato consideraban necesario complementar los contenidos tradicionales con asignaturas que desarrollaran habilidades de observación, análisis y procesamiento de información. Estas materias buscaban inculcar los valores del desarrollo, bajo la premisa de que los estudiantes carecían de ellos. El objetivo era que los participantes aplicaran estos aprendizajes en su vida cotidiana como una forma de cambio personal y social. Dicho cambio se entendía, siguiendo la influencia estadounidense, como una contribución física y mental al progreso nacional.

No siempre puede determinarse la relevancia de las materias a partir de sus emisiones radiales, pues en muchos casos algunas no fueron grabadas ni transmitidas. Dos ejemplos ilustran esta situación. El primero corresponde a las clases de cívica, ausentes hasta la emisión número 30 del primer año. Solo se conocía su existencia por una mención del locutor en un intermedio de las clases de español e inglés: “Como no estamos presentando por radio las lecciones de cívica, ustedes pueden estudiarlas por su cuenta en los respectivos fascículos” (Señal Memoria, Cinta 255, Bachillerato por Radio 1, Programa 30, cinta 2). En este caso, los fascículos sustituyeron las emisiones radiales, rompiendo una de las normas fundamentales del propio Fondo, que establecía que el material impreso y el sonoro debían ser complementarios.

El segundo ejemplo se dio con las lecciones de cooperativismo del cuarto año. Sin aviso ni explicación, estas desaparecieron de la programación. De las cincuenta lecciones previstas, solo se emitieron diez por radio (Señal Memoria, Cinta 1441, Bachillerato por Radio 4, Programa 22, cinta 2). Posteriormente, el programa anunció que dichas clases debían ser estudiadas de manera autónoma por los estudiantes, dejándolos en libertad de decidir si cursarlas o no.

Algunas materias exclusivas del Bachillerato Radial contaron con patrocinios institucionales, como ocurrió con la de cooperativismo, respaldada por la Superintendencia Nacional de Cooperativas. Esta, junto con la Caja Agraria, fue responsable de distribuir el material didáctico en distintas regiones del país.

Detrás de estos patrocinios existía un claro interés económico: integrar a los estudiantes al sistema financiero y productivo nacional. En el caso de la Caja Agraria<sup>24</sup>, esto significaba ampliar su base de clientes. Las emisiones de cooperativismo, además, mostraban un formato diferente al de otras asignaturas: participación de dos locutores (algo inusual salvo en las clases de inglés), un ritmo de locución más dinámico y un diálogo constante entre los presentadores (Señal Memoria, Cinta 1400, Bachillerato por Radio 4, Programa 2, cinta 1).

Entre los miembros del equipo de producción, el más reconocido era Fernando Gutiérrez Riaño, considerado *el padre de la locución colombiana* por haber sido el primer locutor de la HJN, la primera emisora pública del país (Lara y Páramo, 2007). Su experiencia como docente de español y latín en el Colegio San Bartolomé, junto con su trayectoria iniciada en 1932 en la Radiodifusora Nacional, aportó legitimidad y profesionalismo al programa. Gutiérrez fue responsable de la materia más emitida: matemáticas, destacándose por su claridad y capacidad para explicar temas complejos, repitiendo y reformulando los contenidos para mantener la atención del oyente.

Asimismo, participó en la enseñanza del inglés, junto al estadounidense Michael Evans (Señal Memoria, Cinta 247, Bachillerato por Radio 1, Programa 25, cinta 1). Este curso era el más flexible, permitiendo la improvisación y el diálogo espontáneo entre ambos locutores. La figura de Gutiérrez tuvo tal relevancia que fue invitado a promover el proyecto en medios nacionales, como en su entrevista de 1977 en *Carta de Colombia* (HJCK). En 1984 se retiró del cargo de director de la Sección de Producción del Fondo, según consta en la resolución de su jubilación (FCP, 1985).

---

<sup>24</sup> La Caja Agraria fue creada 1931, en el Gobierno de Enrique Olaya Herrera, con el objetivo de ofrecer créditos bancarios en las áreas rurales del país. Tendría un gran auge entre las décadas de 1960 y 1980. En 1999 inició su proceso de liquidación, después de una década con muchos problemas financieros, dando paso al Banco Agrario. Ver: “Caja Agraria: adiós a otra insignia nacional”. (5 de marzo de 2007). *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/caja-agraria-adios-insignia-nacional-230350>

## La estructura del Fondo de Capacitación Popular

Para poner en marcha la propuesta educativa masiva del Plan de Transformación Nacional, fue necesaria una estructura institucional eficaz, ágil y bien articulada que permitiera concretar sus objetivos. Como se mencionó antes, en 1966, con la llegada de Carlos Lleras Restrepo a la presidencia, se constituyó el Fondo de Capacitación Popular (FCP). En su plan de Gobierno, el mandatario estableció como prioridad la reestructuración del Estado para incluir, bajo parámetros marcados por visiones prejuiciosas, a la población marginada del desarrollo nacional. El primer paso en esa dirección fue la creación de la Campaña de Integración Nacional, formalizada mediante el Decreto 2263 del 5 de septiembre de 1966. En él se afirmaba que el único camino hacia una sociedad próspera era la propuesta desarrollista, alcanzable únicamente mediante la participación activa de todos los sectores sociales.

El desarrollismo, entendido como un proyecto homogeneizador de la sociedad a imagen de las élites colombianas, fue asumido como modelo para modernizar el país a través de la reorganización del Estado, la colaboración de la empresa privada y la incorporación de los sectores populares. La modernización —violenta o no— debía alcanzar todos los ámbitos de la vida social, proveyendo tecnología, fomentando valores modernos y creando instituciones destinadas a esta tarea. Según los dirigentes políticos, amplios sectores sociales permanecían rezagados y representaban una carga para el progreso económico. Así, la política social del Gobierno de Lleras Restrepo buscó *promocionar, enderezar y direccionar* a dichos sectores, lo que llevó a la creación del Fondo de Capacitación Popular.

La campaña fue el resultado de amplias discusiones en torno al discurso desarrollista procedente del Norte Global. Su éxito dependía de la participación conjunta del pueblo, el Gobierno y las entidades privadas, y requirió la creación de instituciones que, con apoyo estatal, coordinaran las labores de las organizaciones oficiales y privadas en torno a un mismo propósito: unificar esfuerzos para impulsar el progreso social, especialmente en la población que no había podido continuar su formación educativa.

En este contexto, hacia finales de 1973 nació el Bachillerato por Radio, un nuevo paso en el proyecto educativo del Fondo, que ya había desarrollado en 1967 el programa Educación Básica Primaria para Adultos por Televisión. El FCP se constituyó como una institución receptora de recursos públicos y privados, nacionales e internacionales, bajo la tutela de la Consejería Presidencial, dirigida por el propio José Galat Noumer, creador del programa. Formalmente, sin embargo, el Fondo estaba administrado por Inravisión y una junta directiva encargada de designar a su director.

El funcionamiento del Fondo dependía en gran medida de la capacidad de liderazgo de su director. Hasta 1974, bajo la dirección de Galat, se cumplieron buena parte de sus metas. Posteriormente, con René Hauzeur al frente, pese a las dificultades económicas iniciales, la institución invirtió de manera importante en investigación, capacitación y desarrollo metodológico. Se promovieron seminarios internos, sesiones de lectura compartida y encuentros con expertos para unificar criterios y fortalecer la visión desarrollista del programa.

El FCP estaba estructurado en seis secciones interdependientes. A la cabeza se encontraba el director general, designado inicialmente por la Consejería Presidencial y, a partir de los años setenta, por la Junta Directiva de Inravisión. Por allí pasaron figuras como René Hauzeur y Miguel Ramón, su sucesor.

Las seis secciones eran: la Administrativa (responsable de la gestión financiera y administrativa), la Técnica (encargada de la producción, promoción y montaje de los programas educativos), la de Promoción y desarrollo de la comunidad (orientada a llevar los programas a las comunidades, capacitar guías culturales y educadores de adultos), la sección Pedagógica (encargada del diseño de los programas académicos, la experimentación metodológica y la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. Esta se dividía en dos grupos: uno para los cursos de primaria y otro para los de bachillerato), la sección de Investigación y evaluación pedagógica (dedicada a analizar los programas, estudiar a los usuarios y evaluar la pertinencia educativa del material), y la de Producción (encargada de grabar, editar y archivar los programas radiales

y televisivos. Esta sección articulaba el trabajo de las demás, siendo esencial para la difusión del Bachillerato por Radio).

Desde sus inicios, el Fondo enfrentó una fragilidad económica constante. Durante los primeros años, Galat lideró la búsqueda de financiación privada, aunque con escaso éxito. Los recursos prometidos por el Ministerio de Educación resultaron insuficientes o llegaron con retraso, lo que comprometió el sostenimiento institucional. La situación mejoró hacia finales de 1969, con la llegada de la Fundación Ford, que aportó fondos y respaldo ideológico al programa de incorporación de los sectores populares al desarrollismo.

Para su funcionamiento, el Fondo recibió apoyo de dos ministerios, que además actuaban como entes de control. El Ministerio de Educación Nacional era responsable de definir, diseñar y supervisar los programas educativos del instituto —especialmente desde sus divisiones de Educación No Formal y de Educación a Distancia—. El Ministerio de Comunicaciones, por su parte, ponía a disposición la infraestructura necesaria para la radiodifusión y la televisión educativa. Ambos asignaban un presupuesto básico para garantizar la operación del Fondo.

En las Memorias del Ministerio de Comunicaciones de 1972, se destacaba la independencia presupuestal del Fondo, dispuesta por Inravisión, como muestra de la confianza del Estado en la afinidad ideológica del proyecto educativo, visible en su contenido y en su visión de modernidad y desarrollo.

Con la salida de José Galat en 1974, el programa pasó a depender totalmente de Inravisión. En la práctica, esto significó una reducción del presupuesto asignado y una dependencia casi total de los recursos del Ministerio de Educación. Para 1983, esta situación derivó en graves reclamos por el abandono institucional y la falta de fondos, lo que llevó a que la principal fuente de financiación fueran los propios estudiantes, quienes cubrían “los gastos institucionales de la entidad” mediante el pago del material de estudio (Falla y González, 1990, p. 12).

La imagen inicial de armonía y cooperación entre funcionarios, investigadores y ejecutivos pronto se desvaneció. A comienzos de los años ochenta del siglo xx, muchos empleados denunciaban la

falta de reconocimiento de sus labores, la desarticulación interna y la crisis financiera del Fondo. Cada sección manifestaba su propio malestar. En particular, el área de investigación se quejaba de la falta de continuidad y del desinterés de la dirección por sus aportes, lo que afectó la calidad del trabajo académico.

Años después, exempleados como Milcíades Vizcaíno señalaron que la institución había sufrido un progresivo desgaste derivado de su excesiva dependencia de una figura central, lo que condujo a un incremento de la burocracia y a una pérdida de dinamismo. Según él, “paulatinamente se increment[aron] el papeleo, los trámites, etc., y todo lo que es típico de una organización cansada y parsimoniosa” (Fondo de Capacitación Popular, 1979, p. 15), que terminó siendo olvidada por el Estado y los Gobiernos.

### **Emisiones y fascículos**

El material sonoro, elemento principal de las clases del Bachillerato por Radio, fue grabado en las instalaciones de la Radiodifusora Nacional de Colombia, emisora pública del país. Estas clases se registraron en cintas de carrete abierto con una duración aproximada de treinta minutos. El material se conserva actualmente en el archivo sonoro de Señal Memoria, dependencia de RTVC, y está conformado por las versiones originales utilizadas para la reproducción y distribución a nivel nacional. Se estima que, cada semestre, se enviaban alrededor de 11 000 cintas a distintas emisoras del país para su retransmisión.

El proceso de grabación fue exigente y minucioso. De acuerdo con la información disponible, la regrabación de las lecciones durante las décadas de 1980 y 1990 implicó extensas jornadas de trabajo, en las que cada materia se registraba por separado con el fin de grabar simultáneamente varias lecciones. Posteriormente, los productores editaban y ensamblaban las clases correspondientes a un mismo día en una sola cinta, sin alterar el orden de las lecciones. Este proceso demandó una gran capacidad de organización y control técnico, dada la enorme cantidad de material producido.

Los productores debían trabajar con precisión y cuidado para evitar pérdidas o daños en las cintas, pues una regrabación podía

requerir muchas horas de trabajo<sup>25</sup>. Por ejemplo, la regrabación completa de las lecciones de 1990 tomó cerca de cinco meses, tiempo necesario para registrar todos los grados<sup>26</sup>. Con este material, el programa —en coordinación con otras entidades estatales— buscó cumplir su propósito educativo: abarcar la mayor cantidad posible de territorio colombiano y capacitar a los adultos bajo la propuesta desarrollista que promovía el Gobierno, acercándolos a la idea de modernidad que este impulsaba.

Para alcanzar cobertura nacional, el proyecto obtuvo un espacio en la parrilla de programación de la Radio Nacional. En sus inicios, el Bachillerato se transmitía de 6:00 a. m. a 7:00 a. m. y de 7:00 p. m. a 8:00 p. m., horarios pensados para facilitar el acceso de los oyentes sin interferir con sus actividades laborales. En 1973, cuando solo se había lanzado el primer grado de bachillerato, cada lección se emitía dos veces al día, una en la mañana y otra en la noche.

Con la incorporación de los grados segundo y tercero, los horarios se ampliaron. Para 1980, el programa se transmitía de 5:00 a. m. a 7:00 a. m. y de 7:00 p. m. a 9:00 p. m. Durante sus primeros nueve años, el Bachillerato por Radio emitió los cuatro primeros años de enseñanza media. Entre 1973 y 1981, se retransmitieron aproximadamente trece veces todas las clases del primer año de bachillerato (Mendoza y Novoa, 1982, p. 48).

Los tres primeros grados fueron lanzados con una diferencia de un año entre sí: el segundo en 1974 y el tercero en 1975. El cuarto grado apareció en 1978, tres años después, probablemente debido a dificultades presupuestales derivadas del cambio de Gobierno en 1976. La salida de José Galat de la Consejería Presidencial ese mismo año también afectó el ritmo de trabajo, al requerir una reelaboración de los objetivos y de la estructura del proyecto.

---

<sup>25</sup> Información recopilada en las bases de datos realizadas en el trabajo de archivo.

<sup>26</sup> Este dato se encontró registrado durante el trabajo de archivo en uno de los estuches que salvaguardan las cintas radiales en Archivo de Señal Memoria en RTVC.

**Imagen 1.** Número de emisoras que transmitieron los cursos del Bachillerato por Radio entre 1973 y 1981 (primer semestre), incluyendo la Radio Nacional.

CUADRO 5. Número de Emisoras que han transmitido los cursos del Bachillerato desde 1973 hasta 1981 (1er semestre) incluyendo la Radio Nacional.

AÑO	No. DE EMISORAS	INSCRITOS
1973	5	25.976
1974	26	37.531
1975	24	17.369
1976	14	4.386
1977	19	8.741
1978	17	16.612
1979	25	41.668
1980	26	44.110
1981(*)	24	24.196

(\*) Primer semestre

Fuente: Fondo de Capacitación Popular (1981). *Información general para el primer semestre de 1981*. Inravisión, p. 52.

Lo anterior posiblemente perjudicó la promoción del programa y la inscripción de estudiantes. Según los registros del propio proyecto, ese mismo año se produjo una disminución significativa en el número de matriculados. Aunque las cifras de estudiantes no fueron constantes durante los primeros años, como se observa en el Cuadro 5, elaborado por el Bachillerato por Radio, el descenso fue notorio: se pasó de más de quince mil inscritos anuales a menos de cinco mil en 1976 y nueve mil en 1977. La recuperación registrada entre 1978 y 1981 puede atribuirse a una mayor estabilidad administrativa y financiera del programa.

Además de las transmisiones por la Radio Nacional, el Fondo de Capacitación Popular estableció convenios con emisoras privadas

para ampliar la cobertura del Bachillerato por Radio. Durante los primeros ocho años de emisión (1973-1981), el número de emisoras participantes varió de forma constante. Los años de 1974 y 1980 marcaron el punto más alto, con veintiséis estaciones radiales — incluida la Radio Nacional— que transmitieron el programa en diversas regiones del país. Sin embargo, desde 1974 se observó un descenso progresivo hasta alcanzar el mínimo en 1976, cuando solo catorce emisoras mantenían convenios de transmisión.

Entre los factores que explican esta reducción se encuentra la coyuntura política nacional. Ese año correspondió a un período electoral presidencial, lo que afectó las asignaciones presupuestales y modificó las prioridades estatales y las dinámicas de las emisoras regionales. Asimismo, durante el Gobierno de Alfonso López Michelsen, el presupuesto del Fondo se redujo gradualmente, alcanzando su punto más bajo al final de su mandato, cuando se registró también el menor número de emisoras activas.

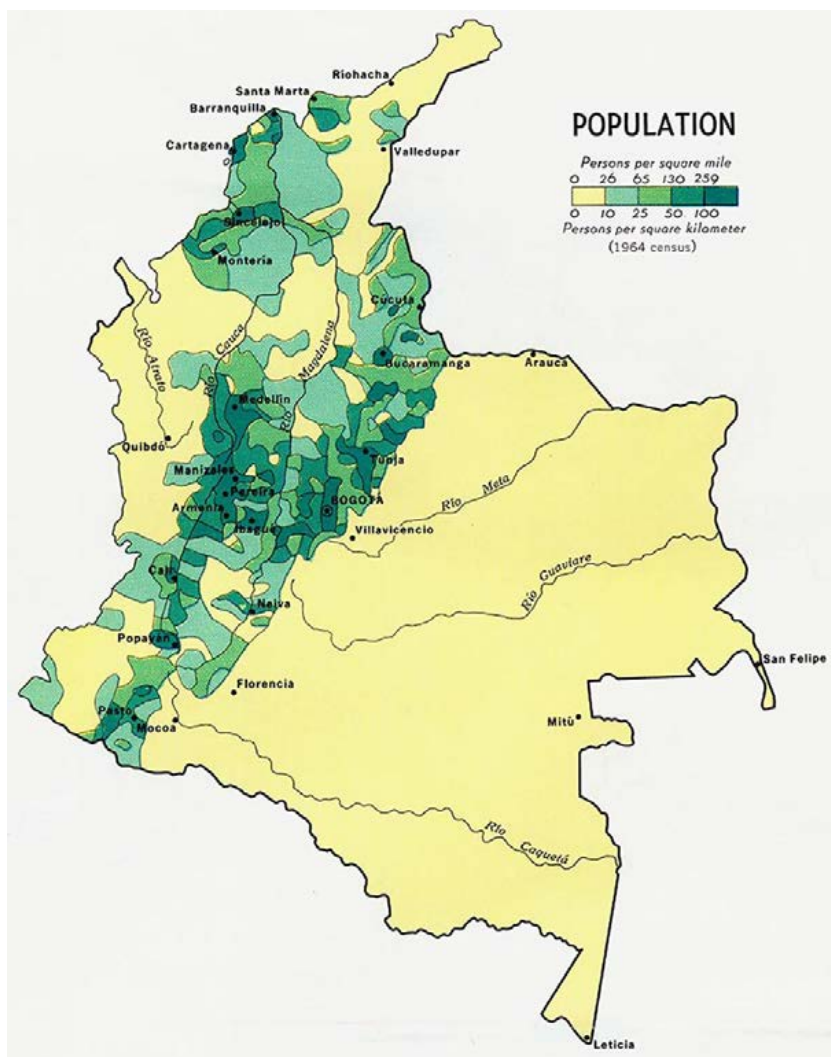
Pese a estas limitaciones, la red de emisoras vinculadas al programa fue amplia. Según los registros de transmisión del año 1980, el Bachillerato por Radio alcanzó una cobertura geográfica considerable (ver Imagen No. 3). Hubo convenios con emisoras en San José del Guaviare, en la región amazónica, y en la isla de San Andrés, en el Caribe insular. Sin embargo, la atención principal se concentró en la región andina, la más poblada del país.

Esto puede explicarse, además de por las limitaciones técnicas e infraestructurales del sistema radial, por la visión centralista y andina que caracterizó la construcción del proyecto nacional colombiano<sup>27</sup>. Tal enfoque también se refleja en los fascículos del programa, especialmente en los de geografía, donde la información sobre la Amazonía y la región Pacífica es mínima (Fondo de Capacitación Popular, 1973, p. 221).

---

<sup>27</sup> Para entender un poco más el tema, véase: Serje, Margarita. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Ediciones Uniandes.

**Imagen 2.** Mapa con la distribución de la población por kilómetro cuadrado en Colombia, según el censo de 1964.



Fuente: Colección Perry-Castañeda. Universidad de Texas, Austin.  
Disponible en: <https://legacy.lib.utexas.edu/maps/colombia.html>

Es importante resaltar que la emisora procuró adaptarse a las necesidades de los adultos que decidieron capacitarse con el programa. El Bachillerato por Radio tuvo en cuenta las dinámicas locales de cada región y estación en la que se transmitió. Un documento

de 1976 destaca la necesidad de ajustar las clases a los horarios disponibles en las emisoras regionales: se trataba “de seguir los horarios ajustándolos a las necesidades de cada región y de cada emisora” (Fondo de Capacitación Popular, 1976, p. 9). El programa buscó mantener una relación cordial con las programadoras regionales, promoviendo los beneficios del proyecto y estableciendo acuerdos para llevar sus clases a los oyentes.

Los fascículos impresos se distribuían en los almacenes de Provisión Agrícola de la Caja de Crédito Agrario, institución encargada también de su venta. Su costo era relativamente bajo y contribuía al sostenimiento del Fondo. Sin embargo, durante los primeros años se presentaron reclamos por la falta de instrucciones claras de compra. En respuesta, las emisiones radiales repitieron constantemente el procedimiento adecuado de adquisición. Mientras que en las lecciones del primer año se recomendaba obtener los fascículos semanalmente, en el cuarto año se hizo especial énfasis en la compra del paquete completo del ciclo<sup>28</sup> de clases, sugiriendo que los estudiantes adquirieran todos los cuadernillos de un mes al mismo tiempo para no rezagarse (Señal Memoria, Cinta 1448. Bachillerato por Radio 4, Programa 26, cinta 1).

El programa comprendía 110 sesiones: cien clases regulares y diez de repaso, destinadas a reforzar conocimientos para la prueba ICFES, que evaluaba la aprobación del curso. Cada día se presentaban entre cuatro y cinco materias. Las asignaturas con más lecciones —matemáticas y español— contaban con doble emisión y una duración promedio de 12 a 15 minutos (Señal Memoria, Cinta 238. Bachillerato por Radio 1, Programa 18, cinta 1). Otras, como inglés, geografía o prehistoria, tenían sesiones más cortas, de 8 a 10 minutos. El orden diario de las clases no era fijo, lo que generaba confusión entre los estudiantes, salvo en el caso de matemáticas, que siempre abría la jornada.

La estructura de las emisiones tampoco facilitaba la comprensión del orden del curso. Las lecciones eran la unidad básica, agrupadas en tres o cuatro para formar un fascículo. En materias con menor intensidad, los ciclos abarcaban cinco o seis fascículos,

.....  
<sup>28</sup> Cada ciclo de clases representó a una cuarta parte del total de cada materia.

mientras que en las de mayor carga, ocho o diez. Esta organización compleja generó dificultades de seguimiento, que fueron corregidas a partir del cuarto año.

La complementariedad entre las emisiones radiales y los fascículos constituía el eje pedagógico del programa. Se insistía en la compra anticipada del material didáctico, pues su uso facilitaba la comprensión, el seguimiento de las clases y la aplicación de las actividades. El estudio disciplinado y previo era esencial para el aprovechamiento del programa. El Bachillerato por Radio sostenía que la emisión debía reforzar los conceptos de los fascículos, profundizar los contenidos y acompañar al estudiante en su aprendizaje mediante guías de orientación (Fondo de Capacitación Popular, 1979, p. 6). Si las lecciones no eran escuchadas, se consideraba imposible una comprensión adecuada del contenido escrito.

El programa también realizó investigaciones sobre las condiciones de vida de sus usuarios para comprender sus necesidades educativas. No obstante, más que reflejar preocupaciones sociales, estos estudios sirvieron para validar estereotipos y prejuicios sobre los sectores populares. En uno de los informes se afirmaba que “las experiencias sobre la educación básica de adultos demuestran que estos educandos tienden a ser personas con baja capacidad de procesar información” (*ibid.*, p. 8).

El Fondo caracterizó a los adultos de origen popular como limitados en la resolución de problemas, la tolerancia a la ambigüedad y la conceptualización del conocimiento. Bajo estos supuestos, se argumentó la necesidad de diseñar un material sonoro y escrito que ayudara a comprender el cambiante contexto social (*ibid.*, p. 13). Aunque estas afirmaciones no necesariamente reflejaban la realidad, sirvieron para justificar la introducción de la doctrina desarrollista y los cambios sociales que se buscaban promover entre los sectores populares.

### **El papel del estudiantado**

De acuerdo con el Fondo de Capacitación Popular, se esperaba que el estudiantado se adhiriera al programa de manera personal, libre y voluntaria. Se invitaba a que el potencial alumnado participara

activamente en su formación, presentando la educación como una palanca del progreso. A partir de la iniciativa propuesta por el programa, se confiaba en que existiera suficiente motivación para que los estudiantes adoptaran los conocimientos necesarios y comenzaran así a contribuir al desarrollo del país. Para el Fondo, su misión consistía en acompañar el proceso permanente de crecimiento del hombre colombiano, con el fin de alcanzar “un equilibrio cada vez mayor en el campo biológico, mental, afectivo y psicomotor” (*ibid.*, p. 3).

El programa transmitió su mensaje confiando en el papel del estudiantado como colaborador en la construcción del propio proyecto educativo radiofónico. Esto se evidencia en las reiteradas invitaciones, durante las emisiones, a participar con comentarios sobre el contenido de las clases, sugerencias para las lecciones o el envío de sus trabajos, que el equipo del Bachillerato por Radio corregía y comentaba. Este intercambio también funcionó como un mecanismo de control y seguimiento de la asimilación de la propuesta desarrollista, al registrar cómo los estudiantes comprendían y aplicaban *las formas de vida* enseñadas en las lecciones.

Las cartas fueron un medio fundamental para que los oyentes expresaran sus dudas, reclamos y recomendaciones sobre el contenido y el formato del programa<sup>29</sup>. El Bachillerato Radial insistía, a través de sus emisiones, en la importancia de la comunicación como parte del proceso de aprendizaje. Como se analizará más adelante, el programa sostenía que los sectores populares no sabían comunicarse, por lo que este ejercicio se entendía también como una forma de enseñanza. Las transformaciones del programa evidencian las intervenciones del estudiantado a partir de algunos de sus reclamos.

---

<sup>29</sup> Es innegable que los creadores del Bachillerato por Radio estuvieron fuertemente influenciados por el programa de la Acción Cultural Popular (ACPO) y sus escuelas radiofónicas de Radio Sutatenza. Aunque para la época este programa comenzaba a decaer, la ACPO seguía siendo vista como un ejemplo exitoso, una referencia y líder continental de una institución —en este caso, la Iglesia— en los procesos de intervención social, educación y desarrollo comunitario dentro de las zonas rurales colombianas. Las metodologías de trabajo de la ACPO eran consideradas un modelo de comunicación eficaz entre el estudiantado y el programa. Por ello, para el Bachillerato Radial resultaba una opción acertada adoptar dicha estrategia con el fin de establecer un vínculo confiable de recepción y respuesta a las cartas enviadas por el alumnado (Angarita, 2017).

El Bachillerato mantuvo una comunicación esencialmente unidireccional con su audiencia, bajo el supuesto de que se trataba de personas que habían decidido, de forma deliberada, continuar sus estudios. Sin embargo, esto no impidió que los estudiantes influyeran en la adaptación del programa. En 1974, un año después de iniciadas las emisiones, algunos oyentes de Antioquia y Tolima solicitaron la creación de espacios físicos para las transmisiones, lo que llevó al establecimiento de sesenta radiocentros, con el apoyo de las Secretarías de Educación departamentales. Este proyecto se expandió, y para 1979, ante las quejas por la dificultad de comprensión en materias como matemáticas y la falta de asesoría, el Fondo elaboró la investigación *Organización y funcionamiento de radiocentros*, con el propósito de diseñar un esquema específico para la creación de más espacios (Fondo de Capacitación Popular, 1976, p. 10).

Ese mismo año, en asociación con la Secretaría de Educación de Bogotá y la Escuela de Carabineros de Suba, se crearon cuarenta y dos radiocentros en distintos barrios de la capital. Estos espacios buscaban ofrecer un ambiente más cercano y pedagógicamente favorable para la convivencia, la libre expresión, el intercambio de ideas y experiencias, el apoyo mutuo y el perfeccionamiento del aprendizaje. El propósito era superar las limitaciones propias de los medios masivos de comunicación mediante una acción pedagógica constante y sistemática.

El programa comprendió que el sistema de aprendizaje basado únicamente en emisiones radiales no funcionaba por sí solo: se necesitaba refuerzo humano e interacción para lograr los objetivos educativos. La tecnología, por sí misma, no bastaba para capacitar a la población ni para promover el progreso.

Además de la creación de los radiocentros, el contenido también se transformó a partir de las sugerencias del alumnado. A las dificultades expresadas por los estudiantes en matemáticas se sumaron los desafíos en otras materias, como español e inglés. Al final de las emisiones del primer año del Bachillerato, en 1973, los profesores advirtieron la necesidad de crear lecciones de refuerzo. Así, grabaron diez programas adicionales para repasar esas asignaturas. Como introducción, el locutor anunció:

Queridos amigos [...] El equipo de profesores ha preparado cuidadosamente estas lecciones de repaso teniendo en cuenta las consultas que muchos de nuestros amigos [estudiantes] han hecho con el fin de aclarar ciertas dudas, solucionar algunas dificultades y, sobre todo, sintetizar conceptos y nociones ya aprendidas (Señal Memoria, Cinta 434. Bachillerato por Radio 1. Programa 101 cinta 1).

Esta práctica se mantuvo en los demás grados. Otra modificación del programa puede observarse al comparar el primer y el cuarto año. Aunque se conservó el formato general, hubo cambios en la organización de las lecciones. Algunos oyentes solicitaron un orden más claro, lo que llevó a que las primeras emisiones del cuarto año expresaran de manera explícita los objetivos del curso. Esto se evidencia en la lección de matemáticas, cuando el profesor anuncia: “muchos compañeros nuestros de estudio nos manifestaron su deseo de conocer desde el principio el programa general que se va a desarrollar a lo largo del curso” (Señal Memoria, Cinta 1398. Bachillerato por Radio 4. Programa 1 cinta 1). En dicha clase se explicó la estructura completa del curso, el número de lecciones, el orden de los temas y las razones de las decisiones pedagógicas adoptadas, además de motivar a los oyentes a perseverar en su formación.

El estudiantado fue una fuerza clave en la consolidación del programa, contradiciendo la imagen de individuos pasivos y perezosos. Aunque no se sabe con precisión cuántas de sus recomendaciones fueron implementadas, algunas lograron influir lo suficiente para modificar aspectos del proyecto radial, lo que demuestra la existencia de procesos de negociación entre emisores y receptores.

Aunque el Bachillerato se sustentaba en las teorías desarrollistas y en investigaciones que pretendían describir a las comunidades, muchas veces estas solo reforzaban los prejuicios de sus creadores. Las adaptaciones a las sugerencias de los oyentes desmintieron, en parte, la idea de su incapacidad comunicativa. La atención a las quejas del estudiantado constituyó una estrategia del programa para consolidar un lazo de confianza, entendido como un factor fundamental para incidir en otras dimensiones de su vida. Con ello, se pretendía fortalecer la adhesión al proyecto de

desarrollo, capacitando a los y las estudiantes en aspectos técnicos y promoviendo actitudes modernas consideradas necesarias para vivir en el nuevo escenario colombiano y mundial, donde el desarrollo se concebía como el camino hacia una mejor calidad de vida para toda la sociedad.

### **La política social**

El Bachillerato por Radio nació a finales del régimen político del Frente Nacional. Este régimen fue un bloque de Gobierno bipartidista creado en 1956 por Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez, líderes de los partidos Liberal y Conservador, respectivamente, quienes por entonces se encontraban en el exilio en Europa. El 24 de junio de ese año, ambos anunciaron un pacto que proponía la unión de los dos partidos contra la dictadura del general Gustavo Rojas Pinilla, con el fin de restablecer los Gobiernos civiles y conformar una coalición bipartidista. Fue en el marco de este régimen político, restrictivo y elitista, donde se desarrollaron las discusiones sobre las posibles soluciones a los problemas sociales del país, entre ellas, el Bachillerato por Radio.

Además de la disputa por el poder presidencial, el naciente régimen “buscó, a través de diferentes políticas del Estado, superar lo que en el momento se consideraba como el mayor obstáculo para crear una democracia: la herencia de la violencia de los años 50” (López-Pedrerros, 2015, p. 129). Para alcanzar ese objetivo, el acuerdo estableció que durante dieciséis años los partidos se alternarían el poder en cuatro períodos presidenciales. Uno de los puntos centrales del pacto fue la división equitativa de todas las instituciones del Estado —el poder judicial, el legislativo, los ministerios y las cuotas políticas regionales—, sin posibilidad alguna de participación de otros movimientos o partidos.

Las preocupaciones del Frente Nacional frente al creciente descontento social por el carácter cerrado del régimen quedaron reflejadas en programas como el Bachillerato por Radio, que funcionó como una herramienta de propaganda de las acciones estatales. El programa transmitía la idea de que las deficiencias del progreso nacional se debían a la falta de cooperación de los sectores

empobrecidos, eximiendo así de responsabilidad a las élites políticas y económicas.

El Frente Nacional, aunque se presentó como una coalición homogénea, fue en realidad un régimen heterogéneo que concentró el poder en una élite limitada. Las visiones sobre cómo abordar la cuestión social variaban entre los dirigentes, generando fricciones dentro de los propios partidos y entre estos y la ciudadanía. No obstante, existía consenso en torno a los principales desafíos del momento: el rápido crecimiento demográfico y la migración del campo a la ciudad. Como señala Robert Karl (2019), las acciones a corto plazo se orientaron al reajuste y la estabilización económica, mientras que las apuestas de largo plazo se centraron en la promoción del desarrollo.

El Bachillerato por Radio logró mantenerse con relativa estabilidad a lo largo de varios Gobiernos, lo que demuestra que no generó conflictos significativos entre las distintas administraciones del Frente Nacional. Por el contrario, su continuidad reflejó un consenso dentro de la élite política sobre la caracterización discriminatoria de los sectores populares y la necesidad de incorporarlos al proyecto desarrollista.

El inicio del Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966–1970), tercer presidente del Frente Nacional y segundo del Partido Liberal, marcó el retorno de algunas preocupaciones que habían sido planteadas durante el primer Gobierno del régimen, el de Alberto Lleras Camargo. Sin embargo, estas fueron adaptadas al nuevo contexto nacional e internacional. Ambos mandatarios liberales coincidieron en la necesidad de reformar el Estado para alcanzar dos objetivos: en primer lugar, ampliar su capacidad de inversión en programas sociales e infraestructura; y en segundo, promover una sociedad más equitativa con miras a la modernización del país. No obstante, los resultados fueron limitados y, como ocurrió con el Bachillerato por Radio, los programas tuvieron una cobertura restringida e insuficiente para resolver los problemas estructurales del rezago educativo.

Durante el régimen, la preocupación por el nivel educativo de la población fue constante. Según el historiador Jorge Orlando Melo

(2012), los avances en la reducción del analfabetismo a mediados del siglo xx se debieron, en buena medida, al trabajo del poder ejecutivo, que actuó con discreción y sin enfrentarse abiertamente al Congreso, el cual, debido a la estructura del Frente Nacional, imponía acuerdos y negociaciones que limitaban la autonomía del Gobierno.

En efecto, uno de los logros más visibles del Frente Nacional fue la ampliación de los niveles educativos de la población colombiana. Este tema fue de gran interés para el presidente Lleras Restrepo, como se reflejó en el plebiscito que dio origen al régimen, en el que se estableció que el 10 % del presupuesto nacional debía destinarse a la educación. Sin embargo, los aumentos en cobertura no se tradujeron necesariamente en mejoras en la calidad educativa, ni impulsaron una formación crítica e innovadora. Por el contrario, las políticas educativas —como el Bachillerato por Radio— tuvieron un carácter remedial, acelerado y funcional a las necesidades del capital, promoviendo una modernidad planificada por las élites más que una transformación social profunda.

### **La migración y el crecimiento urbano**

Al comenzar la segunda mitad del Frente Nacional, los presidentes Carlos Lleras Restrepo y Misael Pastrana enfrentaron una dinámica social particularmente compleja. Entre las décadas de 1940 y 1980, la población colombiana creció a un ritmo acelerado: la tasa de crecimiento a mediados del siglo xx fue la más alta registrada en la historia del país. Durante esos años, la población pasó de ocho millones en 1938 a casi treinta millones a comienzos de la década de 1980, alcanzando picos de crecimiento entre 1951 y 1973, con un promedio anual del 2,7 %, coincidiendo con el período final del Frente Nacional.

Una tendencia similar se observaba en otros países de la región, pero en el caso colombiano generó especial preocupación entre las élites dirigentes y en la sociedad en general. Esta inquietud se evidenció en un artículo publicado en el semanario *El Campesino*, el 17 de septiembre de 1967, titulado “¿Cuáles son las responsabilidades por el aumento de la población?”. En él se señalaba que, aunque el crecimiento demográfico traía consigo dificultades, el país debía asumir el reto de que cada sector social participara activamente en

la toma de decisiones, a través de una articulación entre el Estado, el capital, la fuerza laboral y los partidos políticos. Dicha articulación, según el semanario, debía orientarse a diseñar y administrar programas eficientes, elevar el nivel de vida de la población y aprovechar de manera adecuada los recursos nacionales. Asimismo, se exhortaba a los ciudadanos a asumir su responsabilidad en la prosperidad propia y colectiva, promoviendo nuevas prácticas de participación popular en los debates públicos y en los programas destinados a resolver el problema de la inclusión social.

El periódico sostenía que los sectores populares estaban excluidos de la vida económica y social del país y que, paradójicamente, eran concebidos como una fuerza a ser aprovechada para aumentar el lucro nacional. Aunque *El Campesino* veía en la población campesina una esperanza para el progreso, mantenía una visión negativa y estereotipada de sus formas de vida. Ese mismo mes, el semanario publicó otro reportaje en el que, tras consultar a sociólogos, médicos y expertos en demografía, expresó su preocupación por la relación entre el crecimiento poblacional y la marginalidad de amplios sectores rurales. La voz de los *especialistas* sirvió para reforzar los prejuicios y discursos discriminatorios del medio, los cuales eran compartidos por las élites políticas del país.

En enero de 1970, el presidente Lleras Restrepo manifestó públicamente su inquietud frente al aumento poblacional durante una conferencia en la que presentó las cifras de desempleo del año anterior. Atribuyó parte del problema al alto índice de natalidad y señaló la necesidad de introducir cambios radicales en la política demográfica nacional. De forma paradójica, Lleras criticaba así los resultados de su propia gestión, pues durante los cuatro años previos había sido el principal responsable de planificar y ejecutar la política social y poblacional del Estado.

Al crecimiento demográfico se sumó un intenso proceso de migración interna hacia las ciudades. En 1938, apenas el 29 % de la población colombiana residía en áreas urbanas; al finalizar el siglo xx, la cifra alcanzaba el 70 %. Durante ese medio siglo, Colombia pasó de ser un país rural a uno predominantemente urbano. Los mayores flujos migratorios se registraron entre las décadas de 1950

y 1960, hacia Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, además de varias capitales departamentales. La mayoría de los migrantes eran jóvenes campesinos y mujeres que buscaban educación y oportunidades laborales en las ciudades. Con el tiempo, este grupo se convirtió en el público objetivo del programa Bachillerato por Radio.

La sociedad urbana comenzó entonces a reorganizarse en torno a los mercados de trabajo —formales e informales—, los servicios públicos y la distribución de bienes, con el propósito de mejorar la calidad de vida en las periferias urbanas, donde se asentaban los nuevos migrantes. Sin embargo, a pesar del aparente acceso a mejores condiciones, la vida en la ciudad siguió siendo hostil y el esfuerzo estatal resultó insuficiente. En 1967, *El Campesino* informó sobre el desplazamiento de sesenta mil campesinos hacia las principales urbes, señalando que estos engrosaban las filas del desempleo. Según el semanario, los campesinos, “engañados por las falsas comodidades de la ciudad”, abandonaban sus tierras para enfrentarse a situaciones precarias y de difícil resolución.

Varios académicos, como Rafael Praga, rector de la Universidad del Tolima, atribuyeron este fenómeno al impacto de la tecnología en el campo, que redujo la demanda de mano de obra y empujó a miles de campesinos a buscar trabajo en las ciudades, donde solo encontraban empleos informales (*El Campesino*, 1967). Tanto en las zonas rurales como en las periferias urbanas, las condiciones laborales y educativas eran precarias en comparación con los sectores más acomodados. La migración no garantizó una mejora material, aunque el Estado supuso que el traslado a las ciudades aliviaría la situación de la población. No obstante, para los sectores industriales, la llegada masiva de trabajadores significó una abundante fuente de mano de obra barata.

El expresidente Alberto Lleras Camargo, primer dirigente y arquitecto del sistema frentenacionalista, reflejó el pensamiento prejuicioso de las élites políticas y religiosas al afirmar en una columna publicada en la revista *Visión* que “los seres habitantes de la ciudad no son seres urbanizados” (*Revista Visión*, 1970, p. 23). Según él, una masa creciente de personas llegaba a las ciudades sin las actitudes ni las capacidades necesarias para comprender las dinámicas

urbanas. Su preocupación se intensificó tras las elecciones presidenciales de 1970, en las que el Frente Nacional evidenció un desgaste político reflejado en la votación del general Gustavo Rojas Pinilla y su movimiento ANAPO, que obtuvo 261 456 votos (16,7 % del total), frente a los 236 303 votos (14,5 %) de Misael Pastrana.

Lleras Camargo concluyó que buena parte del electorado de Rojas provenía de la población migrante, a la que describió como carente de las herramientas necesarias para ejercer un voto racional. En su opinión, estas personas, aún sumidas en la pobreza que habían intentado dejar atrás, mantenían costumbres de “pobreza típicamente rural, supersticiosa, confusa, esperanzada en la lotería, los milagros políticos, los milagros celestiales, y crédula hasta el límite casi insondable de su ignorancia” (*Revista Visión*, 1970, p. 23). Tales afirmaciones revelan la mirada discriminatoria y excluyente de las élites políticas, que asociaban la ignorancia con la oposición al régimen. Para ellas, quienes no apoyaban el Frente Nacional eran catalogados como irracionales y carentes de visión política, lo que evidenciaba un profundo menosprecio hacia los sectores empobrecidos.

Ante este panorama, Lleras Camargo propuso *educar* a esa población para la vida urbana. Consideraba que la formación integral, dentro de las políticas de desarrollo, debía ir más allá de la infraestructura técnica o de la mejora de las condiciones materiales: debía incluir una educación política que acercara a las clases populares a las *formas democráticas* del régimen. En otras palabras, se trataba de promover y convencer a la población de que las propuestas del Frente Nacional eran las correctas, al tiempo que se deslegitimaban las alternativas políticas opositoras. Según los intelectuales afines al Estado, el objetivo era *empoderar* a las comunidades para consolidar las mejores tradiciones políticas del país como camino hacia un futuro más seguro. En este contexto, se dio especial relevancia a proyectos locales como las Juntas de Acción Comunal, concebidas como espacios de reproducción, promoción y control del discurso político del Frente Nacional.

Según las élites, era prioritario entonces capacitarlos en valores y estilo de vida modernos, pues consideraban que los sectores populares no tenían las mismas habilidades para avanzar y para

ser partícipes activos del crecimiento del país. El semanario *El Campesino* defendió esta idea al pedir con urgencia la acción estatal para formar a esos *marginales*<sup>30</sup>, como se expresaron en el texto “La educación popular tiene que ver con el desarrollo económico”. El artículo reclamó políticas públicas que actuaran para solucionar el subdesarrollo del país, pues había falta de cultura en la sociedad. Allí se propuso una educación integral que enseñara a vivir en nuevos contextos, pensando en ambientes desarrollados ciudadanos, lo que “no es simplemente entregar cosas para vivir mejor, sino crear una mentalidad de bienestar, una apetencia de cosas mejores, unos hábitos de orden, de limpieza, de claridad” (*El Campesino*, 1969, p. 4). Para el periódico, la población no tenía esas cualidades y era urgente subsanarlas. El proyecto de país pasó por homogenizar a la población según el desarrollo; todo trabajo alternativo de educación que no estuviera de acuerdo con modelo hegemónico era inadecuado y rechazado.

### **La Integración Popular**

Un año antes de asumir la Presidencia de la República, el 27 de noviembre de 1965, Carlos Lleras Restrepo presentó los lineamientos fundamentales de su futura gestión mediante un plan denominado Transformación Nacional. Ese día, al aceptar oficialmente su candidatura a la presidencia por parte del Comité Bipartidario del Frente Nacional, reafirmó su fidelidad al pacto político y expresó su compromiso de trabajar de manera conjunta con el Partido Conservador en la transformación de la sociedad colombiana (Acevedo, 2015). Este gesto resultó significativo, ya que en los años inmediatamente anteriores las tensiones entre liberales y conservadores habían puesto en riesgo la estabilidad del acuerdo frentenacionalista.

En materia de política social, Lleras Restrepo subrayó la importancia de ampliar la participación ciudadana en el desarrollo nacional y de fomentar la intervención activa de “profesionales, artesanos, pequeños agricultores; asalariados de la ciudad y del campo; capitalistas y hombres de empresa” (Lleras, 1970, p. 497).

.....  
<sup>30</sup> Más adelante se aborda el sentido que fue dado a esa palabra en el contexto del programa.

Insistió, sobre todo, en la necesidad de involucrar a los sectores más desfavorecidos, a fin de ofrecerles una noción clara del cambio y los medios para alcanzarlo. Su propuesta buscaba resolver las desigualdades sociales mediante un proceso de integración social de la población colombiana.

El proyecto educativo de Lleras Restrepo se articuló con otros dos pilares de la modernización del país: la Reforma Agraria<sup>31</sup> y la Acción Comunal. La primera, como señala Karl, fue concebida como “un proceso de racionalización de la vida y del trabajo agrarios, a fin de que el campesino se habilite para su propia redención con su propio esfuerzo” (2018, p. 175). Lleras concebía esta institución como un instrumento capaz de identificar las necesidades del campesinado, participar en la planeación de los servicios, regular su ejecución y ejercer presión en el ámbito político. Sin embargo, la coyuntura internacional de la década de 1960 —marcada por la Guerra Fría y la Revolución Cubana— no resultó propicia para impulsar reformas que pudieran asociarse con el comunismo o el socialismo (Caballero, 2012). Con la llegada de Misael Pastrana a la presidencia en 1970, el Partido Conservador dismanteló el carácter reformista de la propuesta y la sustituyó por el Acuerdo de Chicoral, que restringió la posibilidad de expropiación de tierras y promovió la creación de empresas comunitarias para aumentar la productividad en pequeñas parcelas. Esta medida favoreció a los grandes terratenientes, quienes consideraban la reforma como una amenaza. Paralelamente, la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) perdió el apoyo estatal debido a su oposición al desmonte de la Reforma Agraria.

---

<sup>31</sup> La Reforma Agraria se inició al final del Gobierno de Alberto Lleras Camargo, en 1961, con la promulgación de la Ley de la Reforma Agraria y la creación del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). Esta entidad tuvo como objetivo realizar la compra y expropiación de tierras para su redistribución entre los campesinos, así como la titulación de terrenos baldíos y la provisión de crédito agrícola. Sin embargo, la ley fue prácticamente ignorada durante el Gobierno siguiente, encabezado por el presidente conservador Guillermo León Valencia. Con la llegada de Carlos Lleras Restrepo a la presidencia, se intentó revitalizar la labor del INCORA mediante un proyecto complementario considerado fundamental para el proceso: la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) (Berry, 2012).

Por su parte, la Acción Comunal fue concebida como un mecanismo para superar las limitaciones del Estado y promover una ciudadanía política y socialmente activa. Se esperaba que los vecinos, reconociendo las deficiencias de la acción gubernamental, se organizaran a través de Juntas de Acción Comunal elegidas popularmente, las cuales aportarían recursos y trabajo para ejecutar obras de infraestructura prioritarias. Los dirigentes políticos confiaban en que esta participación contribuiría a la justicia y la equidad social. Desde 1960, estas juntas crecieron de manera sostenida, especialmente en las principales ciudades del país. El Gobierno esperaba que sus miembros impulsaran el desarrollo mediante la movilización cívica y la conciencia ciudadana, alejando a la población de la violencia (Karl, 2019). En este contexto, el Bachillerato por Radio se convirtió en una vitrina constante del trabajo de la Acción Comunal, exaltándola como ejemplo de movilización política y creando la ilusión de proximidad entre el Estado y las comunidades marginadas. Aunque el régimen del Frente Nacional era cerrado, estas formas de organización local proyectaron el espejismo de una interlocución entre Gobierno y ciudadanía.

Tanto la Reforma Agraria como la Acción Comunal se construyeron bajo la premisa de que el Estado debía proporcionar a las personas las herramientas para su participación activa, aunque siempre dentro de los parámetros y el control estatal. Estos ideales formaron parte central de la política social del Gobierno de Lleras Restrepo, que buscaba que las llamadas *poblaciones marginales* interiorizaran las prácticas y valores considerados adecuados para el desarrollo colombiano. En esa línea, Lleras insistió en orientar el esfuerzo nacional hacia un desarrollo inclusivo, centrado en

los grupos marginales compuestos por buena parte de la población rural y por la que forma los cinturones de miseria de las ciudades [quienes debían] convertirse en miembros actuantes del cuerpo político y social y alcanzar un razonable nivel de vida” (Lleras, 1970, p. 12).

Desde la perspectiva del Gobierno, los sectores populares eran responsables de su propia pobreza, debido a la falta de esfuerzo o a una deficiente orientación del trabajo.

Dos años después, esa visión se concretó en la creación del Fondo de Capacitación Popular, integrado dentro de un proyecto más amplio denominado Integración Popular, establecido por el Decreto 2263 de 1966. El programa fue anunciado un mes después del inicio del nuevo período presidencial y se justificó como un esfuerzo por promover el desarrollo integral de los sectores afectados por la marginalidad mediante la participación ciudadana, el acompañamiento estatal y la solidaridad nacional. Su propósito era incorporar a los sectores populares a la economía formal y ampliar la cobertura educativa, especialmente entre la población adulta, que seguía rezagada en la década de 1960 (Caballero, 2012). Sin embargo, lejos de promover una educación crítica y emancipadora, el proyecto priorizó la formación de mano de obra dócil y funcional a las necesidades del régimen y la industria.

La prensa celebró estas iniciativas. En sintonía con el discurso oficial, el semanario *El Campesino* publicó en diciembre de 1968 — con motivo del vigésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos— un artículo en el que afirmaba: “la tarea más urgente de todos los campesinos de Colombia es capacitarse, para tomar conciencia y para ejercitar plenamente sus derechos” (*El Campesino*, 1968, p. 1). Esta postura reflejaba un consenso social sustentado en la idea de integrar a los sectores populares a la dinámica del capital, bajo el supuesto de que no existían otras formas legítimas de participación económica o social.

El uso del término marginalidad por parte del Estado y de la sociedad colombiana no fue casual. Representó tanto la preocupación de las élites por la inclusión económica como su visión prejuiciosa sobre los sectores populares, a los que atribuían características negativas. Los documentos del Fondo de Capacitación Popular coinciden con esa mirada clasista y racista, pues sostenían que la marginalidad era resultado de deficiencias culturales de las clases bajas. Según Milcíades Vizcaíno, funcionario del programa, la palabra *marginalidad* significaba:

estar afuera, al margen, separado de la sociedad en las dimensiones social, económica y política... el marginado carecía de participación pasiva o receptiva de los bienes y servicios que constituyen los beneficios sociales como la educación, la asistencia técnica, el crédito, la vivienda, el empleo, la salud, la seguridad social y demás aspectos que configuran un nivel de vida decente” (Vizcaíno, 1992, p. 152).

En este sentido, al calificar como *marginales* a los sectores populares, las élites aludían implícitamente a su escasa participación económica y política, atribuyéndola a supuestos rasgos innatos. La solución propuesta consistía en *integrarlos* al aparato productivo y estatal, enseñándoles las habilidades necesarias para trabajar en la industria, comprender el funcionamiento del Estado y adoptar las actitudes consideradas *correctas* de la ciudadanía moderna.

El proyecto de Integración Popular se presentó como un plan de desarrollo integral que buscaba acercar al Estado a las comunidades marginadas mediante intervenciones en salud, vivienda, recreación, organización comunitaria, empleo, cultura, civismo y medios de comunicación. No obstante, su enfoque se sustentaba en concepciones racistas y clasistas que pretendían uniformar los modos de vida de las poblaciones empobrecidas. Desde la óptica gubernamental, la pobreza era consecuencia de las costumbres y actitudes de estas comunidades, por lo que el objetivo del programa era transformarlas culturalmente. Para llevarlo a cabo, Lleras Restrepo designó como responsables a Misael Pastrana (ministro de Gobierno) y a los consejeros presidenciales Emilio Urrea Delgado y José Galat Noumer, encargados de fomentar la incorporación material y afectiva de las comunidades al desarrollo nacional. Según el Informe sobre Integración Popular hasta junio de 1970, la premisa era que el desarrollo no debía limitarse al crecimiento económico, sino que implicaba una *toma de conciencia ciudadana* que propiciara transformaciones sociales hacia el bienestar común.

Los delegados del Gobierno trabajaron en distintos frentes: Emilio Urrea se encargó de establecer alianzas con sectores industriales, gremiales, sindicales e instituciones internacionales, mientras José Galat asumió la dirección del componente educativo,

además de participar en la creación de la ANUC y la reorganización de las Juntas de Acción Comunal (Consejería Presidencial, 1970, p. 5). Galat impulsó la creación del Fondo de Capacitación Popular, la investigación educativa y la formulación de programas de alfabetización y educación básica para adultos. En su informe de labores destacó el avance de estos proyectos y la planificación de nuevas iniciativas, entre ellas el Bachillerato Radio-Televisivo, posteriormente conocido como Bachillerato por Radio.

Desde su llegada a la Consejería Presidencial, Galat Noumer promovió el programa Operación Capacitación Popular, centrado en la población adulta urbana —pues la ACPO ya trabajaba con comunidades rurales—. El documento fundacional del proyecto sostenía que “la ignorancia era la causa y consecuencia del subdesarrollo” (*ibid.*, p. 8), y planteaba la necesidad de combatir la *marginación cultural* de gran parte de la población. Esta formulación revelaba la visión del Gobierno sobre los sectores populares: los consideraba incultos, sin educación y alejados —por culpa propia— del modelo de desarrollo nacional.

Las metas de la Operación Capacitación Popular se integraron luego a los objetivos del Fondo de Capacitación Popular (1966, p. 6). Aunque el contenido inicial de los programas educativos cambió con el tiempo, el apoyo presidencial permitió avanzar en la consolidación de sus propósitos, entre ellos la creación del Bachillerato por Radio. Muchos de los cursos de promoción de organizaciones populares se incorporaron a su programación, reflejando la importancia que el Gobierno otorgaba a las formas de organización comunitaria como motores del desarrollo nacional.

Finalmente, factores externos como la Guerra Fría y la lucha contra el comunismo impulsaron esta iniciativa en el marco del discurso del desarrollo (Berry, 2012). A través de la educación y el trabajo comunitario, el Estado buscó controlar las ideas que circulaban entre los sectores populares, promoviendo valores y saberes considerados necesarios para la modernización del país y para legitimar el régimen del Frente Nacional, que veía en la *capacitación* de los marginados una vía para su control político y cultural.

## El proyecto desarrollista y las alianzas con la Fundación Ford y la BID

Desde la creación de la campaña Integración Popular, las alianzas con instituciones extranjeras se convirtieron en una prioridad para asegurar el financiamiento del programa. José Galat asumió la tarea de establecer vínculos con entidades públicas y privadas que pudieran contribuir al sostenimiento de las distintas etapas del proyecto. En 1968, el Fondo recibió la visita del Departamento de Educación de la UNESCO, cuyo funcionario Julian West recomendó conocer de primera mano el trabajo realizado por la institución (Arvone, 1978). Las investigaciones y el sistema de *telecentros* llamaron especialmente la atención de los representantes de la UNESCO, modelo que años más tarde sería replicado por el Bachillerato por Radio bajo el nombre de *Radiocentros*. Según un semanario de la época, esta visita “representa un paso más en las conversaciones para una eventual vinculación de la UNESCO a los programas de alfabetización para adultos que se adelanta en el país” (*El Campesino*, 1968, p. 4). No obstante, ningún documento posterior registra una asociación formal entre ambas instituciones.

Un caso distinto ocurrió con la Fundación Ford, cuya participación sí se concretó dentro del proyecto educativo desarrollista. Con el propósito de incorporar a los sectores populares a la vida económica nacional, en 1970 el Fondo logró obtener apoyo financiero de esta organización. La Fundación Ford fue una de las pocas entidades internacionales que respondió al llamado de cooperación, en un momento en que el Fondo atravesaba dificultades debido a la escasa recaudación de recursos (Arvone, 1978). Su participación se enmarcó en la estrategia de canalizar fondos hacia proyectos educativos en América Latina, ofreciendo asistencia técnica y asesoría especializada. En este caso, la mayor parte de los recursos se destinó al fortalecimiento del área de investigaciones, con el fin de organizar de manera más eficiente ese departamento y promover la formación de nuevos investigadores (Fondo de Capacitación Popular, s. f., p. 15). Varios profesores del Fondo fueron becados para asistir a eventos de formación en España y tomar cursos en Estados Unidos.

La Fundación también contrató y envió un equipo de expertos para asesorar el programa, entre quienes destacaron las doctoras Rose K. Goldsen y Regina E. Gibaja. Esta última realizó aportes significativos “tanto en la investigación como en la producción de los programas y en la recepción de estos, delineando una alternativa novedosa de utilizar los medios de comunicación en la educación” (Vizcaíno, 2014, p. 11). Ambas investigadoras participaron en proyectos como *Educación y marginalidad* (Vizcaíno, 1983), estudio que analizó la situación socioeconómica del estudiantado y que, al parecer, fue redactado originalmente en inglés con traducción al francés, sin llegar a difundirse en Colombia.

Además, realizaron análisis de los contenidos de los programas educativos, estudios sobre la recepción por parte del alumnado y documentos de orientación para mejorar los materiales. Un ejemplo de ello es el texto *Orientaciones generales para el rediseño de los programas de Educación Básica del Fondo de Capacitación Popular* (s. f.).

La Fundación Ford, aprovechando su prestigio como organización filantrópica, se convirtió también en un canal de difusión de la postura ideológica estadounidense, sin recurrir a vías diplomáticas formales. Su apoyo financiero se concentró principalmente en áreas de las ciencias sociales, en especial en aquellas donde podía promover la paz, la estabilidad y el fortalecimiento de la democracia según el modelo occidental.

Esta visión era coherente con los objetivos del programa de Integración Popular, que buscaba incorporar activamente a los sectores considerados *marginales* al progreso nacional y a la modernidad. La formación de los investigadores, así como las directrices para la producción de contenidos educativos, televisivos y radiofónicos, giraron en torno a los ideales del desarrollo promovidos por Occidente. En esa línea, el Fondo compartía la convicción de que era necesario modernizar a amplios sectores de la población para integrarlos al proyecto nacional, eliminando —según su propia interpretación— las *malas costumbres* que impedían su contribución al progreso de Colombia.



**Elementos para  
incorporarse  
al país: la  
modernidad  
dentro del  
Bachillerato  
por Radio**



El Bachillerato por Radio fue una de las iniciativas gubernamentales orientadas a integrar a los sectores denominados *populares* dentro del proyecto desarrollista que atravesaba Colombia. Este programa se basó en las conclusiones elaboradas por las élites políticas y económicas, quienes consideraron la educación como el puente que permitiría conectar los distintos sectores de la población y reducir las brechas sociales existentes en el país.

El programa radial, sustentado en los principios del desarrollo capitalista, promovió la idea —simplificadora, aunque bienintencionada— de que los problemas e insatisfacciones de los sectores populares podían resolverse mediante su inclusión económica y social como mano de obra calificada, destinada a acompañar el crecimiento de la economía nacional.

Los materiales didácticos y sonoros se convirtieron en la expresión tangible de las discusiones, preocupaciones y respuestas de las élites, y constituyeron la columna vertebral del proyecto. Fueron concebidos como instrumentos para incluir a quienes, según esa visión, no solo eran incapaces de aportar con su trabajo al desarrollo del país, sino que además debían ser introducidos en las discusiones modernas sobre los modos de vida, los patrones de consumo y las particularidades del proyecto de desarrollo nacional.

Por ello, los materiales de estudio abordaron temas como la migración hacia las ciudades, el crecimiento acelerado de la población y la industrialización, entre otros.

Desde el Fondo de Capacitación Popular, el objetivo era *formar, incluir y capacitar* —como indicaba el propio nombre del instituto— y acercar al alumnado a la realidad contemporánea del país. El programa ofrecía herramientas para comprender el proyecto de modernidad de la época y situarse dentro de las instituciones estatales, las dinámicas empresariales y la visión que las élites tenían sobre los problemas nacionales.

## **El papel del saber científico en el Bachillerato por Radio**

La mayoría de los docentes y profesionales contratados por el Fondo de Capacitación Popular pertenecía a una nueva generación de jóvenes formados con el propósito de modernizar la infraestructura institucional y ampliar la burocracia estatal durante el período desarrollista. Estos profesores, recién egresados de programas de docencia en la Universidad Pedagógica Nacional o de sociología en distintas universidades públicas y privadas, fueron reclutados para ocupar cargos en instituciones estatales como el Fondo.

Con la Ley 19 de 1958, se crearon diversas entidades destinadas a formar personal calificado para el servicio público, entre ellas la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y el Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos, que absorbieron buena parte de ese nuevo contingente profesional. Paralelamente, la década de 1960 fue considerada la *época dorada de la sociología colombiana*, disciplina que influyó notablemente en los proyectos de desarrollo impulsados por el Estado. Los saberes sociológicos se tradujeron en políticas públicas, muchas de las cuales fueron ejecutadas por los propios científicos sociales.

La contratación de egresados de las ciencias sociales respondía al optimismo reinante en torno al desarrollo: estos jóvenes eran vistos como *agentes del cambio social*. Su conocimiento técnico se percibía como un valor agregado para el crecimiento económico y el progreso colectivo, bajo la premisa de que las acciones estatales tendrían mayores probabilidades de éxito si contaban con el respaldo del saber científico moderno.

En ese contexto, era natural que los docentes del Fondo, inmersos en un entorno que exaltaba la racionalidad técnica y el conocimiento práctico, se convirtieran en *mediadores y legitimadores* de las interpretaciones presentadas en las clases. La transmisión de estos saberes buscaba mostrar al estudiantado las causas de su atraso y la *forma correcta* de incorporarse al estilo de vida contemporáneo.

En el discurso oficial del programa, la ciencia cumplía la función de *sustentar las decisiones educativas y legitimar los prejuicios* que sostenían las representaciones sobre los sectores populares. Esto se evidencia, por ejemplo, en una lección de español del primer año, en la que se afirmaba que el aprendizaje de la lengua debía ir más allá del manejo mecánico del idioma para comprender sus estructuras científicas: “Así pues, no es suficiente manejar el idioma, utilizarlo en su aspecto práctico, sino que es importante también acercarnos a él teóricamente para conocer su aspecto científico” (Señal Memoria, Cinta 437. Bachillerato por Radio 1, Programa 101, cinta 2).

La invitación al estudiantado era acercarse al conocimiento científico y sus métodos a partir de su vida cotidiana, utilizando el lenguaje como punto de partida. En otra clase se reforzaba esta idea: “A través del lenguaje aprendemos muchas cosas, aprendemos el conocimiento del mundo.” (Señal Memoria, Cinta 216. Bachillerato por Radio 1, Programa 2, cinta 2).

El programa sostenía que la *forma correcta de interpretar la realidad* era a través del pensamiento desarrollista y capitalista. La modernidad colombiana requería que los sectores populares aprendieran a pensar y actuar como sujetos productivos, superando su supuesta pasividad o falta de iniciativa. La ciencia se presentaba, entonces, como la *puerta de entrada al progreso*.

Las primeras lecciones de español reforzaban la idea de que el conocimiento científico era la manera adecuada de relacionarse con el mundo. De ahí la insistencia en que “la lengua es más importante de lo que pensamos” (Señal Memoria, Cinta 216. Bachillerato por Radio 1, Programa 2, cinta 2).

El saber científico *legitimaba los contenidos* y las interpretaciones del Bachillerato, blindando el discurso oficial ante posibles cuestionamientos del estudiantado. Los trabajos de reconocidos

investigadores cumplían una doble función: acercar al público popular a la racionalidad científica y estandarizar su conocimiento conforme al de los sectores urbanos y educados.

Por ejemplo, al explicar el origen del idioma español en la lección once del primer grado, se destacaba la importancia del trabajo de la ciencia moderna —especialmente la lingüística— para rastrear la evolución de las palabras:

El idioma español, pues, recibió el aporte del latín. Luego el aporte de las lenguas germánicas, de las cuales nos vienen palabras como guerra, ganar [...] Pero no estaba completo el español: los árabes invadieron la península ibérica [...]. Durante siglos dominaron el territorio y su lengua, el árabe, influyó sobre la existente” (Señal Memoria, Cinta 224. Bachillerato por Radio 1, Programa 10, cinta 2).

La clase continuaba con la referencia a José Rufino Cuervo, cuya obra “modernizó esta clase de estudios e inauguró una época nueva en la observación y la historia de nuestra lengua” (Señal Memoria, Cinta 224. Bachillerato por Radio 1, Programa 10, cinta 2).

Para el Bachillerato, la actualidad científica era esencial para legitimar los contenidos y orientar al estudiantado. Las referencias a obras especializadas eran frecuentes, como en la clase dos del cuarto año, “¿Qué nos dice la radio?”, donde se citaba *La comunicación de masas en América Latina* de Mario Kaplún (Biblioteca Nacional de Colombia, 1973, p. 6), o en la séptima clase, “Estructura de una lengua”, basada en fragmentos de *Revolución en la lingüística* (Biblioteca Salvat, *Grandes Temas*, 1973, p. 31).

La cita de autores reconocidos funcionaba como un *mecanismo de legitimación*: reforzaba el valor científico de la información y vinculaba al alumnado con las técnicas modernas de análisis. En la lección “¿Qué es una reseña?” (clase veinte del cuarto año), se utilizó como ejemplo una reseña de la revista *Ecos* (1968) sobre el libro *Petróleo, oligarquía e imperio* del sociólogo Jorge Villegas Arango (Biblioteca Nacional de Colombia, 1973, p. 89).

El locutor introdujo la clase con la siguiente reflexión:

“Estimados amigos, qué importante es adquirir conocimientos, ¿no es cierto? [...] Claro que lo es, pero es más importante que estos conocimientos no se queden ahí en nuestras cabezas, solamente para sacarlos a relucir cuando se trata de hacerle saber a alguien que sí sabemos, que no somos ignorantes” (Señal Memoria, Cinta 1447. *Bachillerato por Radio* 4, Programa 25, cinta 2).

El mensaje insistía en la necesidad de *difundir el conocimiento de manera escrita y pública*, una práctica que —según el programa— era ajena a las clases populares. Al mismo tiempo, se promovía la adopción de las ciencias modernas como herramientas para desarrollar una mirada crítica sobre la realidad social y aportar al bienestar colectivo.

El Bachillerato por Radio, en suma, buscó mostrar el trabajo científico como motor de progreso. En las clases, las ciencias sociales tuvieron un papel protagónico: por un lado, se destacaban los logros nacionales en investigación con un tono patriótico; por otro, se enseñaban los métodos de estudio considerados indispensables para apropiarse de ese saber técnico. En ambos casos, la intención era clara: alinear el conocimiento popular con el pensamiento moderno y orientar al estudiantado hacia los ideales del desarrollo y la modernidad.

El primer propósito se puede apreciar a lo largo de las clases, como en la sexta clase de cuarto de bachillerato del proyecto, titulada “Lenguaje y pensamiento”. En ella, se buscó exponer las diferencias sobre lengua, lenguaje, habla y dialecto. El Bachillerato por Radio explicó la relevancia de la distinción entre los términos, expuso las características particulares de cada palabra, enfatizó en la importancia del estudio del lenguaje, su relación con la realidad y el pensamiento; y procuró responder el porqué de su constitución en una ciencia. Al final, en la cuarta sección de la clase, se concluyó que “debido a que en el lenguaje humano intervienen muchos factores: biológico, psicológico, social, etc. Y que, por consiguiente, su estudio es muy complejo, después de muchos siglos de investigación y de reflexión, el hombre ha constituido una ciencia, la lingüística” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 25).

El mismo locutor-docente admitió durante la transmisión la complejidad del contenido presentado.

Sin embargo, la dificultad quedó afincada como un requisito a incorporar en su vida diaria por el estudiantado; existía la presunción de una falta de análisis complejo en el día a día. Sin esta postura en la vida, no se tomarían las acciones adecuadas en pro del país. Unido a esto, se esperó proveer el nivel de autoconciencia requerido para tomar una actitud que aportara al desarrollo económico y social de la nación. Las masas populares carecían de esta cualidad introspectiva al haber crecido en comunidades con condiciones materiales precarias y con disposiciones emocionales equivocadas muy arraigadas. El Bachillerato concebía que los sectores populares crecían en circunstancias que no contribuían ni a la vida nacional ni a su propio bienestar.

Por lo tanto, se buscó mostrar la utilidad investigativa en la actualidad, como era el caso del estudio del lenguaje para conocer y preservar las lenguas indígenas del país: “los españoles lo impusieron como lengua oficial a nuestros indígenas, quienes antes de la llegada de los conquistadores, hablan sus propios lenguajes nativos que reflejan y expresan su manera de vivir, sus necesidades reales, su manera de ver el mundo y su propia cultura” (Señal Memoria, Cinta 1411. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 7 cinta 1). Se identificó que el Bachillerato, en consonancia con el auge de los movimientos sociales en Colombia, destacó el creciente interés de los científicos sociales del país por el estudio de las lenguas indígenas y, por extensión, de las comunidades que las hablaban. En la lección antes citada, el locutor señaló y lamentó el desconocimiento generalizado de las lenguas indígenas en el país, muchas de las cuales han ido desapareciendo con el paso del tiempo. Sin embargo, concluyó destacando los esfuerzos realizados por diversos investigadores para estudiarlas y rescatarlas. Para el programa, la principal razón del avance de los estudios lingüísticos en Colombia radicaba en comprender su relevancia dentro del proceso de conformación nacional. Esto se reflejaba en el tono patriótico con el que se valoraba la labor de los científicos sociales, como se expresó al cierre de la emisión: “las lenguas indígenas son representaciones culturales en las cuales también encontramos las raíces de nuestra propia historia y de lo auténticamente colombiano”

(Señal Memoria, Cinta 1411. *Bachillerato por Radio* 4, Programa 7, cinta 1). De este modo, el Bachillerato reconocía a los diversos pueblos indígenas como parte constitutiva de la nación.

La exposición de los trabajos más relevantes de los científicos sociales colombianos fue aún más notoria en la clase treinta, titulada “Culturas indígenas precolombinas en Colombia”, correspondiente al cuarto año de bachillerato. En esta lección se profundizó en “algunas manifestaciones literarias de los principales grupos indígenas del territorio colombiano” (Señal Memoria, Cinta 1471. *Bachillerato por Radio* 4, Programa 37, cinta 2). El Bachillerato justificó la inclusión de expresiones culturales indígenas como una forma de contrarrestar el proceso de aculturación que, según el programa, había sido consecuencia de la empresa conquistadora, en la cual la población *aborigen* fue absorbida por el mestizaje y reducida en número. Para ello, se presentaron una serie de poemas de *tribus indígenas colombianas*, todos tomados del libro *Antología de la poesía indígena colombiana* de Ernesto Cardenal<sup>32</sup>.

Esta lección tuvo especial cuidado en mostrar a las y los científicos sociales que contribuyeron en la recolección de estos poemas, la ubicación de los mismos y la traducción al español con notas destacadas al final de cada poema. Se resalta *Los poemas de los Páez*<sup>33</sup> que, como referenció la nota, fue entregado a Cardenal por “un joven de la tribu, llamado Miguel Nose Chocué” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 138).

A su vez, fueron presentados los poemas de las comunidades huitoto y koguí, recogidos respectivamente por dos pioneros importantes para la antropología nacional: Konrad Theodor Preuss<sup>34</sup>

.....  
<sup>32</sup> Por la información recolectada, este libro fue realizado por Ernesto Cardenal durante su estadía en Colombia a comienzos de la década de 1960. Como quedó registrado por el mismo Bachillerato por Radio, esta antología fue publicada por la *Revista Eco* en marzo de 1968. <https://rutasdelconflicto.com/notas/ernesto-cardenal-colombia>

<sup>33</sup> Comunidad indígena, actualmente autodenominada nasa. Para más información: Rappaport, Joanne. (2000). *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en Los Andes colombianos*. Universidad del Cauca.

<sup>34</sup> Para más información: Reyes, Aura. (2018) *La materialidad amerindia, entre relatos míticos y colecciones: una biografía de Konrad Theodor Preuss*. Colciencias; Universidad Nacional de Colombia; ICANH.

y Gerardo Reichel-Dolmatoff<sup>35</sup>; poemas de las comunidades cunas, copiadas por “el indio Guillermo Hayans y traducidas con su ayuda por los antropólogos Holmer y Wassen<sup>36</sup>”; y de los llamados guajiros, recopilados por Roberto Pineda Giraldo<sup>37</sup>. Cabe resaltar que citar a estos científicos sociales sugiere que, para los docentes creadores del Bachillerato por Radio, sus documentos eran lo suficientemente científicos y técnicos como para ser enseñados y valorados en el marco de las políticas educativas. Los científicos sociales eran catalogados y valorados igual que los economistas. Para el programa, los avances de las ciencias sociales justificaron la enseñanza de lo indígena, uno de los sectores de la sociedad colombiana más desprestigiados, rechazados y violentados.

Al mismo tiempo, el Bachillerato por Radio destacó de manera sutil las técnicas de trabajo de diversas profesiones. Tal fue el caso de la exposición sobre el oficio periodístico, desarrollada en la tercera lección del cuarto año, titulada “El periodismo impreso como fuente de información”. En ella, al referirse a las fuentes propias de esta profesión, el locutor explicó “de dónde proviene la noticia”, no sin antes advertir al estudiantado que detrás de ellas siempre ha existido una disputa por el control de la información: “todos somos conscientes, especialmente los grandes políticos de la historia moderna, de que la lucha por el dominio de la noticia es de todos los tiempos” (Señal Memoria, Cinta 1405, *Bachillerato por Radio 4*, Programa 4, cinta 2). Tras esta introducción, se reiteró que la función de los periódicos consistía en seleccionar y organizar la información para difundirla al público. Para alcanzar ese grado de profesionalización, el programa afirmaba que el periodismo escrito dependía de la consolidación de una estructura compuesta por agencias periodísticas, redactores y corresponsales encargados de

.....  
<sup>35</sup> Para más información: [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Gerardo\\_Reichel-Dolmatoff](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Gerardo_Reichel-Dolmatoff)

<sup>36</sup> Nils M. Holmer y Henry Wassen fueron, respectivamente, un lingüista y un etnógrafo suecos. En 1963 publicaron el libro *Dos cantos shamanísticos de los indios Cunas*.

<sup>37</sup> Para más información: “In memoriam Roberto Pinera Giraldo (16 de agosto de 1919 – 27 de julio de 2008)”. *Maguaré* (2008), 22. Se aclara que en esta lección denominaron como guajiros al pueblo wayú.

comentar, analizar y publicar las noticias. La lección buscaba, entre otros propósitos, ofrecer al alumnado una aproximación general a algunos aspectos técnicos del ejercicio periodístico. Se argumentaba que este conocimiento permitiría al público ejercer cierto control crítico sobre los medios de comunicación. No obstante, dicha *visión crítica* debía estar en sintonía con el *statu quo*, estandarizando la interpretación de la información conforme a los valores de las clases altas, considerados por el programa como los correctos.

Asimismo, el Bachillerato por Radio resaltó las particularidades técnicas y la importancia social del trabajo histórico. Aunque este tema apareció de manera dispersa en varias sesiones, constituyó un eje constante en la programación. En la sesión cincuenta y uno del primer año, dedicada al uso de las cartas familiares de felicitación y de amor, se recurrió a la correspondencia del general Francisco José de Paula Santander. El locutor subrayó que el gran propósito de conservar este tipo de documentos radicaba en que “la correspondencia de los hombres que han realizado nuestra historia reviste mucha importancia, puesto que las cartas son biografías donde podemos encontrar y reconstruir los acontecimientos de una persona y las circunstancias que vivió en su época” (Señal Memoria, Cinta 286, *Bachillerato por Radio 1*, Programa 39, cinta 1).

Al enfatizar la necesidad de preservar dicha documentación, el programa vinculó la conservación de las cartas con la labor historiográfica a través de un sentimiento patriótico. Analizar la información, contrastarla y construir una narrativa detallada sobre la nación recaía, según esta visión, en la profesión del historiador. Para el programa, la importancia de la disciplina histórica residía en su papel en la construcción del pasado nacional y en el reconocimiento de los orígenes de Colombia. Además, el *Bachillerato* mostró conocimiento de las corrientes contemporáneas de investigación histórica, legitimando sus métodos y presentándolos como parte esencial del proceso educativo.

Este tipo de análisis constituyó, en última instancia, un modo de introducir al estudiantado en el trabajo científico, fomentando en ellos el rigor, la técnica y las formas de pensamiento acordes con la racionalidad moderna y eficiente de la sociedad. Se trató de una

estrategia pedagógica orientada a persuadirlos de que tales actitudes eran necesarias para alcanzar los estándares de la modernidad. El primer paso en esa dirección fue la enseñanza de hábitos de estudio como base para desarrollar una interpretación crítica de la vida.

Las lecciones sesenta y nueve y setenta de español del primer año se dedicaron a explicar la importancia del uso del diccionario como herramienta fundamental para la comprensión de los textos. El primer programa definió el diccionario como un libro “especialmente útil para comentar y comprender las lecturas [...] en el cual se encuentran las palabras y las expresiones de una lengua, explicándolas” (Señal Memoria, Cinta 325, *Bachillerato por Radio* 1, Programa 52, cinta 2). Por ello, el locutor insistió en la necesidad de aprender a emplearlo correctamente. Durante la emisión, el docente explicó su utilidad y su organización interna. De manera simbólica, este bien de consumo, asociado tradicionalmente a las élites, ingresaba al ámbito educativo popular.

El uso del diccionario se presentó como una herramienta práctica para la vida cotidiana. La lección setenta profundizó en la enseñanza de la división alfabética y reafirmó su relevancia, al señalar que con frecuencia se desconocía el significado preciso de las palabras. En consecuencia, se realizó un ejercicio práctico de búsqueda en el diccionario. La palabra escogida fue, de manera significativa, *discriminación* (Señal Memoria, Cinta 325, *Bachillerato por Radio* 1, Programa 52, cinta 2).

Estas lecciones abrieron el camino hacia la enseñanza de los métodos de estudio, tal como lo señalaba el propio proyecto radial. El objetivo central quedó expresado en la clase introductoria del cuarto año, en la cual el locutor afirmó que el tercer propósito de las clases de español era:

Desarrollar nuestras capacidades para realizar lecturas de distintos tipos de textos a través de los cuales ampliamos nuestro vocabulario y adquirimos el hábito de la lectura. Como producto valiosísimo de la lectura, se logrará el desarrollo de un pensamiento crítico que permita conocer más profundamente nuestra realidad (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 3).

El locutor precisaba, además, que su propósito era orientar y dirigir el razonamiento crítico del estudiantado, evitando interpretaciones de la realidad nacional consideradas peligrosas, como las ideologías de izquierda, fuertemente estigmatizadas en el contexto de la Guerra Fría.

En las últimas sesiones del primer año del *Bachillerato por Radio* se dedicaron varias clases a los métodos de estudio. Se insistió en el autoaprendizaje y en la idea de que el conocimiento debía sustentarse en la investigación, los hechos y la evidencia. Cuatro clases estuvieron centradas en explicar las características de los poemas —en prosa y en verso—, de la novela y del cuento corto. Cada sesión buscaba enseñar sus diferencias y las formas de distinguirlos de otras narrativas. Así, en la clase dedicada a la novela, después de leer un fragmento de *La vorágine* de José Eustasio Rivera, el locutor explicaba:

¿Hemos incluido en esta lección solo un capítulo de *La vorágine*? No, ni siquiera un capítulo, sino un fragmento de un capítulo. Una novela es generalmente una obra muy extensa y nos sería imposible incluirla en una lección. Sin embargo, trataremos de analizar lo que se trata en la literatura [la] novela. Ya sabemos que la novela es una obra extensa. En ella el autor relata una serie de acontecimientos imaginados por él o que han ocurrido en la realidad, pero que acomoda a su manera de acuerdo [con] los fines literarios que persigue. Es decir, podemos afirmar que la novela es una obra narrativa, puesto que relata hechos o acontecimientos imaginados por el autor; los narra (Señal Memoria, Cinta 416, *Bachillerato por Radio 1*, Programa 93, cinta 2).

El mismo tono se mantuvo en las lecciones posteriores, que expusieron los criterios para distinguir los diferentes tipos de texto y orientar, según el programa, hacia una lectura adecuada. Asimismo, se estimuló al estudiantado a perseverar en la práctica lectora, pues para el Bachillerato por Radio la vía correcta hacia la inclusión pasaba por la adquisición de aprendizajes técnicos y científicos. El programa dedujo que muchas de las lecciones debían ser prácticas y atractivas para el alumnado, enfatizando que el método científico

ofrecía beneficios concretos, incluidos los económicos. Las lecciones favorecían un estilo basado en la iniciativa personal, el autoconocimiento y el orden; cualidades que el proyecto de desarrollo capitalista entendía como imprescindibles.

La lección cinco de español para cuarto año, titulada “La lectura de estudio y de consulta”, ejemplifica esta orientación. Su objetivo fue enseñar la apropiación y asimilación de datos, con la premisa de que “el propósito es apropiarnos de un conocimiento para guardarlo en nuestra mente”, aclarando al mismo tiempo que “esto no quiere [decir] que se tengan que memorizar una serie de datos, pues nuestra lectura supone una comprensión, una captación para dejar en nuestro el conocimiento” (Señal Memoria, Cinta 1408, *Bachillerato por Radio* 1, Programa 6, cinta 1). La lección promovía un uso analítico de la lectura y proponía métodos para apropiarse del saber adquirido; además, reforzaba simbólicamente la idea de disciplina y progreso individual mediante una fotografía en el fascículo donde se mostraba a varias personas concentradas estudiando en una biblioteca (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 19).

En la primera parte de esa clase se presentaron los métodos de estudio: lectura rápida, una segunda lectura intensiva para comprender el texto, una lectura mental para buscar relaciones y recordar detalles, y finalmente, el repaso mediante una representación gráfica. En la segunda parte se introdujo el método de consulta, descrito como herramienta para la investigación: “consultar en varios libros sobre un tema en especial” (Señal Memoria, Cinta 1408, *Bachillerato por Radio* 1, Programa 6, cinta 1). Las etapas sugeridas fueron escoger el tema, localizar los libros en biblioteca, leer fragmentos pertinentes y elaborar fichas que resumieran y registraran lo aprendido. El fascículo subrayaba que ese trabajo debía ser crítico y personal “no [una] copia de enciclopedia, sino el resultado de una lectura concienzuda y analítica, teniendo como resultado una síntesis personal” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 20).

Como ejemplo práctico de aplicación del conocimiento científico, el Bachillerato propuso la elaboración de un informe de la Junta

de Acción Comunal (JAC)<sup>38</sup> sobre la pavimentación de una calle. La sesión planteó un ejercicio de investigación para la producción del informe, indicando que los datos debían buscarse en la población, en las actas de la JAC, en las personas que intervinieron en la obra y en los habitantes del municipio, aunque también señalaba que “hay otros temas en los cuales la información se encuentra en los libros” (Señal Memoria, Cinta 306, *Bachillerato por Radio 4*, Programa 43, cinta 1).

A partir de los datos recolectados se enseñó a formular fichas de registro —incluyendo dimensiones y tipo de papel recomendados— con el fin de facilitar la labor investigativa: “Las fichas son pedazos de papel grueso o de cartulina con ciertas dimensiones en las cuales se escriben referentes de diversos aspectos de un tema. [...] tienen generalmente 15 centímetros de ancho por 10 centímetros de alto. Estas fichas pueden comprarse ya cortadas en las librerías o bien son elaboradas utilizando un papel grueso como la cartulina” (*ibid.*).

Las lecciones sobre técnicas de lectura y métodos de consulta convergieron en la invitación a participar, difundir y fortalecer las Juntas de Acción Comunal, instituciones que ya formaban parte de la vida cotidiana de muchos estudiantes. Se esperaba que su integración a esas organizaciones consolidara en el territorio las prácticas del desarrollo capitalista. En conclusión, al menos dos motivos impulsaron la promoción del conocimiento científico entre los sectores populares: primero, enseñar organización y disciplina en la gestión de registros e información en familias y comunidades; segundo, formar sujetos activos y conscientes de su papel en la mejora comunitaria, capaces de analizar su entorno y buscar soluciones mediante la formación y la capacitación científica.

Durante la década de 1970 la educación integral se institucionalizó en Colombia conforme a los parámetros del Frente Nacional y del proyecto de Integración Nacional del Gobierno de Carlos Lleras

---

<sup>38</sup> Más adelante se ahondará más en el papel que tuvieron las Juntas de Acción Comunal dentro del Bachillerato por Radio.

Restrepo. Como señala Sol Calderón, la narrativa de esa política educativa —con un claro matiz propagandístico— invitaba a

conocerse a sí mismo y con ello decidir de manera más consciente su futuro académico y social; para ello se pretendía conseguir un equilibrio en las áreas académicas, físicas, sociales y nacionales, que quiera como resultado un individuo que mejoraría la familia y la nación colombiana” (2013, p. 60).

El Bachillerato por Radio surgió como exponente de esa política, poniendo el acento en el esfuerzo individual y en actitudes afines a la producción capitalista; la integración nacional se entendió, desde el programa, como un proceso colectivo y un paso más sobre el *punto educativo* descrito por José Galat, director del Fondo de Capacitación Popular.

En el imaginario de la élite gobernante, desarrollo y democracia estaban entrelazados: se consideraba que ambos restaurarían la confianza en el Estado y resolverían desigualdades e inconformismos sociales. La formación técnica y educativa de las clases populares debía facilitar su incorporación a la economía nacional, incrementando la productividad y, en teoría, mejorando condiciones de vida. Aunque esos resultados no se materializaron plenamente, el discurso y la práctica contribuyeron a homogeneizar y controlar, de forma parcial, comunidades susceptibles a alternativas políticas más radicales o violentas presentes en los ámbitos regional, nacional e internacional.

Los programas coordinados por científicos sociales buscaron convertirse en “el antídoto democrático del desarrollo basado en preocupaciones puramente técnicas”, como ocurrió con la Acción Comunal (Karl, 2018, p. 81). El Bachillerato se construyó con la finalidad de educar a los usuarios sobre el régimen democrático y de armonizar su formación con los planteamientos de inclusión de los sectores populares. En ese sentido, el historiador Ricardo López-Pedrerros analiza con claridad la aspiración de estos programas y de quienes los ejecutaron.

la tarea de los profesionales era transformar esa cultura para que el trabajo de clase pudiera gobernarse a sí mismo. La transformación no tenía que materializarse a través de la imposición, sino a través de la persuasión y la negociación. El papel democrático del profesional de clase media era “remover los obstáculos culturales entre las clases trabajadoras”, guiar al campesino y al trabajador a la autoconciencia de sus propios talentos y potencialidades innatas para que “pudieran descubrir la democracia por sí mismos”. También debían ser guiados para que tomaran conciencia de sus “propios intereses, necesidades...y situación social” al establecer “sus propios objetivos” (López-Pedrerros, 2018, p. 58).

La educación integral, para los gobernantes del Frente Nacional, reunía los elementos considerados necesarios para el desarrollo del país: la enseñanza del papel de la democracia y la toma de conciencia del alumnado sobre su rol dentro del proceso económico y social que vivía Colombia. Según el programa educativo, el progreso nacional dependía del trabajo activo de todas las personas, idea reiterada en las numerosas horas de audio y en las páginas de los cuadernillos del Bachillerato por Radio. El programa insistió en la importancia de la contribución individual y en la necesidad de establecer vínculos entre las personas en distintos niveles —familiar, comunal, estatal y nacional—. Estudiar, entonces, debía orientarse hacia un propósito colectivo, tal como lo expresó la locutora de historia al final de una lección:

Los invitamos a leer con interés la extensión de conocimientos... a mantenerse en todo momento en una buena tónica de estudio, de investigación y de renovado interés cultural, por estos temas que definen e identifican nuestro ser y nuestra existencia nacional (Señal Memoria, Cinta 1438, *Bachillerato por Radio 4*, Programa 21, cinta 1).

El Bachillerato por Radio presentó diversas instituciones del Estado exaltando su función social, destacándolas como mediadoras en la resolución de los problemas de la población colombiana y como espacios de instrucción y capacitación frente a los cambios sociales. En

términos más simples, el programa buscó persuadir a sus usuarios de la existencia de un lazo entre la sociedad y el Estado.

La lección once de español de cuarto año explicó las técnicas de trabajo en grupo a través del ejercicio de la construcción de una escuela en un barrio, iniciativa de la Acción Comunal. Para ilustrar el trabajo colaborativo, se propuso que un grupo de miembros de la comunidad entrevistara a un experto para conocer su opinión sobre un asunto de interés común. Se sugirió, incluso, visitar el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) para recibir asesoría técnica (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 49).

Esa invitación a conocer las instituciones estatales se amplió en la clase cuarenta y cinco de geografía del primer año. Allí se abordaron los principales problemas de salud pública del país, como las enfermedades endémicas y epidémicas, y la desnutrición. El programa exhortó al estudiantado a mejorar su calidad de vida y la de sus familias, siguiendo los consejos de la emisión y apoyándose en las instituciones que serían presentadas. Entre las recomendaciones prácticas figuraban: “Defendernos de los parásitos al hervir el agua que vamos a tomar; lavar las frutas y legumbres; cocer muy bien las carnes, especialmente la de cerdo y oveja; usar calzado; construir sanitarios o letrinas y canalizar las aguas negras; conservar buenos hábitos de higiene” (Señal Memoria, Cinta 389, *Bachillerato por Radio* 4, Programa 82, cinta 2).

El programa no perdió la oportunidad de difundir las iniciativas del Gobierno en materia de salud, presentando los logros institucionales ante el alumnado y explicando su papel en la mejora de la calidad de vida. Según se afirmaba, esas enfermedades “tendieron a desaparecer por los programas de salud pública organizados por el Ministerio de Salud” (*ibid.*).

Hacia el final de la lección, se mostró preocupación por las condiciones de salud de la población campesina, afectada por la desnutrición. Las causas, según el programa, eran el desconocimiento del valor nutritivo de los alimentos disponibles, la incapacidad para formular dietas balanceadas, la mala distribución de los recursos familiares y los bajos ingresos. Por ello, se introdujo el uso de una

tabla nutricional en los cuadernillos complementarios, con el fin de enseñar el valor alimenticio de los productos nacionales. La clase concluyó destacando la colaboración de organismos internacionales dedicados a combatir el hambre:

Con el lema “Ayudemos a los hambrientos a ayudarse a sí mismos”, los organismos que ayudan al mejoramiento nutricional del pueblo son: CARE, Cooperativa Americana de Recursos al Exterior; el PINA, Programa Integrado de Nutrición Aplicada; Cáritas, Organización Oficial de la Iglesia Católica para Fines Sociales; y la FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (*ibid.*).

En otras lecciones, la presencia de las entidades estatales fue más discreta, aunque las actividades y ejercicios propuestos inducían al estudiantado a establecer un vínculo con ellas. Un ejemplo se encuentra en la clase dieciséis de cuarto año, dedicada al telegrama. En la sección de ejercicios, se pedía completar un telegrama informando la llegada de un viaje; el formato correspondía al de TELECOM, la empresa pública de telecomunicaciones. De esta forma, se asociaban las formas modernas y eficaces de comunicación con la infraestructura estatal (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 76).

La insistencia en acercar a los estudiantes a las instituciones partía de la convicción de que la relación entre los ciudadanos y el Estado permitiría mejorar las condiciones de vida y renovar la confianza social. El programa promovía la imagen de un Estado ordenado y eficiente, capaz de garantizar oportunidades equitativas para todos. Así, la clase “Aprendamos a redactar solicitudes” (cuarto año) enseñaba a los usuarios cómo dirigirse correctamente a las instituciones para solicitar documentos oficiales, como certificados de estudio o de trabajo (*ibid.*, p. 81). Para ilustrar el ejercicio, se presentó el caso de una pareja imaginaria, Gustavo y Margarita, que buscaban empleo y debían solicitar un certificado al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). El fascículo incluía recomendaciones para redactar eficazmente la solicitud: especificar con claridad los datos requeridos, incluir información que facilitara la búsqueda en

los archivos, consignar los datos personales completos y preguntar por los costos o trámites.

La promoción de la supuesta eficiencia estatal cumplía una función ideológica: transmitir la idea de que todos los ciudadanos vivían bajo un mismo orden social que ofrecía igualdad de oportunidades. En la práctica, el acceso a muchas de estas entidades seguía siendo limitado para las clases populares. Sin embargo, el discurso del programa trasladaba la responsabilidad del aprovechamiento de esos recursos a los propios usuarios, bajo la noción de *activarse*, expresión reiterada. De este modo, las lecciones buscaban instruir a los estudiantes en las normas y procedimientos administrativos, inculcando virtudes como la puntualidad y la brevedad en la comunicación formal, para que las instituciones pudieran ser vistas como aliadas del progreso individual.

En repetidas ocasiones, el Bachillerato subrayó la importancia de la participación ciudadana en las iniciativas gubernamentales, destacando su relevancia para el desarrollo nacional. En la lección “La conferencia”, por ejemplo, se representó la charla de un científico social sobre el censo y la planeación, en la que se afirmaba que “el estudio de las características de la población de un país da bases para determinar estrategias económicas, políticas, educativas, de salud, que tienden al mejoramiento de la sociedad” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 53).

El conferencista explicaba que gracias a los censos era posible conocer no solo el número de habitantes, sino también variables como analfabetismo, nivel educativo, empleo, ingresos y condiciones laborales, lo que permitía orientar las inversiones y planificar el futuro del país (*ibid.*, p. 54). A partir de esa información, insistía, el Estado debía prepararse con “hospitales que aseguren un buen servicio de maternidad y atención pediátrica, ancianatos, escuelas y maestros bien formados” (*ibid.*). Así, el programa buscaba concientizar a los estudiantes sobre la importancia de participar en el censo, mostrando cómo este fortalecía la planificación estatal y, por ende, la calidad de vida colectiva.

La lección concluía con una exhortación al compromiso ciudadano:

Como podemos observar, todo lo que se ha planteado en esta charla, en forma muy esquemática, es un problema que a todos nos concierne. Por consiguiente, es necesario tomar conciencia de todos los problemas que afectan a nuestra sociedad, y asumirlos, enfrentarnos valientemente, con coraje y decisión a la realidad y hacer esfuerzos para transformarla y poder ofrecer, en el futuro, a nuestros hijos un mundo mejor, más justo y con mayores posibilidades para todos (*ibid.*, p. 54).

El subtexto de este discurso sugería que los sectores populares no estaban contribuyendo suficientemente al desarrollo nacional y que debían *activarse* para incorporarse al proyecto económico y social del Estado frentenacionalista. En consecuencia, el Bachillerato por Radio promovió constantemente la colaboración con las instituciones estatales, concebidas como garantes del bienestar colectivo. Como resumió un profesor al final de una emisión: “Es importante conocer las características de la población del país en el que se vive y, sobre todo, la situación actual del hombre colombiano” (Señal Memoria, Cinta 394, *Bachillerato por Radio 4*, Programa 83, cinta 2).

Esta insistencia en el vínculo entre ciudadanía y Estado se ejemplificó de manera especial en la exposición de las Juntas de Acción Comunal (JAC). El programa las presentaba como la forma más óptima de relación entre comunidad y Estado, al considerarlas instituciones que emergían de las propias raíces populares. En la clase 114 de primero de bachillerato, dedicada a los sinónimos, se leyó un fragmento sobre la minga o convite, descrita como una “bella nota de cultura y civismo”. Según el locutor, “los convites o mingas fueron realmente la iniciación de lo que hoy se conoce como Acción Comunal: los campesinos de escasos recursos se reúnen para la construcción de una vivienda, una carretera, un camino [...] que va a beneficiar a toda la comunidad” (*ibid.*).

De esta manera, el programa vinculó la Acción Comunal con las tradiciones populares de trabajo colectivo, legitimando así su papel dentro del proyecto estatal de desarrollo y participación ciudadana.

Al tener arraigo social, la Acción Comunal era el camino para el desarrollo local y la organización mínima para poder entablar diálogos con el Estado. Desde estas instancias locales, la sociedad podría

participar en la selección de prioridades políticas de los gobernantes y solicitar o demandar atención a las diferentes entidades estatales para superar las problemáticas barriales. En consonancia con las prioridades estatales en promocionar e impulsar este proyecto, el Bachillerato por Radio ejerció como portavoz de las bondades de la Acción Comunal, como el modelo ideal del ciudadano activo y comprometido con el bienestar colectivo. A través de dramatizaciones y ejemplos cotidianos —como la pavimentación de una calle o la construcción de una escuela—, el programa construyó la imagen del vecino solidario, organizado y obediente, capaz de conocer las instituciones estatales y de acudir a ellas para resolver las necesidades de su comunidad. En este marco, la vida en torno a la Acción Comunal fue representada como la expresión más auténtica del civismo y del progreso social, exaltando el trabajo colectivo, la cooperación y la responsabilidad como virtudes esenciales del desarrollo. Esta visión se alineaba con la intención del Estado de fomentar la participación comunitaria bajo una lógica de control institucional, es decir, una participación subordinada, no autónoma ni contestataria.

El programa también vinculó estrechamente los conceptos de democracia y desarrollo, presentándolos como pilares complementarios del progreso nacional. Según esta lógica, participar activamente en la comunidad equivalía a contribuir al fortalecimiento del país. Sin embargo, esta democracia era profundamente restringida: el discurso del Bachillerato no admitía cuestionamientos al orden bipartidista del Frente Nacional, y más bien buscaba educar una ciudadanía políticamente consciente pero dentro de los márgenes permitidos por el régimen. En ese sentido, el Bachillerato funcionó como una forma de alfabetización política tutelada, orientada a consolidar la legitimidad del pacto frentenacionalista y a desactivar posibles expresiones de disenso.

A través de lecciones sobre valores cívicos y morales, el programa reforzó una ética del trabajo, del deber y del orden. El uso de textos como *La última proclama* de Simón Bolívar sirvió para inculcar la idea de que el interés, la unión y el cumplimiento del deber eran condiciones indispensables para la libertad y el engrandecimiento de la nación. En este marco, la libertad fue presentada

en contraposición con la tiranía y la anarquía: mientras la primera garantizaba el desarrollo de las facultades humanas y la convivencia pacífica, la segunda representaba el caos y la imposibilidad de progreso. Bajo esta dicotomía, el Bachillerato promovió una noción de libertad subordinada al orden político establecido, en la que cualquier forma de rebeldía o crítica era asimilada a la anarquía. Este discurso legitimaba el control político del régimen y reforzaba la obediencia como valor cívico central.

De manera paralela, el Bachillerato por Radio manifestó su preocupación por la creciente influencia cultural de Estados Unidos y por la incorporación de extranjerismos en el lenguaje cotidiano, producto de la expansión económica y mediática del país norteamericano. Las lecciones sobre el uso del idioma español buscaron proteger la pureza lingüística nacional frente a la *incontrolable trasplatación* de palabras extranjeras, en especial del inglés. Aunque el programa no cuestionaba directamente la dependencia económica y política de Colombia respecto a Estados Unidos, sí advertía sobre los peligros culturales de una mala asimilación de sus costumbres. En consecuencia, se insistía en el uso correcto del español como expresión de identidad y soberanía cultural, reforzando la idea de que la lengua era un baluarte de los valores nacionales y un instrumento para preservar la unidad y la autenticidad del pueblo colombiano.

En conjunto, el Bachillerato por Radio puede entenderse como un dispositivo de pedagogía política al servicio del Frente Nacional. Su propósito no se limitó a la instrucción académica, sino que buscó modelar subjetividades acordes con el proyecto modernizador y desarrollista del Estado. A través de un tono paternalista, el programa procuró integrar a los sectores populares dentro del orden social y político existente, inculcando una visión del progreso centrada en el trabajo disciplinado, la obediencia institucional y la confianza en las autoridades. Se promovió una participación social dirigida, una democracia sin disidencia y una ciudadanía moldeada por los valores de la eficiencia, la moral del deber y el respeto al orden establecido. De este modo, el Bachillerato por Radio funcionó como una herramienta de educación política y moral que, bajo el discurso del desarrollo, la modernización y la democracia, buscó

moralizar, integrar y controlar a las clases populares, neutralizando su potencial crítico y orientándolas hacia un único camino de modernización posible: aquel definido por el Estado y las élites del Frente Nacional.

### **Sintonizar al alumnado con la sociedad: el papel informativo de la radio**

El *Bachillerato por Radio*, como programa educativo a distancia, fue plenamente consciente de su papel como medio de comunicación con incidencia, responsabilidad y compromiso en el avance del país. Al formar parte de la Radio Nacional y bajo un enfoque de educación integral para sus usuarios, el proyecto asumió una postura activa como medio formador de ciudadanía. En la segunda lección del cuarto año, el locutor expuso una reflexión sobre la función social de los medios, definiendo su alcance y lugar en la vida pública: “Se da el nombre de medio de comunicación masiva a aquellos que tratan de enviar mensajes al mayor número de individuos. En la actualidad estos son: radio, televisión, cine y periódicos impresos. La influencia de los medios de comunicación en los humanos es decisiva e inevitable. De ahí que los programas que ellos presentan tengan la capacidad de transmitir sus mensajes de acuerdo con el respeto que merecen las ideas y características de los oyentes” (Señal Memoria, Cinta 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 cinta 1).

Al subrayar la relación entre medios y sociedad, el *Bachillerato por Radio* adoptó dos posiciones complementarias frente a su papel comunicativo. La primera consistió en asumir una representación homogénea de sus oyentes, presuponiendo sus ideas, costumbres, bienes y relaciones con el entorno, probablemente sustentada en las investigaciones del Fondo de Capacitación Popular. La segunda se centró en *sintonizar* a la audiencia con la realidad nacional, presentando problemas contemporáneos y promoviendo la importancia de interpretarlos correctamente. En la primera clase de repaso del primer año, al exponer los objetivos de las clases de español, se definió el aprendizaje como “todo un proceso de cambio mediante

el cual llegamos a modificar algún aspecto de nuestra conducta y a lograr una comprensión cada vez más perfecta del medio físico, social y cultural al que pertenecemos” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 6). Para cumplir este propósito, el programa abordó tanto problemáticas sociales del país como hechos destacados del contexto internacional, en un intento por formar oyentes informados y reflexivos.

El proyecto enfatizó la necesidad de educar al estudiantado en una lectura crítica de los medios, dada su enorme influencia sobre la población. Sin embargo, la orientación de esta crítica debía ajustarse a los límites del orden social establecido. Así, la *frecuencia ideal* a la que debía sintonizarse el alumnado era aquella que no pusiera en duda la estructura política ni el equilibrio social, que integrara a los sectores populares dentro del sistema económico y que no vulnerara ni cuestionara la legitimidad del Estado. El propio programa advirtió sobre

la tendencia a aceptar plenamente todos los mensajes que estos medios nos envían. Muchas veces hemos comprado un producto solamente porque ha sido anunciado por algunos de estos medios sin tomarnos la molestia de averiguar si el producto es, o no, útil... Lo mismo ocurre con las noticias e ideologías que son presentadas por los mismos medios (Señal Memoria, Cinta 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 cinta 1).

La instrucción era clara: interpretar, pero sin disentir. Los medios debían ser comprendidos, no cuestionados.

El programa insistió además en la responsabilidad recíproca entre los medios y la sociedad, destacando que “los medios de comunicación masiva influyen poderosamente en el pueblo, pero esta influencia es recíproca: los gustos o características de las masas determinan en gran parte el estilo y tipo de programas que deben presentarse” (Señal Memoria, Cinta 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 cinta 1). Sin embargo, pese a este reconocimiento teórico, el Bachillerato no consideraba que sus usuarios contaran con la capacidad efectiva para incidir en los medios. Por el contrario, asumía que los mensajes eran cuidadosamente diseñados mediante

el uso de lenguaje y recursos sonoros para asegurar la receptividad del oyente, lo que los hacía más susceptibles a aceptar los contenidos transmitidos.

En la misma línea, el programa dedicó parte de sus emisiones a explicar la historia y las características técnicas de la radio, resaltando su rapidez informativa, su unilateralidad, el uso de imágenes sonoras y su propósito de lograr “que el oyente perciba el mensaje en forma individual” (Señal Memoria, Cinta 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 cinta 2). A partir de ello, se invitó al alumnado a buscar información precisa y a desarrollar una actitud *reflexiva y exceptiva* frente a los medios y su calidad. La lección concluyó exhortando a ejercer juicio crítico frente a la radio:

No se debe olvidar que no siempre se cumplen las condiciones que requiere un buen programa [radial]. Muchas veces, por distintas circunstancias, los mensajes enviados no llenan los requisitos y consideraciones que merece el oyente. Por consiguiente, debemos utilizar nuestro sentido de crítica y de análisis para aceptarlos plena o parcialmente, o rechazarlos en forma definitiva (Señal Memoria, Cinta 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 cinta 2).

Para cumplir su función informativa, el *Bachillerato por Radio* incluyó en sus sesiones comentarios y noticias sobre la actualidad nacional, con el fin de ubicar al estudiantado en las problemáticas del país. Se abordaron diversos temas —algunos de forma más profunda que otros— con el objetivo de proporcionar los conocimientos considerados esenciales para cualquier ciudadano o ciudadana colombiana. No obstante, el parámetro de esa ciudadanía estaba condicionado por la promoción del estilo de vida adecuado al modelo desarrollista.

Un ejemplo de ello se observa en la clase cuarenta de primero de bachillerato, dedicada a la literatura colombiana, donde se destacó la obra del escritor Daniel Samper Ortega: “Sus trabajos sobre la literatura de nuestro país son notables. En este sentido, recopiló las obras de los escritores colombianos más notables en 100 volúmenes. Esta selección se conoce con el nombre: Selección Samper

Ortega” (Señal Memoria, Cinta 264. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 33 cinta 1)<sup>39</sup>. El programa entendía que esta referencia debía formar parte del acervo cultural común y del conocimiento uniforme de la sociedad colombiana.

De forma paralela, el *Bachillerato por Radio* introdujo temáticas sociales y políticas con cautela, buscando que los oyentes reflexionaran sobre los problemas nacionales sin confrontar directamente al régimen. Las clases de español, por ejemplo, apenas aludieron al creciente descontento social derivado del desgaste del Frente Nacional, del aumento de las movilizaciones civiles y del surgimiento de las guerrillas en los años sesenta y setenta. Estas tensiones fueron tratadas con la sutileza propia de una institución estatal que evitaba abrir el debate sobre el malestar popular. El programa siguió fielmente su libreto: acercar a los sectores populares al proyecto desarrollista, minimizando los conflictos sociales y políticos del país.

En la clase 111 de primer año, sobre las onomatopeyas, se abordó la idea de la paz a través del poema *Fabulita* de Luis Carlos López. El locutor señaló: “En él describe el autor con ironía a un pajarillo que gritaba ‘viva la paz’, sin darse cuenta que estaba parado encima de una culebra”. En el análisis posterior se añadió: “No solo hay personas ingenuas, como el colibrí, que van predicando la paz cuando están rodeadas de peligros que ignoran, sino que existen seres, como el guacamayo, que advierten del peligro a los demás y que se deleitan con él” (Señal Memoria, Cinta 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 cinta 2). Aunque sin contextualizar la noción de paz, el programa insinuaba que los mayores peligros provenían del interior mismo de la comunidad, lo que podía extrapolarse al ámbito nacional.

Del mismo modo, en la clase 123 de primer año, titulada “Qué es una obra literaria”, se utilizó el poema *Colombia* de Carlos Castro Saavedra para introducir nuevamente el tema de la paz:

.....  
<sup>39</sup> Publicada entre 1930 y 1937, la Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana contó con un importante patrocinio estatal, ya que sus segunda y tercera ediciones fueron financiadas por los Gobiernos liberales de la época. Gracias a ello, la obra tuvo una amplia difusión en las bibliotecas populares del país, con el propósito de “incluir al «pueblo» en las discursividades y en las prácticas culturales” (Pineda Cupa, 2019).

Él [autor] anhela una patria grande en donde exista la paz y donde todos sus habitantes se traten como hermanos. Nosotros tenemos el mismo deseo y por ello, cuando leemos la poesía, sentimos la satisfacción de ver expresadas nuestras aspiraciones” (Señal Memoria, Cinta 412. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 90 cinta 2).

A través de estas lecturas, el programa reconocía, sin nombrarlo abiertamente, que el país atravesaba conflictos y fracturas internas.

Otro de los temas abordados fue el crecimiento poblacional y la migración a las ciudades, presentado como ejemplo de debate grupal. La discusión, conducida por un moderador junto a un economista y un sociólogo, destacó el papel del conocimiento científico para explicar los efectos del aumento demográfico en la sociedad y las posibles respuestas estatales. El relato reflejaba la preocupación del Estado por la integración de las masas rurales y urbanas en el marco del desarrollo nacional: “Los doctores... discutirán sobre la situación poblacional que actualmente es objeto de tantas controversias” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 61). Con este tipo de ejercicios, el programa buscó mantener a la audiencia al tanto de los debates públicos del momento.

Finalmente, en los ejercicios de reflexión de la lección veinte del cuarto año, se abordó el tema de la reforma agraria mediante una reseña del libro *Reformas agrarias en la América Latina* (1965), donde se afirmaba:

Toda la gama de problemas que comporta la reforma agraria en América Latina está tratada en ese libro [...] las deficiencias en la estructura agraria constituyen la porción más visible del subdesarrollo. Es que la cuestión agraria pone en evidencia el atraso de estos países y, desde luego, establece una confrontación entre la teoría política y las vías del crecimiento económico (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 78).

Aunque el tema era polémico dentro del Frente Nacional y había sido desmantelado durante el Gobierno de Misael Pastrana (1970–1974), su inclusión revela la autonomía relativa del Fondo de

Capacitación Popular y la influencia del plan de Transformación Nacional impulsado por Carlos Lleras Restrepo (1966–1970). Sin embargo, para evitar controversias, la desigualdad en la tenencia de la tierra fue tratada de manera indirecta, sin aludir explícitamente a la conflictividad agraria del país.

El programa también incorporó referencias a acontecimientos internacionales. En algunos casos, estos no se desarrollaron en profundidad, sino que fueron simplemente mencionados con el propósito de exponer al alumnado a los sucesos relevantes de otras partes del mundo y *sintonizarlos* con la realidad global. Muchos de los eventos aludidos eran relativamente recientes, situados entre finales de la década de 1960 y los años setenta.

Las emisiones también destacaron algunos medios de comunicación internacionales, subrayando su relevancia tanto en sus respectivos países como en el contexto mundial. En una de las lecciones se presentó al escritor argentino Julio Cortázar y, al mismo tiempo, se hizo mención al periódico *Le Monde*, descrito como “un periódico francés de mucha circulación en ese país”, aludiendo además a “uno de los más modernos aparatos de comunicación a distancia”, el tele-tipo (Señal Memoria, Cinta 416. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 92 cinta 2). De manera similar, en la clase cincuenta y siete de cuarto de bachillerato, dedicada al escritor mexicano Martín Luis Guzmán, se resaltó su paso por los diarios *El Gráfico* y *El Universal*, así como su contribución a la fundación del semanario *Tiempo*.

En otro ejemplo, la clase dieciocho de geografía de primer año abordó el tema de la luna y sus características, aprovechando la ocasión para destacar uno de los mayores logros científicos de la humanidad: la llegada del hombre a la luna. La locutora invitó al estudiantado a seguir la transmisión observando las fotografías incluidas en el fascículo de la clase, que mostraban las pisadas y el alunizaje de los astronautas. Buena parte de la sesión se dedicó a “recordar la gran emisión de ese día”, explicando la hazaña y sus particularidades (Señal Memoria, Cinta 260. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 33 cinta 1).

Sin desarrollarse en profundidad, el programa también estableció un diálogo con acontecimientos propios del contexto de la

Guerra Fría. La lección cincuenta y uno de cuarto de bachillerato, titulada “La literatura de América Latina en el siglo xx”, analizó la relación entre la literatura y los problemas sociales de la región, destacando que

durante el siglo xx renace una clara preocupación por exponer y denunciar los grandes fenómenos sociales del continente: los regímenes dictatoriales, la lucha del hombre con la naturaleza, la situación del indígena, la introducción del capital extranjero, el latifundio, etc. (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 242).

Este análisis dio paso a una referencia directa a la Revolución Cubana, que no fue estigmatizada ni narrada como perjudicial. Por el contrario, frente a las profundas desigualdades históricas del continente, el programa la presentó como una manifestación de la inconformidad popular ante las injusticias económicas, sociales y culturales. Esta postura resulta particularmente llamativa si se considera la cautela con que el *Bachillerato por Radio* evitaba abordar de manera directa los problemas de desigualdad en Colombia.

En consonancia con su orientación moral y formativa, el *Bachillerato* también destacó la encíclica papal *Populorum Progressio*. Aunque el programa abordó diversos temas desde una perspectiva secular, mantuvo una postura abiertamente católica. Antes de profundizar en el contenido de la encíclica, el docente explicó:

Como ustedes saben, es una carta que el sumo pontífice envía a los obispos con el objeto que ellos la hagan conocer de todos los fieles católicos [...] los pontífices hablan de problemas que son del interés general para el mundo católico (Señal Memoria, Cinta 314. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 48 cinta 1).

A partir de esta introducción, se resaltó el mensaje central del documento:

En ella se habla del esfuerzo que deben realizar los países subdesarrollados para que sus súbditos tengan una vida humana. Al tiempo se dice

que es necesario que los países desarrollados auxilien a los que no lo son, comunicando los bienes que la providencia les ha dado (*ibid.*).

El propósito era difundir la idea de que cada país debía asumir un papel activo en el impulso del desarrollo y en la mejora de las condiciones de vida de los pueblos más pobres. La encíclica, promulgada en un contexto de tensiones entre Estados Unidos y la Unión Soviética, de procesos de descolonización y de persistentes desigualdades en el llamado Tercer Mundo, ofrecía una crítica al modelo de desarrollo centrado exclusivamente en el crecimiento económico. En su lugar, proponía un desarrollo integral del ser humano bajo los valores cristianos, en sintonía con los ideales promovidos por los científicos sociales vinculados al Estado desarrollista colombiano.

De esta manera, el Bachillerato por Radio reafirmó su propia misión institucional, justificando los principios que guiaban la selección de temas, los análisis y los objetivos pedagógicos de sus sesiones. La encíclica sirvió además como fundamento moral para legitimar el vínculo del programa con la doctrina católica, reforzando la afinidad ideológica entre el proyecto educativo estatal y las creencias religiosas de la mayoría de sus oyentes adultos.

El programa desplegó diversas estrategias para persuadir y convencer al estudiantado sobre la necesidad de acercarse al Estado y transformar sus actitudes frente a un mundo en transformación. Desde su perspectiva, adoptar los valores del desarrollismo y modernizarse era la vía para alcanzar el progreso individual y colectivo. Así, mientras reconocía la importancia de políticas públicas complementarias para mejorar las condiciones de vida de los sectores populares migrantes, el Bachillerato insistía en que el bienestar debía lograrse fundamentalmente a través del esfuerzo personal y del trabajo individual en beneficio propio y de la comunidad. En este esquema, el Estado aparecía como acompañante y orientador de los procesos colectivos, mientras que la *activación personal* —entendida como la conciencia plena de las habilidades y fortalezas de cada estudiante— era vista como el motor del crecimiento económico nacional.

## ¿Quiénes cruzarán el puente? La representación de los sectores populares

Las sesiones del Bachillerato por Radio reiteraron constantemente la vocación práctica del proyecto educativo, ofreciendo información que buscaba mejorar la calidad de vida de cada estudiante. En consecuencia, los materiales sonoros y escritos fueron elaborados reflejando las concepciones, discursos y acciones que el programa consideraba prioritarias para que los sectores marginados de la sociedad —en sus propias palabras— pudieran comprender y actuar de acuerdo con las necesidades de la Colombia de aquella época. Dichos materiales incorporaban las ideas y conocimientos que ciertos grupos sociales legitimaban como verdades útiles y dignas de ser difundidas durante la década de 1970 en el país.

El Bachillerato por Radio, respaldado por el trabajo investigativo de otras secciones del Fondo de Capacitación Popular —que indagaron sobre la vida de los potenciales usuarios—, elaboró un material educativo que proveyera técnicas, herramientas e información para transformar a sus oyentes en personas activas. La ya mencionada *activación*, entendida como la inclusión de los sectores populares en la dinámica nacional, el desarrollo capitalista y la modernización del país, exigía una urgente —casi obligatoria— transformación de los usuarios en sujetos conscientes y dotados de los valores adecuados para contribuir al progreso colombiano. Este mensaje, como se analizó en el capítulo anterior, fue reiterado de manera constante en el programa.

Como se examinará en este apartado, el programa interpretó la sociedad a partir de la dualidad *sectores populares/élites*, comprendiendo a ambos como opuestos y enfrentados. Sin embargo, en sintonía con las posiciones de las élites gobernantes de la época, los sectores populares eran vistos también como potenciales aportantes al avance del proyecto desarrollista, del mismo modo que las clases medias y altas. El Bachillerato por Radio manifestó cierta confianza en las capacidades de estos sectores para, mediante el proceso educativo y a nivel individual, tomar conciencia y actuar en beneficio propio y de su entorno más cercano. En un plano más

general, se les reconocía un papel relevante en la mejoría social, política y económica del país.

El programa fundamentó sus enseñanzas en la idea de que los sectores populares estaban aislados de las discusiones y acciones nacionales, al carecer de las facultades y destrezas necesarias para participar en la dinámica económica y en la esfera pública. Por ello, para el Bachillerato, resultaba primordial transmitir las características que definían al sujeto moderno ideal, convencido de que tales cualidades estaban al alcance del estudiantado. Las reflexiones pedagógicas del programa mostraron cierto grado de autocrítica frente al papel del Estado en el rezago educativo de la población de escasos recursos. Como se señaló en el primer capítulo, aunque el nivel educativo aumentó desde la década de 1950, el Estado colombiano fue negligente al proveer educación en las zonas rurales y periféricas de las ciudades. En cuanto a la educación secundaria, los Gobiernos del siglo xx mostraron poco interés en garantizarla, dejando esa responsabilidad principalmente al sector privado.

El Bachillerato por Radio formó parte de la ampliación de la oferta educativa promovida por el programa gubernamental Transformación Nacional de Carlos Lleras Restrepo y, de manera paralela, se alineó con la política de educación integral, pilar de la educación estatal de la época. Su misión fue ofrecer un programa de educación media que brindara a los estudiantes una formación integral, capaz de orientarles en la identificación de sus intereses, aptitudes y habilidades, tanto para continuar estudios superiores como para incorporarse al mercado laboral. En coherencia con este propósito, el Bachillerato buscaba fomentar:

el conocimiento, equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo; así como el desarrollo de facultades intelectuales y aptitudes específicas del mismo, junto a la importancia de la salud, el uso adecuado del tiempo libre y hacer del alumno un miembro activo de la sociedad (Calderón, 2011, p. 65).

El programa impulsó la formación del estudiante partiendo de sus carencias o insuficiencias, con el objetivo de incorporarlo a la política desarrollista. En consonancia con la idea de integralidad, el Bachillerato orientó su labor hacia la homogeneización de los sectores populares, considerados portadores de una mentalidad y actitudes discordantes con la ruta marcada por los Gobiernos del Frente Nacional. Las supuestas falencias atribuidas a estos grupos justificaron el propósito de sintonizar<sup>40</sup> al alumnado con el camino económico y social que las élites colombianas consideraban adecuado.

### Los fascículos y las emisiones del *Bachillerato por Radio*

El material del Bachillerato por Radio fue diseñado para acompañar la vida cotidiana de su audiencia. Tanto las emisiones como los cuadernillos fueron elaborados para ser de fácil acceso y comprensión. Con el propósito de llegar al mayor número posible de personas y abarcar distintas regiones del país, el programa adaptó su formato tomando como base una presunción fundamental sobre su público: se trataba de adultos con algún trabajo u ocupación diaria.

Los fascículos podían adquirirse a bajo costo en los almacenes de la Caja Agraria de cada municipio. Eran vendidos —no subsidiados por el Estado— a precios acordes con los ingresos del alumnado, de modo que no resultaran inaccesibles. Para 1981, el *juego completo*, es decir, el paquete de fascículos correspondientes a un año académico, se ofrecía entre seiscientos y setecientos cincuenta pesos colombianos, dado que era “necesario que cada alumno disponga de su juego de FASCÍCULOS, para seguir correctamente las emisiones radiales” (Fondo de Capacitación Popular, 1981, p. 6)<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> El uso de esta palabra está referenciado por el historiador Renán Silva. En su libro *República Liberal, intelectuales y cultura popular* (2012), usa este término para analizar los primeros años de la radio pública en Colombia.

<sup>41</sup> Mayúsculas originales.

El programa justificó su venta por dos razones principales: garantizar ingresos para el sostenimiento del *Bachillerato* y evitar fomentar una relación de dependencia con el Estado. Como señaló José Galat (1966, p. 2), entonces director del Fondo, el objetivo era impedir una relación paternalista con las audiencias. Esta decisión coincidía con el discurso central del programa: activar a las masas populares promoviendo el trabajo y el esfuerzo personal en lugar de la dependencia de los programas estatales. Los creadores del *Bachillerato* concebían a los sectores populares como propensos a la dependencia estatal y habituados a un estilo de vida pasivo y aislado.

Para abaratar su producción y garantizar una amplia circulación, los fascículos fueron impresos en papel periódico. A comienzos de la década de 1980 ya se comercializaban todos los fascículos en conjunto, aunque existen indicios de que, durante los primeros años del programa, podían adquirirse por separado según la disponibilidad del estudiante (Señal Memoria, Cinta 1448. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 25 cinta 1). Cada lección constaba de no más de cuatro páginas, que incluían: título e introducción, objetivos, desarrollo temático, ejercicios y una reflexión final.

Su formato breve y económico facilitó la rápida distribución, permitiendo su llegada a los pueblos más apartados, donde el programa buscaba tener mayor incidencia. Además, para el estudiantado, el tipo de papel y el reducido número de páginas hacían los fascículos más cómodos de transportar, incluso en espacios o momentos poco propicios para el estudio. Era, en cierto sentido, como llevar un periódico entre las manos.

A su vez, se procuró que el material didáctico fuera una alternativa ligera, considerando que los usuarios estarían en constante desplazamiento: al menos, de su casa al trabajo y luego de regreso. Este material debía resultar lo menos estorboso posible para poder acompañar al estudiantado durante sus jornadas cotidianas. Sin embargo, aunque los fascículos eran breves y manejables, con el paso del tiempo las clases implicaban una acumulación considerable de ejemplares. Cada asignatura requería la compra de entre sesenta y ciento cincuenta fascículos, según el número de clases programadas. En el caso de la materia de Español, el curso de tercer año de bachillerato

alcanzó unas 320 páginas, mientras que el de cuarto año llegó aproximadamente a 350 páginas (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973) Esta situación terminó representando una dificultad para el estudiantado. Probablemente, fue una de las razones que condujeron, en la década de 1980, a la creación de libros didácticos de mayor tamaño y encuadernación dura, como parte de la reformulación del Bachillerato en el marco del programa CAMINA.



Carátula del cuadernillo de tercer año (1973).

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

Los fascículos de Español estaban saturados de texto. Al asumirse que el alumnado ya estaba plenamente alfabetizado, se buscó profundizar en el contenido escrito. En general, las páginas se organizaban en dos columnas, aunque en algunos casos los párrafos se comprimían en tres, con un tamaño de letra notablemente pequeño. La lectura, como se analizará más adelante, constituyó la habilidad central que se pretendía desarrollar en el programa.

Con frecuencia, las imágenes tenían únicamente una función complementaria, limitada a reforzar los temas tratados en cada clase. No obstante, hubo excepciones en las que el componente visual amplió la información o reforzó de manera significativa la idea que se deseaba transmitir. Tal fue el caso de la clase número cuarenta y ocho de cuarto año, en la que la biografía de José Martí estuvo acompañada por un mapa de Centroamérica y el Caribe con Cuba resaltada, país natal del escritor (*ibid.*, p. 225).



Carátula del cuadernillo de cuarto año (1973).  
Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

La lección cuarenta y siete de Español de cuarto año sirvió como la diagramación básica de todas las clases del Bachillerato por Radio. Bajo el título “Un gran innovador”, se hacía referencia al poeta nicaragüense Rubén Darío. La información se organizaba en dos columnas. En la parte superior derecha de la primera página aparecía el nombre de la clase, acompañado de un recuadro titulado “Objetivos”, donde se enunciaban los propósitos de la lección. A continuación,

como guía para el alumnado, el contenido se dividía con números romanos que separaban las distintas temáticas abordadas durante la sesión.

La primera sección presentaba la vida del escritor, estructurada en tres apartados: datos biográficos, obras y propuesta literaria. Esta parte se complementaba con una ilustración del rostro del autor. La segunda sección correspondía al “Breve análisis de Azul” (*ibid.*, p. 221), vinculado al poema De invierno, que se extendía a la segunda página y se acompañaba de un análisis en la columna izquierda. Este análisis buscaba destacar las particularidades del texto poético: el tema, la rítmica, el vocabulario y la musicalidad. Además, era frecuente el uso de tablas y diagramas a lo largo del programa, los cuales solían reflejar las exposiciones de ideas desarrolladas por el locutor durante las clases radiales.

Las secciones tercera y cuarta contenían análisis adicionales. En ellas se introducían los poemas Sonatina y Yo soy aquel, con sus respectivos contextos, interpretaciones y comentarios. Al finalizar la cuarta página, se encontraba la sección “Extensión de conocimientos” —a veces titulada “Ejercicios de reflexión y análisis”— que incluía las preguntas y actividades de la clase (Biblioteca Nacional de Colombia, Bachillerato por Radio, 1973, p. 224).

En cuanto a las emisiones radiales, se observó una apropiación de formatos familiares para los usuarios con el fin de adaptar el contenido educativo, como la lectura dramatizada de piezas teatrales. Este formato fue uno de los más utilizados en el Bachillerato por Radio. Por ejemplo, en la clase 37 de primer año, el locutor leyó el libreto de un “radio dramatizado del escritor colombiano Osvaldo Díaz titulado *Esfuerzo de Rufino José Cuervo para triunfar en el estudio y en el trabajo*” (Señal Memoria, Cinta 256. Bachillerato por Radio 1. Programa 31, cinta 1). No resulta casual la elección de esta dramatización, cuyo argumento mostraba a un individuo que alcanzaba el éxito personal y colectivo mediante el esfuerzo y la formación.

De este modo, la iniciativa promovía la formación integral y el esfuerzo personal como símbolos de los beneficios del proyecto desarrollista. Dicho relato tendió a homogeneizar las experiencias de vida de los sectores populares, rurales y periféricos,

representándolos como una masa poco diversa. Se asumía que el desarrollo, mediante soluciones tecnológicas e ideológicas, eliminaría la desigualdad y mejoraría las condiciones de vida de todos por igual. Aunque el programa se sustentaba en trabajos de campo y encuestas, las representaciones producidas por el Bachillerato por Radio terminaron por estandarizar las experiencias de los sectores más empobrecidos de la población colombiana.

Los radiodramas y radionovelas se consolidaron como formatos legítimos para la enseñanza de contenidos. La lección 112 retomó la figura del escritor Osvaldo Díaz, destacando “sus obras para niños, de las cuales hemos extraído este fragmento. Fuera de esto, se ha distinguido por sus radionovelas, de las cuales ustedes tienen un ejemplo en las lecciones 35 y 37 de este curso” (Señal Memoria, Cinta 391. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 83, cinta 1). El programa no solo adaptó textos literarios reconocidos al formato sonoro, sino que también creó dramatizaciones originales que representaban situaciones cotidianas, mostrando los cambios sociales y las nuevas actitudes que, según el proyecto educativo, debían ser aprendidas y asimiladas por los estudiantes.

La clase 121 de primer año, por ejemplo, presentó una conversación entre “unas personas en un estadio mientras esperan el comienzo del partido de fútbol” (Señal Memoria, Cinta 405. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 88, cinta 1). El fútbol, el caos urbano y la vida familiar tradicional fueron recreados para establecer una conexión entre los saberes considerados propios del sujeto moderno y la vida cotidiana del estudiantado. El Bachillerato por Radio interpretó estos espacios sociales como desordenados y carentes de civilidad debido al crecimiento demográfico, la migración y las nuevas dinámicas urbanas. No obstante, el programa aspiraba a capacitar a los oyentes para una mejor convivencia, argumentando que tales espacios no eran negativos en sí mismos, sino potencialmente beneficiosos si se ajustaban al modelo de desarrollo.

La clase 17 de cuarto año recreó una familia colombiana contemporánea —presunto arquetipo de la vida del estudiantado— conformada por el padre Gustavo, la madre Margarita y dos hijos cuyos nombres no se mencionan, pues su relevancia radicaba en

ejemplificar las ventajas de la incorporación de las clases populares como fuerza de trabajo dentro del modelo desarrollista. Gustavo y Margarita enfrentaban una situación económica precaria: “difícil: tiene[n] que pagar el arriendo del apartamento donde viven, los servicios... y, además, la pensión de estudios de sus dos hijos, por no hablar del mercado”. Ante ello, Margarita decide “contribuir económicamente al sostenimiento de la casa” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 77).

El programa presentó esta transformación del rol femenino como un paso hacia la inclusión de la mujer en el mercado laboral formal. Sin embargo, el mensaje se orientó principalmente a tranquilizar al público masculino frente a dicho cambio. En palabras del locutor:

Después de muchos años de matrimonio, ha comprendido que la mujer puede y debe producir ‘hombro a hombro’ con su marido. Han quedado atrás los tiempos en que él pensaba que la satisfacción de las necesidades materiales del hogar era un deber exclusivo del hombre. En ese entonces, su orgullo masculino no podía permitir que su mujer trabajara fuera del hogar, y no se daba cuenta de que los oficios caseros son un trabajo, aunque no remunerado (*ibid.*).

Si bien el Bachillerato reconocía el valor del trabajo doméstico, no problematizaba la desigual distribución de las cargas laborales dentro del hogar, que seguían recayendo sobre la mujer. El mensaje no interpelaba a las mujeres como sujetos activos, sino que reforzaba la idea de que su trabajo complementaba el bienestar y el prestigio familiar. Así, se afirmaba que “ella puede trabajar y eso, lejos de restarle dignidad a él, los dignifica a ambos y amplía sus perspectivas” (*ibid.*, p. 77). Las opciones laborales ofrecidas también reflejaban esta visión: Margarita, egresada de un bachillerato comercial, con conocimientos en mecanografía y taquigrafía, decide buscar empleo como costurera, apoyándose en las habilidades adquiridas al confeccionar la ropa de sus hijos (*ibid.*, p. 78).

El dramatizado concluía mostrando las limitaciones materiales que impedían a la familia alcanzar independencia económica. Ante la imposibilidad de crear un negocio propio, los personajes recurrían

a buscar empleo a través de los avisos clasificados. El Bachillerato sugería que las condiciones económicas del país no permitían a las clases populares acceder a la autonomía financiera, pero sí ofrecer su fuerza de trabajo en ocupaciones industriales o manuales, consideradas opciones *grandiosas* dentro del modelo desarrollista: “Gustavo ha trabajado en varias empresas metalmecánicas..., se entusiasma con los avisos que solicitan torneros y resuelve enviar varias solicitudes de empleo” (*ibid.*, p. 78).

Asimismo, el programa produjo dramatizaciones que representaban espacios formales de socialización, con el fin de resaltar los beneficios de la vida colectiva. Esto se reforzó visualmente en la lección 11 de cuarto año, donde se incluyó un collage de cinco imágenes: cuatro de ellas mostraban escenas familiares —personas cosechando, cocinando, jugando y conversando—, mientras que la quinta, ubicada en el centro, representaba a un hombre hablando frente a un auditorio (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 50). La centralidad de esta última imagen subrayaba la importancia de la participación en la vida pública y su conexión con el ámbito familiar, integrándola a la rutina cotidiana del estudiantado.



Lección 50, Español, cuarto de bachillerato.

Importancia de la participación de los estudiantes en la vida pública.

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

## La literatura y lo popular

En el fascículo introductorio del cuarto año del Bachillerato por Radio, los docentes creadores del programa expresaron que uno de los objetivos más importantes del curso era presentar una visión general de la realidad latinoamericana a través de sus obras más representativas. Para lograr dicha visión, consideraban indispensable el análisis científico de las obras, a fin de comprenderlas como expresiones estéticas basadas en la realidad histórica de América Latina. Una lectura analítica —lejos de disminuir el placer estético— lo acrecienta y enriquece, ya que amplía la comprensión de la obra (Señal Memoria, Cinta 1398. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 1, cinta 1).

El programa concebía a los escritores y sus obras como aproximaciones fidedignas, críticas y rigurosas de las problemáticas latinoamericanas y de los sectores populares. Los fragmentos publicados en los fascículos funcionaban, así, como contenedores de significado de lo popular. Para el Bachillerato, la literatura era un documento que expresaba la realidad social, política y económica, no solo de cada país latinoamericano, sino del continente en su conjunto. Se resaltaba la literatura como canal de exposición de la realidad latinoamericana, de sus valores, su composición racial y sus dificultades, confluyendo todo ello en la construcción de un pensamiento latinoamericano.

De esta forma, las obras literarias se presentaban como una vía para introducir y discutir las desigualdades y dificultades en América Latina. La clase 51, dedicada a la literatura latinoamericana del siglo xx, argumentaba que las literaturas del continente expresaban dos tendencias principales: el vanguardismo, “caracterizado por la innovación y la experimentación formales”, y la literatura de problemas sociales, “que progresivamente toma conciencia de la dependencia económica y social, lo cual trae como consecuencia un cambio de perspectiva: denuncia la miseria y la explotación. Surge la necesidad de luchar” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 241).

A partir de esta lección, el programa decidió no explorar el vanguardismo, sino centrarse en la literatura de problemas sociales,

con el propósito de entender y analizar a los escritores como agentes que describían la realidad social a través de sus obras. Los textos presentados se asumían como fuentes que reflejaban a la sociedad, especialmente a los sectores populares, entendidos como los portadores de *lo popular* en América Latina. Rara vez el Bachillerato cuestionó el carácter representativo o arquetípico de las obras estudiadas, pues se las consideraba expresiones veraces y concretas de la experiencia latinoamericana.

La lección 40 de cuarto año, dedicada al ensayo, sostenía que, a diferencia de Europa, “los intelectuales latinoamericanos han utilizado el ensayo como instrumento de indagación para encontrar las raíces y la razón de ser de Latinoamérica”. Como ejemplo, se analizó *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento<sup>42</sup>, considerada una obra bienintencionada, aunque fallida en su propósito. En la sinopsis se destacaba que se trataba de “un ensayo que tiene aspectos de narrativa de ficción, al lado de un estudio político y sociológico... una interpretación de las gentes argentinas y su deseo de afirmarse como nación”. Sin embargo, el Bachillerato observó que el texto estaba escrito para un público europeo y que utilizaba las categorías de *civilización* y *barbarie* propias de Europa para interpretar la realidad argentina, lo que generaba “una distorsión involuntaria de la realidad” e impedía “explicar al campesino de la pampa” (*ibid.*, p. 187).

Aunque el programa consideraba las conclusiones de *Facundo* equivocadas, reconocía en la obra la preocupación de los autores latinoamericanos por comprender y criticar la realidad del continente, reforzando así la idea de que la literatura latinoamericana podía ofrecer registros de la vida y luchas de los sectores populares.

La lección 58, titulada “La novela de la tierra”, profundizó en *La vorágine* de José Eustasio Rivera<sup>43</sup> y destacó el fuerte componente identitario latinoamericano de las llamadas novelas de la tierra. Estas obras, según el programa, formaban parte de “un vasto

.....  
<sup>42</sup> Para mayor información sobre el libro y su contexto: De la Fuente, Ariel. (2016). “*Civilización y barbarie*: fuentes para una nueva explicación del *Facundo*”. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (44), pp. 135-179

<sup>43</sup> Para un análisis más detallado y contextualizado: Páramo, Carlos. (2009). *Lope de Aguirre, o la vorágine de Occidente. Selva, mito y racionalidad*. Universidad Externado de Colombia.

movimiento novelístico que se comienza a entretener en las primeras décadas del siglo xx y que busca la identidad latinoamericana a través de una literatura de contenido americano...”, vinculada al mundo rural y a las posibilidades de progreso asociadas a la riqueza de la tierra. Este género, señalaba el Bachillerato, denunciaba “una tensión entre el campo y la ciudad, la agricultura y la industria, agudizada por el afianzamiento de las burguesías liberales, la industrialización, el incremento de las relaciones comerciales a nivel mundial, la urbanización y la expansión del capitalismo mediante el latifundio”.

A pesar de reconocer el carácter de denuncia de *La vorágine*, el análisis concluyó que la obra no logró trascender su intención crítica, pues “la culpabilidad de la selva opaca la crítica social que se desvanece ante las fuerzas sobrehumanas que devoran al hombre” (*ibid.*, p. 276).

Desde el programa se insistió en orientar el estudio de la literatura hacia las problemáticas sociales, representando las dificultades y luchas de los sectores populares. Sin embargo, el Bachillerato tendía a presentar estas experiencias como invariables y anacrónicas, al asumir que las luchas y formas de resistencia de los sectores oprimidos no habían cambiado a lo largo del tiempo. De este modo, las representaciones de lo popular terminaban vacías de experiencias contemporáneas y ajenas a los contextos específicos de cada época.

Para el Bachillerato por Radio, la experiencia de lo popular en América Latina aparecía como homogénea en el tiempo y en el espacio. El estudiantado podía, así, *aprender* de los sectores populares a través de sus vivencias y dificultades, sin cuestionar las variaciones históricas o locales.

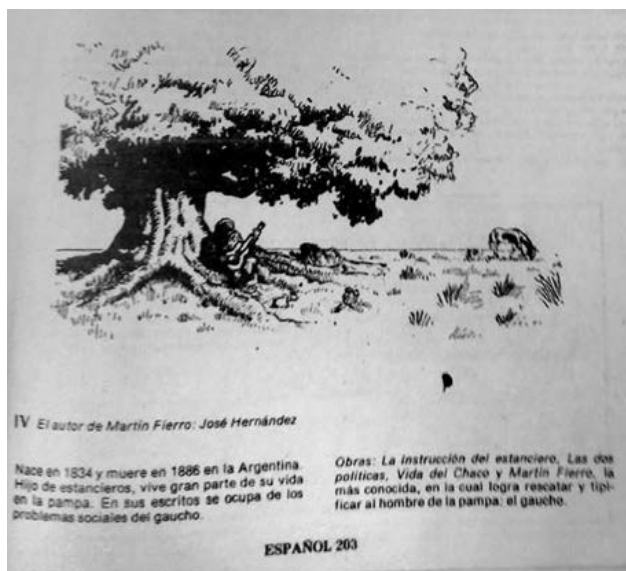
La clase 56, titulada “Tierra y libertad”, abordó el ciclo de novelas de la Revolución Mexicana. En *Los de abajo* de Mariano Azuela<sup>44</sup> se señalaba que “aparece la vida del México de las ciudades, de la provincia y del campo. Se muestra el pueblo mexicano en todos sus

---

<sup>44</sup> Para mayor información sobre la obra: Mbassi, Stanislas. (2017). “El mito de la revolución y la revolución en el mito: El caso de Los de Debajo de Mariano Azuela”. *Sociocriticism*. (32), 1.

aspectos” (*ibid.*, p. 265). En la segunda parte de la lección, se subrayaba que “el protagonista [era] el pueblo mexicano, personificado en tipos individuales representativos quienes, además de su acción personal vinculada a una clase, obran en función de una necesidad social”. Así, los personajes de estas novelas se presentaban como símbolos del pueblo mexicano y de su lucha nacional.

Finalmente, la lección 59, “El gaucho y su medio: la pampa”, introdujo tres figuras de sujetos populares representativos de América Latina: el gaucho, el llanero y el indígena (*ibid.*, p. 277).



Lección 43, Español, cuarto de bachillerato.

La poesía gaucha.

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

En el caso del gaucho, se analizó *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, donde el Bachillerato identificaba “la realidad social de las gentes de las pampas” (*ibid.*, p. 279). Este personaje reaparecía en la lección 43, dedicada a la poesía gauchesca y a Martín Fierro de José Hernández, en la cual se sostenía que

en la voz del gaucho Martín Fierro y a través del relato de su vida aventurera, se resume la vida de toda una clase social, su naturaleza, sus condiciones de existencia, sus problemas y sus luchas [...]. Detrás del cantor actúa toda una colectividad en los momentos de la organización nacional (*ibid.*, p. 204).

En el análisis de la obra, se afirmaba que la experiencia del autor constituía un registro veraz de la vida de los gauchos, punto de partida para conocer y denunciar la realidad social. Este enfoque se reforzaba con imágenes y descripciones de la vida popular del gaucho (*ibid.*, pp. 203–204).

### **Lo popular, el mestizaje y la cuestión indígena en el Bachillerato por Radio**

La interpretación continuó en la lección 64, con la novela *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos<sup>45</sup>. En la primera sección de la clase se afirmó que las obras del autor se enmarcaban en “la llegada de un ser civilizado a una región alejada y salvaje, donde tiene que batirse con la naturaleza y los hombres que allí viven” (*ibid.*, p. 281). Sin embargo, y a diferencia de la mayoría de las secciones sobre literatura, el programa añadió un breve análisis histórico, señalando que la obra se encuadraba en el proceso sociocultural de los inicios de la industrialización en América Latina.

El análisis profundizó en la lucha de clases en el continente a través del protagonismo de Santos Luzardo, quien, según el Bachillerato, reflejaba los conflictos sociales no solo de Venezuela sino de toda América Latina. Se interpretó la obra como expresión de “una concepción burguesa que responde claramente al momento histórico que vive Venezuela: la introducción del capital en el campo y, en general, la profundización del desarrollo capitalista, fenómeno que puede hacerse extensivo a toda América Latina” (*ibid.*, p. 284). En

.....  
<sup>45</sup> Para mayor información sobre la obra: Castro-Urioste, José. (1994). “La imagen de nación en *Doña Bárbara*”. *Revista De Crítica Literaria Latinoamericana*, (20), 39, pp. 127-139.

algunos pasajes, el programa pareció realizar un análisis desde una perspectiva materialista; no obstante, en su conjunto, reafirmó el camino liberal-desarrollista como el modelo adecuado para la sociedad.

A través de las obras presentadas en las clases radiales, el Bachillerato por Radio interpretó lo popular como base de la construcción de la nación. Estos sujetos, aunque se representaban de manera homogeneizadora, eran descritos como actores dinámicos, con agencia política y conciencia social. Esta postura respondía a dos propósitos principales: primero, invitar al estudiantado a asumir su papel dentro de la sociedad como un sector activo y con capacidad de incidencia; y segundo, definir quiénes conformaban los sectores populares, especialmente indígenas y habitantes rurales. Esta visión coincidía con las características del público al que se dirigía el programa.

En este marco, lo mestizo se presentó como la expresión más profunda y original de América Latina, y, por tanto, como la base de la nación. En la lección 27 de cuarto año, los objetivos planteaban, primero, “identificar las raíces de lo latinoamericano” y, segundo, “mostrar la literatura como un medio de identificación cultural” (*ibid.*, p. 125). En la primera sección se afirmaba que la búsqueda de América Latina consistía en encontrar *una autenticidad*, es decir, “los elementos que nos caracterizan como pueblos latinoamericanos, nuestra propia identidad” (*ibid.*). El programa concluía que el mestizaje era el núcleo de esa identidad, definido como:

La cultura mestiza, por definición histórica, la latinoamericana, es el resultado de la inserción de lo europeo en el tronco múltiple de las culturas indígenas, con el posterior agregado del elemento africano como instrumento colonizador, y de las corrientes migratorias. Así, América Latina es un producto híbrido, mestizo. Es una mezcla de elementos: indígena, europeo y negro (*ibid.*, p. 126).

El Bachillerato tuvo el acierto de no presentar el mestizaje como un proceso armonioso. Por el contrario, tras esta definición, realizó un breve recorrido histórico que evidenciaba la violencia de la conquista y la colonización. No obstante, el programa omitió los

procesos violentos sufridos por las poblaciones negras en las naciones latinoamericanas. Apenas mencionó producciones literarias afrodescendientes —con la excepción de Manuel Zapata Olivella—, y el único registro explícito sobre las comunidades negras apareció al afirmar que “los esclavos negros transmiten y enseñan todo lo que han podido conservar de su cultura: desde su música, sus mitos y sus técnicas de trabajo, hasta su lucha por la libertad” (Señal Memoria, Cinta 318. Bachillerato por Radio 1. Programa 50, cinta 1).

Las escasas referencias a las culturas negras se limitaron a resaltar su exotismo o mera existencia, sin mostrar las condiciones de vida contemporáneas de estas comunidades ni su diversidad cultural o geográfica en el país.

A diferencia de lo ocurrido con las comunidades negras, el programa dedicó amplio espacio a las culturas indígenas. En sintonía con las luchas del movimiento indígena y con la legitimación del sujeto político indígena durante el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo —a través de la ANUC—, el Bachillerato por Radio ofreció “una serie de lecciones sobre las culturas indígenas precolombinas y algunas muestras de sus manifestaciones artísticas, especialmente en el campo de la literatura”, denominándolas “nuestra literatura” (Señal Memoria, Cinta 1460. Bachillerato por Radio 4. Programa 35, cinta 1).

Las lecciones 28 y 29 de cuarto año presentaron las comunidades incas, guaraníes, mayas y aztecas, con una caracterización política, económica y social de cada una, seguida por ejemplos de sus expresiones literarias —poemas y relatos— (Biblioteca Nacional de Colombia, Bachillerato por Radio, 1973, p. 129).

Posteriormente, se abordaron obras contemporáneas relacionadas con lo indígena para debatir su contenido. La lección 52, titulada “La novela indigenista” criticó este género señalando que fue escrito por “modernistas que no tienen experiencia de lo indígena y ven en este elemento un motivo raro y exótico de composición literaria. Por esto, el testimonio que dan en sus obras es superficial, esquemático, externo, turístico y falso” (Biblioteca Nacional de Colombia, Bachillerato por Radio, 1973, p. 246). Según el Bachillerato, estos autores buscaban rechazar la influencia hispánica de la literatura anterior y, aunque manifestaban sentimientos de reivindicación social, su

indigenismo era “teórico y emocional, no se apoya en un conocimiento directo e íntimo de la realidad indígena” (*ibid.*).

El caso contrario se presentó en la lección siguiente, “Bolivia y su raza de bronce”, dedicada a la novela *Raza de bronce* de Alcides Arguedas<sup>46</sup>. Se destacó la labor del autor, quien, pese a su tono pesimista, “abordó el problema del indio y puso de manifiesto los problemas sociales y las condiciones de explotación. Sin embargo, su visión es derrotista y considera a su pueblo enfermo y al mestizaje como un factor desfavorable para el desarrollo latinoamericano” (*ibid.*, p. 249). Para el programa, la formación sociológica de Arguedas sustentaba la dimensión de denuncia social de la obra, que buscaba exponer las condiciones de vida indígena desde una perspectiva literaria.

La representación pesimista de la situación indígena en los siglos recientes se reforzó con mapas e ilustraciones que mostraban la difícil situación de los pueblos originarios en América Latina. La clase 53 de español visualizó el proceso de aculturación como una experiencia común del continente, retomada en las clases de historia de cuarto año, donde se presentó el estado actual de los pueblos indígenas y el fenómeno de aculturación. En una de ellas se señalaba:

Hemos comenzado por los indígenas actuales, cómo son, en qué situación se encuentran social y económicamente, para luego hacer el estudio de las culturas aborígenes que habitaban nuestro medio americano y colombiano al momento de la conquista. El enfoque de esta lección responde lógicamente al objetivo fijado en la primera lección: partir de los hechos y situaciones actuales para comprender mejor los hechos y situaciones históricas más lejanos” (Señal Memoria, Cinta 1418. Bachillerato por Radio 4. Programa 10, cinta 2).

El proceso de aculturación, según el Bachillerato, tenía “raíces políticas, económicas y culturales, propias de una mentalidad discriminatoria de una época, de una raza y de una civilización que

---

<sup>46</sup> Para mayor información: Naciff, Marcela. (2008). “La Raza de Bronce de un pueblo enfermo, o Alcides Arguedas y el problema del indio”. *Cuadernos del CILHA*, 9(10), pp. 34-46.

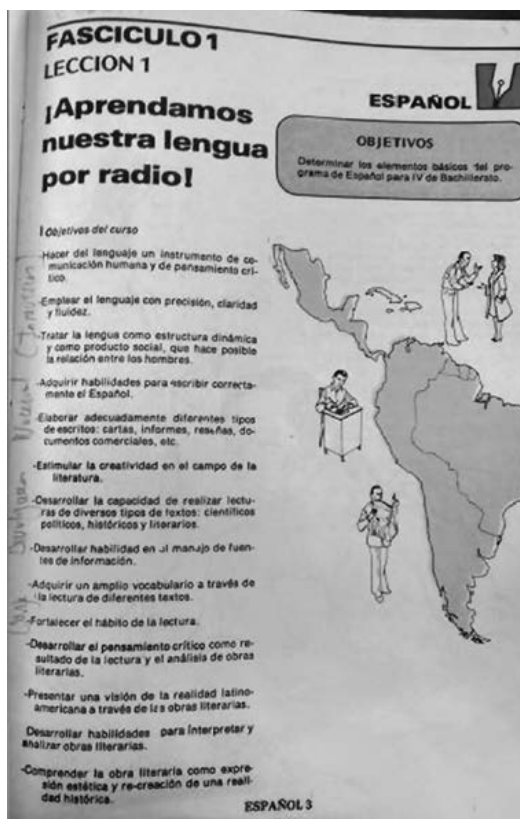
han considerado al indígena disminuido, salvaje e irracional, al que se puede despojar sin miramientos” (Señal Memoria, Cinta 1423. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 13, cinta 1). La clase 30 de literatura de cuarto año añadió que esta aculturación obligaba a los pueblos indígenas “a dejar sus antiguas posesiones, a abandonar su tradicional vivienda y sus costumbres, y se les impone la lengua española” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 137). Según el programa, la pérdida de la lengua propia debilitaba la fuerza expresiva de las leyendas, poemas y tradiciones al ser traducidas por investigadores a caracteres latinos, despojándolas de su contexto socioeconómico y religioso (*ibid.*).

## Elementos que conforman lo popular

La lección número 1 de español de cuarto año presentó, a través de una imagen que ocupaba la mitad de la página, los principios orientadores del Bachillerato por Radio. En ella aparecían cuatro elementos: una persona estudiando —símbolo del progreso individual—, otra leyendo —indicando la importancia de la información y la participación pública—, y dos personas conversando —metáfora de la cooperación y el trabajo colectivo—. Estas tres figuras rodeaban un mapa de América Latina, sugiriendo un proyecto educativo continental, donde el esfuerzo individual y el compromiso colectivo se integraban en la construcción de una nación moderna y democrática.

Esta clase de representación fue transversal al programa y estuvo presente en otros estamentos de la sociedad, ilustrando el ideal de la forma adecuada de las clases dominantes de integración y concientización de los sectores populares del país. La caricatura Agricultor, del dibujante Merino, publicada en el periódico *El Tiempo* de noviembre de 1968, mostró a un campesino que sale a trabajar y a dos mujeres campesinas afirmando: “Ahí va, dispuesto a aumentar la producción con un criterio rigurosamente selectivo, a fin de atender el abastecimiento nacional y la mejora de la balanza de pagos, y preparado, además, para una posible integración posterior

a regiones económicas más amplias” (*El Tiempo*, 1968, p. 4). Aun con un tono irónico, existió consenso claro de la élite gobernante colombiana y de sectores burocráticos del Estado, como el Bachillerato, de la impostergable capacitación en un modelo ideológico, los beneficios de entrar al mercado de trabajo formal y un modelo de consumo y estilo de vida de los sectores populares; lo anterior, establecidos por la guía desarrollista que ciegamente se adoptaba.



Lección 1, Español, cuarto de bachillerato.

¡Aprendamos nuestra lengua por radio!

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).



*Agricultor*, caricatura de Merino.

Fuente: *El Tiempo* (noviembre de 1968). Biblioteca Nacional de Colombia.

Sin embargo, para el Bachillerato por Radio era necesario transformar las características consideradas *innatas* de los sectores populares, con el fin de encaminarlos por las vías del desarrollo capitalista. Uno de los principales problemas del programa radicaba en que concebía a los sectores populares como un bloque homogéneo, con los mismos problemas, costumbres y necesidades, lo que justificaba la aplicación de un único modelo de trabajo que, supuestamente, traería las soluciones esperadas. De manera un tanto ingenua, el Bachillerato promovía la idea de que una misma fórmula —casi mágica—, aplicada paso a paso, permitiría alcanzar el progreso. Una vez expuestos los beneficios del modelo desarrollista, la responsabilidad del cambio recaía en los usuarios, quienes debían seguir correctamente el *manual de instrucciones* que el programa proponía.

El propósito principal era promocionar y convencer a la audiencia sobre la pertinencia de dicho modelo, al tiempo que se describían los rasgos de los sectores populares que debían ser transformados. Un número significativo de emisiones se centró en analizar los aspectos de la vida popular considerados *atrasados* o *superables*, registrando en sus grabaciones y fascículos las preocupaciones del programa por la

modernización de la sociedad. Se incentivaba la corrección de ciertos hábitos y costumbres para convertir a los individuos en sujetos activos, modernos y conscientes de su participación en la nación. Este sería, para el Bachillerato, el sujeto ideal del mundo contemporáneo.

Además de las motivaciones morales vinculadas a las formas de socialización y conducta, existía una motivación económica: instruir al estudiantado en las *reglas del juego* necesarias para transformarse en el capital humano requerido por el desarrollo nacional, bajo la premisa de que así contribuirían a superar el subdesarrollo del país.

Los rasgos asignados por el programa a los sectores populares reforzaban la idea de que estos no estaban preparados para las condiciones de vida contemporáneas. De ahí la insistencia en orientar al alumnado hacia la *dirección correcta* del progreso, sin dejar, no obstante, de preservar y valorar la sencillez de los sectores populares, considerada la base moral y cultural de la nación. Sin embargo, el programa estimaba necesario *acomodar* esas cualidades al país moderno.

La lección 17 de cuarto año ilustró esta visión mediante la presentación de clasificados de periódico con ofertas laborales contemporáneas, correspondientes principalmente al sector secundario y terciario de la economía: obreros, vendedores, hoteleros, costureras, secretarías (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 77). Este ejemplo evidenciaba la transformación del mercado laboral colombiano, impulsada por la expansión industrial y el crecimiento de los servicios, en detrimento de las labores agrícolas del sector primario. Las lecciones orientaban así al estudiantado sobre las oportunidades laborales que podrían encontrar en las zonas urbanas, en consonancia con la expansión de las ciudades que caracterizó esos años. No era casual que todas las ofertas de empleo se ubicaran en la capital del país, Bogotá, símbolo del progreso y del modelo de modernidad que el Bachillerato por Radio promovía.

El Bachillerato por Radio se propuso, a través del proceso formativo, guiar al alumnado en el camino hacia la superación personal y el progreso nacional. Según la institución, el estudio era el medio para acceder a mejores condiciones económicas, mejorar el entorno social y aportar al desarrollo del país. Así lo expresó en la transmisión de bienvenida al cuarto año de bachillerato:

Bienvenido estimado amigo, reciba nuestro más cordial saludo al iniciar hoy las tareas ordinarias del cuarto año del Bachillerato por Radio. Es un paso más en sus estudios y un positivo esfuerzo para lograr la meta de su propia superación y contribuir así al mejoramiento y desarrollo de Colombia. Esperamos que, en este cuarto año, puedan alcanzar el mismo éxito de los años anteriores y que desde hoy comiencen con entusiasmo y decisión de triunfo en todos sus estudios. Por nuestra parte, no omitiremos esfuerzos para prestarles un mejor servicio y ayudarlos a solucionar cualquier dificultad que puedan encontrar. Y recuerden que para aprender y progresar es necesario esforzarse” (Señal Memoria, Cinta 1398. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 1 cinta 1).

**LECCION 17**

**Solicitud de empleo y hoja de vida**

**ESPAÑOL**

**OBJETIVOS**

Aprender a hacer una solicitud de empleo.  
Aprender a escribir una hoja de vida.

**VENDEDORES**

Empresa importante desea vincular a su departamento de ventas (10) jóvenes Bachilleros

**CALLE 23-A No. 19A-55**

**BULLDOZEROS**

Solicitamos expertos operarios para trabajar en Villavicencio.

**INFORME:**  
Carrera 13 No. 48 47, piso 40.  
Tel: 2-322920 al 24

**COSTURERA PRACTICA**

Necesito con urgencia costurera práctica en confección fina para damas para trabajar en boutique en El Chicó.

Tels. 923196, 436641

**HOTELERO JOVEN**

Graduado, dinámico, preferible casado, será administrador club, primera categoría con restaurante, cinco salas, dos bares, bodega, estacionamiento, piscinas, etc.

Curriculum vitae al Apartado Aéreo 5302 Bogotá

**EMPRESA PETROLERA**

Requiere personal calificado con aptitudes en carpentería, técnicas eléctricas, 1. Bombardeo Industrial, 1. mecánica, automotriz, experiencia mínima 5 años, con documentos que lo acrediten. Interesados enviar curriculum vitae, foto reciente, apertado aéreo 3118.

**Industria Metal-mecánica**

NECESITA TORNEROS CON EXPERIENCIA

**CALLE 9a. No. 36-37.**

**SE SOLICITAN SECRETARIAS Y MECANOGRAFAS**

Enviar hoja de vida, sueldo deseado y fotografía reciente al Apartado Aéreo No. 53372 Bogotá

**SOLDADORES**

Para fábrica de muebles metálicos. Ofrecemos magnífica remuneración a contrato o administración. Presentarse con documentación completa en la carrera 40 No. 10-A-66, Bogotá.

Lección 17, Español, cuarto de bachillerato.  
Solicitud de empleo y hoja de vida.  
Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

Los mensajes del Bachillerato buscaron persuadir al estudiantado sobre las ventajas personales y colectivas de la capacitación, presentando el aprendizaje como un medio de movilidad social dentro del marco del desarrollo capitalista. En sus fundamentos, prevaleció

la idea de corregir los *defectos* de los usuarios para que pudieran integrarse como actores activos del progreso nacional. Frecuentemente se enfatizaba que el avance del país requería la acción conjunta de los sectores populares —campesinos, indígenas y obreros—, quienes debían adquirir las cualidades del *ciudadano moderno*.

Como primer paso, el programa consideró esencial enseñar el valor del aprendizaje, que entendía como una carencia en la población adulta popular, debido tanto a sus limitadas oportunidades educativas como a las nuevas exigencias de la sociedad. En una lección de repaso del primer año se afirmaba: “Quisiéramos que, por medio de estos guiones, también aprendiéramos a aprender.”

El mismo programa definía el aprendizaje como un proceso permanente, vinculado con la formación de habilidades, destrezas y actitudes: “Aprender implica un proceso fundamental en la vida del hombre<sup>47</sup> que no termina nunca, que está relacionado con la adquisición de habilidades, destrezas, hábitos y con la formación de actitudes y capacidades” (Señal Memoria, Cinta 437. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 101 cinta 2).

Estas cualidades se reflejaban especialmente en el área de español, cuyo propósito era enseñar a comunicarse adecuadamente en sociedad. Entre sus objetivos prácticos se encontraba:

Buscar el desarrollo de ciertas habilidades, como escuchar, hablar, escribir y leer. La comunicación a través del lenguaje no solo se establece de forma oral; por ello se hace necesario, además de aprender a oír y hablar correctamente, desarrollar habilidades para escribir apropiadamente y leer de forma comprensiva (*ibid.*).

En el contexto del desarrollismo, adquirir estas habilidades significaba aprender a integrarse en la sociedad moderna. La educación integral se convirtió en un pretexto para socializar a los sectores populares, considerados carentes de hábitos y formas de

---

<sup>47</sup> El Bachillerato por Radio usó la palabra *hombre* para nombrar al alumnado. La imagen del sujeto moderno promocionado frecuentemente tenía rasgos masculinos, aunque más de la mitad de sus oyentes eran mujeres, según las estadísticas recogidas por el propio programa.

comunicación adecuadas. En la práctica, esto implicaba desprenderse de costumbres, creencias y actitudes rurales y adoptar modos urbanos de comportamiento. La enseñanza de la lectura se convirtió, entonces, en el primer paso para comprender y asimilar la nación, e incorporarse plenamente a ella.

El Bachillerato definió este proceso como la obtención del *pensamiento crítico* (Señal Memoria, Cinta 1398. Bachillerato por Radio 4. Programa 1 cinta 1). Sin embargo, en la práctica, esta noción servía para formar sujetos adaptados al modelo capitalista y a la ciudadanía liberal, más que para fomentar una crítica estructural. El programa consideraba que los sectores populares no sabían leer ni comprender sus propias vidas, y que solo mediante el esfuerzo individual podrían contribuir al progreso colectivo. Las lecciones reforzaban este mensaje afirmando que “su propio esfuerzo y decisión contribuyen al éxito en los estudios” (Señal Memoria, Cinta 1486. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 45 cinta 1).

La lección 4 de cuarto año, titulada Aprendamos a leer, dedicó todo su contenido a demostrar la importancia de la lectura en la vida de los usuarios. El locutor afirmaba que “el primer acercamiento a la cultura se logra por medio de la lectura” (Señal Memoria, Cinta 1406. Bachillerato por Radio 4. Programa 5 cinta 1). En este sentido, la *cultura* se vinculaba con la participación en los debates sociales y nacionales, hasta entonces reservados a las élites. La lectura, por tanto, era el ingreso simbólico a la sociedad moderna:

Cada vez que mejoramos nuestra comprensión a través de la lectura, es más fácil acercarnos a las fuentes de información, a los libros, etc. Es claro que cada lectura debe hacerse de manera diferente, pues no es lo mismo leer un periódico que un texto científico, un poema o un texto político (Señal Memoria, Cinta 1406. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 5 cinta 1).

En la misma lección se propuso un ejercicio de lectura analítica con textos de Mao Tse-Tung y de Ernesto Cardenal. La intención era enseñar al alumnado a comprender críticamente los textos históricos, políticos o literarios (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 14). Sin embargo, el programa se cuidó

de relativizar el contenido de estas obras al advertir que no debían tomarse literalmente, sino interpretarse según su carga emotiva y la impresión que causaban en el lector (*ibid.*, p. 16). Esta aclaración funcionaba como un mecanismo de control ideológico, minimizando el alcance político de los textos marxistas y reafirmando los límites del pensamiento crítico permitido.

El Bachillerato por Radio promovió así la imagen del sujeto activo, actualizado y reflexivo, representado visualmente por un hombre y una mujer frente al transistor, atentos y tomando notas en el cuadernillo (*ibid.*, p. 3). El estudiante ideal era aquel con deseo de aprender, concentración y espíritu crítico, en sintonía con el rumbo de la sociedad colombiana.



Lección 1, Español, cuarto de bachillerato.

Escucha y lectura atenta y reflexiva de los estudiantes.

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

Asimismo, la lectura adquirió un sentido patriótico, como se evidenció en la lección 140 de primer año, donde se señalaba que la lectura, además de ampliar conocimientos y mejorar el lenguaje, acercaba al estudiantado a la literatura nacional, la cual “revela nuestra fisonomía, reconstruye nuestra historia. Por eso es muy importante que la conozcamos y que leamos los más notables” (Señal Memoria, Cinta 434. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 100 cinta 1). A través de la lectura, los usuarios alcanzaban —según el programa— los conocimientos mínimos necesarios para comprender la nación y reconocerse como parte de ella.

El estudio se concebía, entonces, como la vía más eficaz para el ascenso social y la mejora de la calidad de vida, al proveer las aptitudes requeridas para ser *mejores personas*. En la misma línea, el programa afirmaba:

El estudio, en general, requiere esfuerzo, dedicación y concentración. A cambio de ello, podemos cosechar frutos provechosos: entender mejor el mundo que nos rodea, colaborar para que Colombia cambie y tenga un futuro mejor, más tranquilo y más igualitario (Señal Memoria, Cinta 1411. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 7 cinta 1).

El Bachillerato por Radio sostenía que la constancia y el esfuerzo individual generarían beneficios colectivos, y que muchos conflictos sociales del país derivaban de la *incomprensión* de las propuestas de cambio por parte de los sectores populares. En esa lógica, la diversidad cultural y social se convertía en un obstáculo que debía ser homogeneizado bajo la bandera del desarrollo.

Formar una *población crítica* significaba, en realidad, convencer a los oyentes de que la educación era el camino para su inclusión en el proyecto nacional, acercándolos a los estilos de vida urbanos y de clases medias, considerados los más adecuados para alcanzar el progreso. Aunque el discurso prometía un desarrollo compartido, en la práctica, los beneficios del modelo se distribuían de manera desigual, favoreciendo a ciertos sectores más que a otros.

## Estrategias para activar al estudiantado

El programa identificó dos formas principales de motivar al estudiantado a *activarse* y participar en la sociedad. La primera, ya presentada anteriormente, consistía en fomentar la lectura como medio de ingreso a la vida pública de sus comunidades. La segunda buscaba incentivar el consumo crítico de los medios, crear canales de comunicación e impulsar la interacción con el Estado y con las instituciones privadas.

Con frecuencia, el Bachillerato por Radio promovió entre sus usuarios la idea de que estudiar era un propósito superior a la mera formación individual. Para el proyecto radial, el aprendizaje no solo representaba un proceso de capacitación personal, sino también un beneficio colectivo del cual resultaba imposible sustraerse. A través de este mensaje, se pretendió mantener la participación constante de los usuarios. El material didáctico planteaba y reforzaba continuamente la relación entre el desarrollo personal y el progreso colectivo —familiar, comunitario, nacional e internacional—.

El horizonte del programa era formar a los usuarios como sujetos partícipes: individuos socialmente activos, críticos y preparados para asumir su responsabilidad en el desarrollo del país. Este modelo aspiraba a crear una persona integrada al sistema capitalista, consciente, actualizada y comprometida con el bienestar de Colombia, una imagen que, según el programa, los sectores populares aún no representaban. Desde la perspectiva del Bachillerato, las personas de clases bajas eran percibidas como sujetos individualistas, inconscientes —quisieran o no— de su contexto, poco colaborativos entre sí y sin la iniciativa necesaria para mejorar sus propias vidas y las de los demás.

A partir de la visión oficial institucional, el programa priorizó la formación de un pensamiento crítico en el estudiantado, como se registró en la lección de presentación de Español para cuarto año, donde se explicó que el estudio del lenguaje era un

instrumento de comunicación, el medio que nos permite expresar y manifestar aquello que pensamos y sentimos. Por estas razones, uno de nuestros objetivos es dar elementos para emplear el lenguaje con precisión,

claridad y fluidez para facilitar la comunicación. De tal manera que esa relación, que se establece a través del lenguaje, podamos desarrollar un pensamiento crítico (Biblioteca Nacional de Colombia, Bachillerato por Radio, 1973, p. 3).

La lectura permitía, según el programa, “el desarrollo de un pensamiento crítico que permit[iera] conocer más profundamente nuestra realidad” (Señal Memoria, Cinta 1398. Bachillerato por Radio 1. Programa 1 cinta 1). Por lo tanto, las lecciones buscaron fomentar el pensamiento crítico para acercar al alumnado a una realidad que, se suponía, no comprendían de manera adecuada. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿qué se entendía por una interpretación correcta de la realidad?, ¿según qué parámetros y desde qué perspectiva se consideraba que los usuarios pensaban críticamente?

En la práctica, las lecciones orientaron esta forma de pensamiento desde la perspectiva de las clases medias y altas urbanas. Reflexionar sobre la realidad desde otro enfoque —diferente al promovido por el Bachillerato— fue señalado, aunque de manera sutil, como un acto egoísta hacia la familia, la comunidad y el país.

El primer paso para la inclusión del alumnado en el desarrollo nacional, y para su adecuada adaptación a la dinámica moderna, fue, según el primer fascículo, “elaborar adecuadamente diferentes tipos de escritos: cartas, informes, reseñas, documentos comerciales, etc.”; además, “presentar el pensamiento crítico como resultado de la lectura y el análisis de obras literarias” y “desarrollar habilidad en el manejo de fuentes de información” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 3).

El puente educativo que el programa buscó construir se basó en la formación y adquisición de habilidades prácticas por parte de los sectores populares, adecuadas para la vida moderna. Así lo mostraba la sección “Sugerencias” de la misma lección, que invitaba al conocimiento aplicado (Señal Memoria, Cinta 1398. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 1 cinta 1). Las aspiraciones desarrollistas de las élites políticas —replicadas y asimiladas por el Fondo de Capacitación Popular y el Bachillerato— justificaron tanto el contenido como la metodología del programa. Según esta visión, los sectores

populares, por sus supuestas deficiencias y atraso, necesitaban ser guiados para usar, interpretar y comprender los mensajes y los cambios que ocurrían en el país.

La segunda clase de Español, titulada “¿Qué nos dice la radio?”, abordó los peligros de los medios de comunicación, especialmente de la radio, por ser el medio más difundido en Colombia y, por tanto, merecedor de “especial atención en nuestro país” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 6). Para el Bachillerato, el problema residía en la pasividad de los consumidores de medios, al afirmar que

tenemos la tendencia a aceptar plenamente todos los mensajes que estos medios nos envían. Muchas veces hemos comprado un producto solamente porque ha sido anunciado por alguno de estos medios, sin tomar-nos la molestia de averiguar si el producto es, o no, útil (Señal Memoria, Cinta 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 cinta 1).

El público del Bachillerato era considerado pasivo, lo cual representaba un riesgo, no solo por el consumo inadecuado de bienes, sino también por la forma en que se asimilaban los mensajes con contenido político. Esto fue enfatizado unos segundos más adelante: “Lo mismo ocurre con las noticias e ideologías que son presentadas por los mismos medios. Como ya dijimos anteriormente, los medios de comunicación masiva influyen poderosamente en el pueblo” (*ibid.*).

El remedio propuesto por el Bachillerato consistía en definir el medio de comunicación, su historia, los tipos de emisoras y los géneros de programas, con el fin de que el alumnado aprendiera a hacer mejores elecciones al escuchar la radio. El problema, según el programa, radicaba en el efecto de los contenidos sobre la audiencia, ya que “tienen miles de oyentes, [y] algunas tienen valor artístico y son útiles para el público. [Pero] la gran mayoría son transmitidas con el propósito de aprovechar el deseo que la gente tiene de evadir la realidad” (Señal Memoria, Cinta 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 cinta 1).

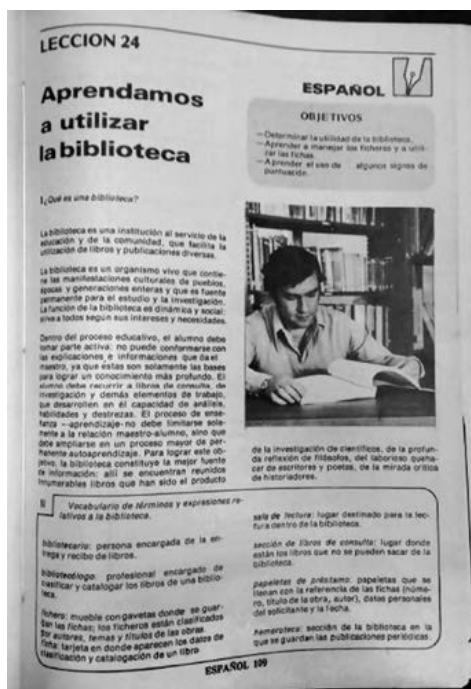
Para el Bachillerato, los programas de calidad eran los educativos, considerados los únicos capaces de ofrecer conocimiento relevante y acercar a los sectores populares a saberes legítimos y socialmente valorados: “elaborados con mayor detenimiento y muy buena intención. Entre estos tenemos el Bachillerato Radial, los conciertos, las biografías de personas ilustres, las noticias culturales y muchos otros” (*ibid.*).

Aprender a escuchar las emisoras con una disposición activa significaba, para el programa, reconocer que “no siempre se cumplen las condiciones que requiere un buen programa. Muchas veces, por distintas circunstancias, los mensajes enviados no llenan los requisitos y consideraciones que merecen los oyentes” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 8). Aun así, el objetivo era emplear una actitud crítica y analítica para decidir si aceptar o no dichos mensajes (*ibid.*), escogiendo aquellos programas que cumplieran “las condiciones necesarias para que la radio cumpla con su misión” (Señal Memoria, Cinta 1400. Bachillerato por Radio 4. Programa 2 cinta 1).

Aunque no se aclaró cuál era esa *misión*, puede inferirse que los estándares de veracidad y respeto hacia el oyente enmascaraban la visión de las clases gobernantes, resaltando el pensamiento desarrollista como el mensaje que debía transmitirse. Asimismo, puede advertirse la intención de controlar los posibles mensajes críticos y disidentes que, durante el Frente Nacional, se multiplicaban desde distintos sectores —guerrillas, movimientos sociales y fracciones críticas de los partidos tradicionales que conformaban la coalición bipartidista— (Archila, 1997, p. 16). Acercar a los usuarios a la *realidad* y a la *información verdadera* fue, en este sentido, una estrategia para controlar el relato sobre la situación social, política y económica del país.

Ligado a la apropiación de la lectura y al desarrollo de una actitud crítica frente a los medios de comunicación, desde el Bachillerato por Radio se insistió en que formar parte activa de la sociedad requería disciplina, entendida como una cualidad esencial de las personas comprometidas con su entorno. Esta idea se expresa claramente en la lección 24 del cuarto año, titulada “Aprendamos a utilizar la biblioteca”, que buscó mostrar la utilidad de dicha institución

y la definió como “una institución al servicio de la educación y de la comunidad [...] un organismo vivo que contiene las manifestaciones culturales de los pueblos, épocas y generaciones enteras y que es fuente permanente para el estudio y la investigación” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 109).



Lección 24, Español, cuarto de bachillerato.  
Aprendamos a utilizar la biblioteca.  
Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

Esto demuestra que, para el programa, existía un vínculo estrecho entre la biblioteca y la sociedad, una forma de atraer al alumnao a este espacio y fomentar su integración cultural. El Bachillerato por Radio consideraba que los sectores populares debían ser convencidos del valor de participar en estos ámbitos, por lo que la lección señalaba que las bibliotecas eran fundamentales para adquirir disciplina y conocimiento, bases necesarias para desenvolverse de manera funcional en la sociedad.

En palabras del locutor:

Dentro del proceso educativo, el alumno debe tomar parte activa: no puede conformarse con las explicaciones e informaciones que da el maestro, ya que estas son solamente las bases para lograr un conocimiento más profundo. El alumno debe recurrir a libros de consulta, de investigación y demás elementos de trabajo, que desarrollen en él capacidad de análisis, habilidades y destrezas. El proceso de enseñanza-aprendizaje no debe limitarse solamente a la relación maestro-alumno, sino que debe ampliarse en un proceso mayor de permanente autoaprendizaje (*ibid.*).

Con frecuencia, el programa incluía imágenes de personas leyendo, estudiando o informándose, como la ilustración de un joven con un libro abierto en la biblioteca (Biblioteca Nacional de Colombia, Bachillerato por Radio, 1973, p. 109) o la imagen de la clase 49 del cuarto año, dedicada a la obra *Ariel* de José Enrique Rodó, en la que se representa a un hombre leyendo un periódico (*ibid.*, p. 231).



Lección 49, Español, cuarto de bachillerato.

Imagen de una persona leyendo.

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

La insistencia en el autoaprendizaje, la constancia y la disciplina partía de la creencia de que, mediante la capacitación de los sectores populares, éstos alcanzarían un nivel de conciencia y funcionalidad considerado indispensable para el modelo económico. Así lo afirmó el programa en la clase 20 de cuarto año, cuando señaló que la relevancia de aprender estaba en “la manera de ponerlos en práctica, al servicio de intereses más amplios, menos personales. En función a la sociedad a la que pertenecemos” (Señal Memoria, Cinta 1447. *Bachillerato por radio 4*. Programa 25 cinta 2). El programa entendió que los sectores populares tenían carencias a la hora de narrar y dificultades al comunicarse con otras personas e instituciones; no obstante, reconocía su potencial para adquirir estas habilidades. Estos vacíos, para el Bachillerato, estaban presentes en casi todos los aspectos de la vida del estudiantado: al describir, orientar o ayudar a alguien en la calle, o en relaciones más formales, como al redactar un informe para una institución estatal. Los beneficios de escribir y expresarse correctamente se vinculaban con la mejora de habilidades prácticas —conseguir un mejor trabajo y poder mantener una organización familiar—.

Al comienzo de la lección 17 de español, al enseñar a hacer una solicitud de empleo, se refirieron al miedo del estudiantado para escribir: “resulta que cuando encontramos un aviso que nos interesa porque se ajusta a lo que nosotros sabemos y queremos hacer, nos sentimos un poco intimidados en la necesidad de escribir una carta de solicitud de ese empleo y la hoja de vida correspondiente. Esto sucede porque no tenemos una idea clara de la forma como tiene que redactar estos documentos” (Señal Memoria, Cinta 1439. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 17 cinta 2).

La lección, volviendo a los personajes de Gustavo y Margarita, explicó cómo realizar una solicitud de empleo; luego de explicar este documento, la clase finalizó con un mensaje de confianza para redactar bien las solicitudes y presentarse a un empleo con las siguientes palabras: “llegarán a la hora exacta, muy bien presentados y con mucho optimismo y seguridad en sí mismos. Responderán concisa y precisamente las preguntas sin hablar demás, ya que en todo momento tendrán presente que es por su capacidad de trabajo

y no por su necesidad de dinero que los aceptarán” (Señal Memoria, Cinta 1439. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 17 cinta 2).

Este tema fue profundizado en las lecciones 46 y 47 de español de primer año, al hablar sobre la planeación y organización para realizar un trabajo escrito. Los ejemplos dados reiteraban al alumnado el correcto uso y el provecho en el día a día de lo aprendido, mostrando que el contenido pedagógico era beneficioso para la comunidad. La lección, luego de enfatizar aspectos técnicos como el tipo de papel para enviar el documento y la división de las partes del texto, entre otros, tomó como modelo un “texto enviado por un memorándum por una junta de acción comunal [JAC] al alcalde y al concejo municipal solicitando la construcción de una escuela para el barrio”. Así reforzó la función práctica de escribir, pues esto “muchas veces [está] presente, por ejemplo, en una exposición o una narración” (Señal Memoria, Cinta 279. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 37 cinta 2).

La lección 47, cuyo tema era aprender a elaborar un esquema y dividir las ideas entre principales, secundarias y particulares, profundizó en las formas más convenientes y adecuadas para entablar una petición a las autoridades municipales; en particular, la creación de una escuela. Las razones presentadas por el Bachillerato eran que esta escuela unificaba al barrio en pro del desarrollo colectivo, reafirmando que el progreso pasaba por la creación de una relación más fuerte entre la comunidad y, de la misma manera, con el Estado.

Como demostraron los ejemplos tomados, se buscó, primero, incentivar la relación más estrecha entre profesores y padres de familia —los “maestros [podrían] aconsejar beneficiosamente a los padres sobre los problemas de la educación de los hijos”— y, segundo, la contribución de los miembros de la comunidad para construir la edificación, donde “los habitantes del barrio [pudieran] brindar en la construcción de la escuela” (*ibid.*).

El programa, a través del material educativo, publicitó la idea de una voluntad del Estado para dialogar con las comunidades para el mejoramiento de las condiciones de vida en los barrios y veredas de las ciudades y pueblos. A su vez, propagó el mensaje de la urgencia

de una comunidad activa, de una fuerza de trabajo completamente integrada al proyecto y desarrollo del país, ligando el aporte de cada alumno y alumna con el mejoramiento físico y mental comunitario. Para conectar al estudiantado con la dinámica nacional —bajo la justificación de la ignorancia, de la escasa conexión y organización de los sectores populares entre ellos, además de una frágil relación con las instituciones estatales— era imperante la enseñanza de juntarse y trabajar, no solo para el beneficio propio, sino para las mejoras colectivas.

Las carencias de los sectores populares en la vida pública fueron resumidas en la lección 15 de cuarto año, “Un informe nos ayuda a concretar ideas”. A manera de síntesis, se hizo una actividad que representó al alumno ideal del programa. A través del informe ficticio de un estudiante del Bachillerato por Radio, buscando recapitular los temas “sobre población, educación para la vida familiar y educación sexual, expuesto y discutidos en distintos trabajos grupales” para “hacer una síntesis que reun[iera] las ideas más importantes, y a la vez, presentar mi propio punto de vista sobre lo que escuché” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 66), se expuso la forma adecuada de organizarse, pensar y actuar de un estudiante.

El informe no solo dejó entrever algunas de sus posiciones sobre los temas expuestos a lo largo de las anteriores lecciones del programa, sino que presentó al prototipo del ciudadano informado y crítico que imaginó el Bachillerato.

Vale destacar que esta lección expuso con mayor claridad la hoja de ruta que, desde el Bachillerato, se consideraba la más conveniente para el país y que se buscaba implementar a través de la educación. En primer lugar, señalaba que, debido al aumento de la población y a la gran cantidad de jóvenes en el país, se “requer[ía] atención y servicios especiales, con el fin de prepararla para que en un futuro logr[ara] vincularse de manera consciente a la producción, y de esta forma, contribuya a forjar un país más independiente y con mayores recursos” (*ibid.*). En segundo lugar, destacó la planeación como ejercicio vital para el orden social; esta era necesaria, desde una postura racional y equitativa, en un contexto de crecimiento

de las ciudades, para lograr una mejora en las condiciones de vida de la sociedad (*ibid.*). Tercero, señaló el papel esencial de la familia como lugar formador del ciudadano, y que el Estado tenía el deber de cuidarla, al ser “la base y el núcleo de la sociedad”, brindándole “educación e informaciones apropiadas que permitan a sus miembros conocer sus derechos y deberes y tomar conciencia para que actúen y ayuden a mejorar su medio” (*ibid.*).

Según el programa, las costumbres, actitudes y formas de actuar de los sectores populares eran un impedimento y una dificultad para implementar el modelo desarrollista; era necesario ser el puente, como se auto adjudicaban, para conectar a los subdesarrollados de un país subdesarrollado.

### **Falta de comunicación, falta de cultura y expresión**

El Bachillerato por Radio afirmó que sus estudiantes tenían problemas para comunicarse, los cuales atribuía a sus orígenes y procedencias. La falta de comunicación, según el proyecto radial, explicaba la notable escasez de herramientas para expresarse, para establecer relaciones entre las personas de la comunidad y para tratar con organizaciones e instituciones. Este sería uno de los motivos que condujo a los sectores populares a no participar en la dinámica desarrollista capitalista; enmendar esta situación requería concientizarlos de sus carencias y enseñarles las herramientas para contribuir al momento histórico y transformar sus realidades.

La clase de español 101 de primer año del Bachillerato Radial, titulada “Las razones de aprender español”, enfatizó que las clases no eran “solamente de tipo teórico sino también de tipo práctico” (Señal Memoria, Cinta 437. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 101 cinta 2), donde el deseo de aprendizaje del alumno no solo estaba sustentado en el progreso personal, sino que la responsabilidad iba más allá, siendo un proyecto que beneficiaba la sociedad, la nación y el mundo (*ibid.*).

La emisión, haciendo una lectura de sus objetivos, acentuó que el lenguaje era un “instrumento de comunicación [que] solo tiene sentido en la medida en que nos ayuda a comprender el mundo, a analizar[lo] y a cambiarlo, en la medida en que nos sirve para

establecer relaciones con los demás, para crear vínculos de solidaridad y cooperación” (*ibid.*).

El Bachillerato buscó persuadir a los usuarios de que aprender un español correcto favorecería la formación de lazos solidarios y cooperativos entre individuos y con las instituciones, facilitando contactos y apoyos. Así, comunicarse con otros era una forma de fortalecer las relaciones de cooperación y ayuda mutua, resaltando la existencia de una relación entre el plan de estudios del Bachillerato y un proyecto mayor: el desarrollo económico y democrático de Colombia (*ibid.*).

En palabras del programa, el aprendizaje era un proceso inacabado y fundamental para desarrollar habilidades, destrezas y hábitos, cuyo objetivo era labrar “todo un proceso de cambio mediante el cual llegamos a cambiar algún aspecto de nuestra conducta y a lograr una comprensión cada vez más perfecta del medio físico, social y cultural al que pertenecemos” (*ibid.*).

Las clases fueron diseñadas para invitar a los estudiantes a reflexionar, actuar y adoptar una posición crítica frente al mundo; según el programa, “la palabra debe ser liberadora, por medio de la palabra nos podemos hacer conscientes de la realidad que ella representa, podemos llegar a la comprensión de otras áreas del conocimiento y en convertir nuestro pensamiento en acción transformadora” (*ibid.*). Pero ¿liberar qué? ¿Ser conscientes de qué? Aunque el programa afirmaba que buscaba formar personas capaces de comprender la realidad, el camino que señalaba era el de las élites gobernantes: la ruta hacia la cual debía orientarse la acción, la motivación y el trabajo de los sectores populares. Educar la acción del estudiantado era esencial para el proyecto, como atizó el locutor al final de la lección: “solo a medida en que establezcamos canales profundos de comunicación [era] posible una cooperación entre los hombres para el desarrollo y el progreso de la sociedad entera” (*ibid.*).

El Bachillerato dejó claro que la misión era inculcar estos valores en los usuarios. Esto fue expuesto en la primera lección de matemáticas para el cuarto año del proyecto, afirmando que el curso daría “un paso más en sus estudios” para contribuir al mejoramiento y desarrollo de Colombia, y así superar las carencias de los sectores

populares colombianos no preparados, al reforzar la importancia de la comunicación (Señal Memoria, Cinta 1398. *Bachillerato por radio* 4. Programa 1 cinta 1).

Diversas lecciones de español estuvieron enfocadas en enseñar al estudiantado, amparadas en aspectos técnicos, la importancia de hablar y escribir mejor. Dada la falta de comunicación de los usuarios, la lección 13 de primer año buscó sustentar el empleo “del lenguaje oral” o, mejor dicho, de la conversación. En esta se explicó que el intercambio de ideas entre hablante y oyente era la base de la comunicación, pues escuchar aumentaba la cultura, ayudaba en la convivencia y mejoraba espiritualmente (Señal Memoria, Cinta 228. *Bachillerato por radio* 1. Programa 13 cinta 1). Por tal motivo, el programa se enfocó en recomendar una adecuada expresión oral y escrita. La lección 14 de primer año de bachillerato, con el nombre de “Comunicación oral”, buscó “un poco las ideas que hacen relación a la más importante de las formas de comunicación oral: la conversación” (Señal Memoria, Cinta 230. *Bachillerato por radio* 1. Programa 13 cinta 2). Con un dramatizado, el fascículo mostró una conversación entre un tendero y uno de los clientes, recreando los problemas actuales de comunicación de los sectores populares, ya que “esta comunicación es deficiente porque una de ellas no entiende a la otra. El vendedor le habla al comprador de las razones que hacen que el pañuelo sea costoso, pero el comprador no está en condiciones de entender estas razones. El vendedor se ha equivocado en la manera en que ha elegido sus palabras para explicarle al comprador el precio del pañuelo” (Señal Memoria, Cinta 230. *Bachillerato por radio* 1. Programa 13 cinta 2).

Lo anterior fundamentaba la necesidad de un uso adecuado del idioma. El alumnado era percibido como un grupo con dificultades de expresión, lo que justificaba la enseñanza de una comunicación correcta, entendida como condición para transmitir con precisión deseos y pensamientos (*ibid.*). En el Bachillerato, la incapacidad de expresarse apropiadamente llevaba a los sectores populares a no comunicar aquello que sentían y necesitaban, una exigencia básica en el nuevo contexto social. Esta limitación, además, se interpretaba como una carencia de personalidad, pues dicha cualidad se consideraba inseparable de su manifestación verbal y del carácter.

Se insistió en la adquisición de autoconsciencia de las habilidades individuales y en tomar una posición activa en la sociedad a partir de gestos individuales, como se acentuó al final de la clase:

La corrección y la originalidad son pues dos importantes factores dentro de nuestra expresión oral [...] si hablamos de manera animada, expresando con viveza lo que sentimos o pensamos, lograremos que el que nos escucha nos comprenda con más facilidad... hace que nuestras palabras sean más convincentes” (*ibid.*).

La siguiente lección, ahora enfocada en técnicas para una correcta lectura, pretendió dar herramientas al estudiantado para el acto de leer, como, por ejemplo, poner atención a la apariencia y al contenido de los textos, pues era necesario para la comprensión: “Leer bien no es solo dominar el mecanismo de la lectura sino interpretar, comprender completamente un texto escrito” (Señal Memoria, Cinta 233. Bachillerato por Radio 1. Programa 15 cinta 2). Además, se instruyó sobre formas apropiadas para la lectura en voz alta y en silencio, incentivando a practicar y corregir esta habilidad (*ibid.*). Al final de la lección, se dio más atención a la lectura en voz alta, recomendando evitar que:

nuestra voz se deslice siempre en un mismo tono. Ello hace monótona y fatigosa la lectura y dificulta la comprensión de las ideas que contiene el texto. Lo más aconsejable es leer como si estuviésemos hablando. Dando naturalidad a nuestra voz, la lectura viva ayuda a la comprensión de las ideas que van en el escrito. Para una lectura natural y viva pueden servir de guía los textos que leemos en nuestras lecciones. Procuren imitar la lectura que hacemos diariamente. Algunas normas útiles son: guardar suficiente aire en los pulmones para no fatigarnos, tomar el aire solamente en las pausas indicadas por los signos de puntuación, no hacer pausar entre palabras relacionadas entre sí (*ibid.*).

La lección anterior pretendió exponer las utilidades prácticas y ganancias de una buena expresión oral y de saber leer, como también lo hizo la lección 9 de cuarto año, “Semántica y comunicación”. Para persuadir a los y las estudiantes, la grabación afirmó que esto iniciaba “con el convencimiento de que todo lo que aprendemos a

través de nuestras clases redunda tanto en beneficio nuestro como en el de nuestra familia, nuestra comunidad y nuestra sociedad” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 37). Con tintes patrióticos y cierta preocupación, se habló de la pérdida del idioma patrio. Al explicar la formación de las palabras, se alertó sobre la peligrosa tendencia —en las grandes ciudades, por estar expuestas a la llegada de extranjeros— de la trasplatación y el calco de voces extranjeras. Para el programa, este lamentable proceso era inquietante, aunque, según su discurso, inevitable (Señal Memoria, Cinta 1419, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 11 cinta 1).

Por ello, se impulsó un proceso orientado al buen dominio del español, con el propósito de contrarrestar esta dinámica. Sin embargo, la desesperanza era latente, pues “en la medida en que aumenta la dependencia económica de unos pueblos con respecto de otros, la dependencia cultural es más notoria y el lenguaje lo demuestra” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 37).

Otras lecciones presentaron usos cotidianos de los aprendizajes a lo largo del Bachillerato, como la lección 18 de cuarto año, cuyo tema principal consistía en aprender a redactar solicitudes de antecedentes de estudios y de trabajo. Esta sesión ejemplificó la importancia de explicar y expresarse con claridad ante los demás; en otras palabras, de comunicarse de manera clara y concisa, tal como se consignó en los objetivos de la lección, orientados a enseñar cómo solicitar información y redactar solicitudes de certificados de estudio y de trabajo (Señal Memoria, Cinta 1440, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 22 cinta 1).

La lección abordó las carencias que se atribuían al alumnado y que las sesiones anteriores intentaban remediar: aprender a expresarse por escrito, comunicarse adecuadamente y asumir una actitud activa en el proceso educativo. Estos eran problemas palpables para el Bachillerato por Radio. A través del ejemplo de Gustavo y Margarita, se presentó un escenario en el que a él le surge una oferta laboral “y le pidieron que se presentara en la empresa al día siguiente con todos los documentos en regla, además de sus certificados de estudio y de trabajo” (Señal Memoria, Cinta 1440,

*Bachillerato por Radio* 4. Programa 22 cinta 1). La emisión recreó el proceso mediante el cual Gustavo solicitó los certificados y asistió a su entrevista de trabajo, sirviendo de modelo para resaltar los errores que el alumnado cometía al establecer vínculos con otras personas e instituciones.

La primera sección presentó dos formatos para la solicitud de certificados (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 81) y ofreció recomendaciones para la correcta redacción de dichos documentos, indicando los elementos que debían incluir y los pasos a seguir para “acelerar su búsqueda” (Señal Memoria, Cinta 1440, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 22 cinta 1). La segunda sección, más extensa y detallada, se centró en las peripecias de Gustavo en la fábrica La Ensambladora, donde cometió “varios errores al ir a la entrevista por dar mal la información y por eso llegó media hora tarde” (*ibid.*). Asimismo, se señalaron equivocaciones por parte de los funcionarios, quienes no brindaron información clara y completa para ofrecer un buen servicio.

De esta manera, el Bachillerato, mediante gráficos, ofreció indicaciones sencillas tanto para quien solicita información como para quien la proporciona. En el primer caso, se recomendaba “dirigirse a la oficina de información o a la recepción”, “hacer la pregunta precisa, sin más explicaciones”, y “alistar papel y lápiz para anotar”; en el segundo, “estar suficientemente enterado de lo que informa” y “dar la información clara y completa” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 83). La lección buscó ejemplificar de manera práctica las deficiencias del alumnado, dejando claro que el programa entendía a sus usuarios como personas con escasa conciencia sobre las formas adecuadas de expresarse y conversar, actitudes poco favorables en contextos modernos como una entrevista laboral. En este sentido, funcionó como un manual de etiqueta para la nueva fuerza laboral que ingresaba al mercado formal.

Al final de la lección, el Bachillerato enseñó a los usuarios a relacionarse con una institución usando como ejemplo al propio programa. Se propuso un escenario en el que un estudiante no logra comprender una idea o concepto explicado por el profesor. En tal caso, se indicaba que

es necesario manifestar que tenemos la dificultad de entender esa explicación, tenemos que pedir aclaración de ese tema. Si estamos teniendo esa clase directa, es decir, dentro de un aula donde están presentes los alumnos y el profesor, hay que pedir esa aclaración inmediatamente. Interrumpimos cortésmente al profesor y le manifestamos nuestra dificultad de entender el tema. (*ibid.*, p. 84)

Cuando se trataba de una clase directa, se recomendaba solicitar la aclaración cumpliendo ciertos requisitos y anexando un listado de elementos que debían incluirse en la carta (Señal Memoria, Cinta 1440, *Bachillerato por Radio 4*. Programa 22 cinta 1). Esta sección buscó enseñar al estudiantado a escribir con claridad sobre sus necesidades, siendo concretos y eficientes en sus solicitudes, sin divagar en el contenido. Como concluyó el programa en su emisión: “Sería absurdo que ustedes nos escribieran una carta diciéndonos que no entendieron la clase pasada, por ejemplo, porque nosotros no sabríamos a qué tema se refieren y no podríamos aclararles absolutamente nada” (Señal Memoria, Cinta 1440, *Bachillerato por Radio 4*. Programa 22 cinta 1).

No obstante, el discurso del programa cargó todo el peso de la acción sobre el estudiantado, ignorando dos problemas fundamentales del discurso oficial del Bachillerato: por un lado, promovió la subordinación de los usuarios a las empresas como única alternativa de vida, asumiendo que esta era la opción inevitable en el mundo contemporáneo; por otro, los responsabilizó de no aprovechar las oportunidades, bajo la premisa de que las condiciones para trabajar ya las ofrecían el Gobierno y las empresas. Solo faltaba, según el programa, que los sectores populares asimilaran este nuevo estilo de vida. De manera ilusoria, el Bachillerato creyó percibir en el país una prosperidad latente que simplemente debía expandirse y distribuirse.

## **Comunicarse mejor es mejorar la cultura**

Además de los beneficios prácticos, el Bachillerato por Radio promovió las ventajas de ascenso social implícitas en el perfeccionamiento educativo de los sectores populares, dentro de un contexto social, político y económico que, para el propio programa, resultaba favorable. La cuarta lección del primer año explicó a los usuarios que, aunque el español era la lengua nacional, su uso variaba según la posición social, lo que limitaba la integración plena a la nación. Por ello, más adelante el programa señaló:

la lengua nos ayuda a pensar. Por ello es necesario que la conozcamos bien. Ella auxilia nuestro pensamiento. Por otra parte, la vida social nos exige el empleo de la lengua, pasamos gran parte de nuestra vida hablando y escuchando. Y de nuestra lengua depende la posición que tengamos en el grupo social al que pertenecemos. Por todo ello, es indispensable que el hombre emplee bien su lengua y la conozca suficientemente.

(Señal Memoria, Cinta 216, Bachillerato por Radio 1. Programa 2 cinta 2).

Para el programa, el dominio adecuado del idioma reflejaba la posición social. Su uso correcto contribuía, por tanto, a la movilidad y al mejoramiento de las condiciones de vida. En este sentido, el programa estableció una estrecha relación entre cultura —entendida como las actitudes sociales urbanas de las élites dominantes— y posición social. Poseer cultura equivalía a pertenecer a la sociedad y, por extensión, a la nación. Adquirir herramientas culturales se vinculaba directamente con la posibilidad de mejorar la calidad de vida.

Como indicó el programa en otra lección:

el habla defectuosa desdice mucho de la cultura de una persona y en muchas ocasiones determinamos la cultura de alguien por su habla... debemos procurar adquirir una pronunciación correcta. Si el lenguaje es el instrumento que nos sirve para nuestra comunicación diaria, es importante hacer de este instrumento algo eficiente. (Señal Memoria, Cinta 266, Bachillerato por Radio 1. Programa 33 cinta 2).

Para remediar estas *deficiencias culturales*, varias lecciones se orientaron a enriquecer y mejorar la expresión del estudiantado. La lección 114 de español del primer año dedicó la mayor parte de su tiempo a destacar la importancia del uso de sinónimos. Los ejemplos, como las distintas formas de referirse a vía, trabajo y jefe, buscaban ampliar el vocabulario tanto en la expresión oral como escrita (Señal Memoria, Cinta 394, Bachillerato por Radio 1. Programa 84 cinta 2). El conocimiento no solo favorecía una mejor comunicación, sino que además otorgaba prestigio, pues, según insistía el programa, reflejaba una *mejor cultura*.

De igual forma, las lecciones 93 y 94 del primer año se centraron en corregir conjugaciones verbales comúnmente erradas entre la audiencia. La primera comenzó con la lectura de una conversación entre dos vendedores de zapatos “llegados a una población cercana a la ciudad”, dejando en evidencia el grupo social al que hacía referencia. Luego presentó ejemplos de usos incorrectos como *haiga* por haya; *andé* por anduve; *doldrá* por dolerá; o *pasiar* por pasear, entre otros (Señal Memoria, Cinta 358, Bachillerato por Radio 1. Programa 69 cinta 1).

La segunda lección continuó con el tema, mostrando errores de conjugación frecuentes en la población, como en el caso del verbo pelear, ya que “algunas personas dicen erróneamente ‘pe liar’, cambiando la e por una i” (Señal Memoria, Cinta 360, *Bachillerato por Radio 1*. Programa 70 cinta 2). Sin mayores comentarios, las referencias presentaban escenarios en los cuales quienes cometían los errores eran descritos, como en el ejemplo: “Jorge negocia con los productos de su finca”. El programa analizó el verbo negociar, “que posee un diptongo en la última sílaba, ‘i y a’, hay algunas personas que dicen ‘yo negoceo’, que es incorrecto” (*ibid.*).

Al desarrollar estos temas, se expusieron diversas conjugaciones *defectuosas* usadas por los sectores populares, que debían ser corregidas para demostrar un conocimiento adecuado del español. Los prejuicios del Bachillerato sustentaban la necesidad de *corregir* o, más bien, homogeneizar el habla popular conforme a los estándares lingüísticos de las clases urbanas medias y altas. El programa consideraba la diversidad lingüística como un obstáculo para el progreso y la unidad nacional.

La pronunciación, asimismo, debía ser cuidada, pues constituía una de las formas más visibles de mostrar la “cultura” y, con ella, la posición social. La lección 131 del primer año justificó la importancia de estudiar el aparato fonatorio humano al afirmar que: “nuestra lengua depende mucho de nuestra pronunciación, puesto que una mala articulación de las letras puede desdecir de nuestra cultura y mostrarnos como personas descuidadas” (Señal Memoria, Cinta 421, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 94 cinta 2).

¿Mostrarnos como personas frente a quién? Posiblemente ante los sectores más acomodados, capaces de interpretar los gestos, rasgos o la indumentaria como signos de inadecuación, falta de educación o, en sus términos, carencia de “cultura”. El sujeto ideal, según los parámetros del programa, pertenecía a las clases urbanas, instruidas y guiadas por valores desarrollistas y democráticos.

El proyecto reiteró constantemente a sus estudiantes la importancia de acercarse a la cultura mediante la capacitación y la adquisición de herramientas para analizar las situaciones de su entorno. Frecuentemente se señalaba que “el primer acercamiento a la cultura se logra por medio de la lectura” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 14). La lección cuatro de español del cuarto año invitaba al alumnado a acercarse a la lectura y a interpretar correctamente lo leído, pues el mejoramiento de la comprensión lectora facilitaba el acceso a las fuentes de información y, con ello, al conocimiento y la cultura (*ibid.*).

Para capacitar y orientar al estudiantado en la vida moderna, el programa consideraba esencial una correcta interpretación de la sociedad. Tal interpretación requería diferenciar entre una lectura científica y una emotiva, como se indicaba en varias lecciones. A través de sus ejercicios, el Bachillerato enfatizó la importancia de distinguir el género de los textos leídos. En una transmisión sobre arte y literatura de Mao Tse-Tung, por ejemplo, se leyó un fragmento que el locutor analizó desde un punto de vista racional: “desde las primeras líneas del texto se comprende que es un ensayo sobre arte y literatura con algunos elementos políticos y sociales, por tanto, la lectura que se debe hacer es analítica” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 14).

Era necesario, entonces, adoptar una actitud adecuada frente al texto para lograr su comprensión. Para los profesores del programa, la reflexión correcta debía basarse en el análisis científico. Existía un evidente recelo hacia la lectura emotiva de textos políticos, pues esta podía generar afinidad con sus planteamientos —como en el caso de Mao Tse-Tung y el pensamiento comunista—. Por ello, el Bachillerato insistió en una lectura distante, racional y científica, disuadiendo a los oyentes de identificarse con las críticas a las injusticias o de encontrar en ellas estrategias políticas ajenas al discurso del Gobierno y de las élites nacionales.

Según el programa, los textos literarios debían abordarse desde una lectura objetiva, evitando interpretaciones ambiguas. Se recordaba al alumnado que: “nuestra lectura analítica tiene que ser personal y la comprensión, por tanto, imprecisa, como lo que leemos” (Señal Memoria, Cinta 1406, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 5 cinta 1).

La advertencia subyacente era que el análisis debía seguir caminos seguros, alejados de cualquier interpretación *peligrosa* o heterodoxa. Por ello, las lecciones establecieron reglas para la lectura y el análisis, los cuales debían ajustarse a los parámetros científicos y racionales.

El programa subrayó constantemente la importancia de una enseñanza adecuada de la lectura, con el fin de formar al estudiantado en una aproximación correcta al texto y en una forma específica de análisis crítico, siempre dentro de los marcos sociales, políticos y económicos nacionales. El Bachillerato enfatizó en que los usuarios debían aprender a realizar un análisis crítico, a posicionarse frente a un texto sin importar su género, y a entender que dicha formación los incorporaba a un determinado sector de la sociedad mediante el conocimiento y la adquisición de la cultura. Esto se reflejó en los últimos segundos de la lección: “recordemos que la lectura bien hecha nos ayuda en todos los campos, amplía nuestra cultura y nos da una visión del mundo ilimitada” (*ibid.*).

## Falta de originalidad y orden

Varias lecciones resaltaban que vivir con orden y método no era solo un asunto personal, sino una manera de servir al país y a la comunidad. Para trabajar en grupo y aprender, una persona necesitaba una estrategia de orden, ausente entre sus usuarios. Este orden no solo era clave para mejorar las comunidades y vivir en armonía, sino también para consolidar los conocimientos adquiridos, fortalecer las relaciones y actuar en favor del bien común.

En esa misma línea, la lección 25 de español de tercer año presentó cómo organizar actividades recreativas en los pueblos. Allí indicaron que estas debían ser “diversiones sanas [para] el grupo en que vivimos”, pudiendo ser “concursos deportivos, musicales, de baile, de cantos, representaciones de teatro, etc.”, que buscaran presentar nuevos valores artísticos de música y danza (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 79). Estas artes propiciaban que las personas se alejaran de actividades dañinas como el alcoholismo, que “es una enfermedad que se puede evitar desarrollando otras actividades que despierten la inteligencia y dejen una grata sensación de descanso” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 80). De forma hipócrita y prejuiciosa, se volvió a culpabilizar a los sectores populares de ser causantes de su propia pobreza. Su organización de vida y sus formas de divertimento y distracción no eran las adecuadas para descansar en el mundo moderno.

Las críticas del Bachillerato por Radio hacia las propuestas que no se alineaban con el desarrollo del país enfatizaron la urgencia de formar disciplina y orden entre la audiencia. Las lecciones buscaron, mediante la comprensión de la realidad social y el cambio de actitudes consideradas perjudiciales para la vida cotidiana, fomentar la adquisición de la crítica, la disciplina y el orden. En esta línea, la lección 5 de cuarto año propuso al estudiantado desarrollar un método para realizar dos tipos de lectura diferentes: una de estudio y otra de consulta (Señal Memoria, Cinta 1408, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 6 cinta 1). El objetivo era apropiarse un conocimiento

que permitiera a los estudiantes reflexionar de manera sistemática sobre su entorno y su papel dentro de la sociedad.

## **Los valores democráticos y el proyecto desarrollista en el país**

Puede inferirse que dentro del Bachillerato por Radio existía un temor y cierto recelo frente a una sociedad colombiana que, en su proceso de individualización, se alejara del deber de contribuir al desarrollo nacional. Una de las estrategias del programa para recordarle al alumnado su papel esencial en el progreso del país consistía en resaltar que el bienestar individual debía ser compartido con la comunidad. Esto se evidencia en el ejercicio cinco de la lección 8 del cuarto año de bachillerato, donde se pidió analizar la siguiente oración: “cuando yo trabajo por mi comunidad siento mucha alegría y satisfacción” (Señal Memoria, Cinta 1417, *Bachillerato por Radio 4*. Programa 10 cinta 1).

A lo largo de las lecciones, el modelo desarrollista capitalista fue presentado como el ideal para la modernización del país. Sin embargo, el programa consideró necesario destacar los valores colectivos como contrapeso a los riesgos del individualismo, tal como se consignó en una lección que afirmaba:

la belleza, la sabiduría, la justicia, la libertad, la paz, la amistad y el amor son bienes superiores a los bienes materiales y a los placeres de los sentidos. Creo que ya nos hemos dado cuenta que ayudan más a la felicidad del hombre. Lo anterior nos demuestra que la felicidad no está tanto en tener cosas sino en ser hombres, cada vez mejores hombres. Hombres que buscan la verdad a cualquier precio, que aman la belleza, que ejercen responsablemente la libertad, que respetan la amistad y que viven el amor como una entrega desinteresada para los demás (Señal Memoria, Cinta 221, *Bachillerato por Radio 4*. Programa 7 cinta 2).

Varias lecciones fueron diseñadas con el propósito de incentivar el trabajo colectivo, entendido como un ejercicio enriquecedor tanto para el individuo como para la sociedad (Señal Memoria, Cinta 1425, *Bachillerato por Radio 4*. Programa 11 cinta 1). Para el programa,

los principios de organización, comunidad y unidad eran las bases para el desarrollo y la transformación social de Colombia.

La lección dieciséis de español de cuarto año, titulada “¡Ayudémonos unos a otros!”, abordó precisamente este tema, con el fin de motivar al estudiantado a “plantearnos [...] los problemas y dificultades que encontramos para comunicarnos con otras personas y establecer con ellas las buenas relaciones” (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 75).



Lección 16, Español, cuarto de bachillerato.

¡Ayudémonos unos a otros!

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

A través de un dramatizado, se representó la historia de un campesino recién llegado a Bogotá que buscaba orientación para encontrar una dirección. En su recorrido enfrentó la indiferencia de las personas y fue testigo del mal uso de los recursos públicos de la ciudad, como las señales de tránsito y los teléfonos públicos. Dentro de este escenario pesimista, el campesino expresó su preocupación al ver que nadie estaba dispuesto a ayudarlo, hasta que una señora se acercó. Durante la conversación, ambos se desahogaron acerca de los

problemas de la ciudad y de la escasa empatía de la gente, para finalmente despedirse con un gesto de comprensión mutua.

Terminada la representación, el Bachillerato por Radio buscó provocar la reflexión del estudiantado en la sección de análisis:

Al escuchar el diálogo hemos encontrado que el parecido con la realidad no es ninguna coincidencia, ¿no es cierto? Claro. ¡Cuántas veces no hemos pasado por las mismas situaciones o hemos sido de aquellos que por muchas razones no hemos prestado ayuda a quien nos la pide! (Señal Memoria, Cinta 1436, *Bachillerato por Radio* 4. Programa 20 cinta 1).

Los problemas expuestos funcionaron, para el programa, como una advertencia sobre los defectos de una modernidad mal orientada e individualista, que había perdido la noción de comunidad y solidaridad, generando así dificultades para establecer relaciones humanas auténticas. Según el Bachillerato, esta situación era consecuencia de:

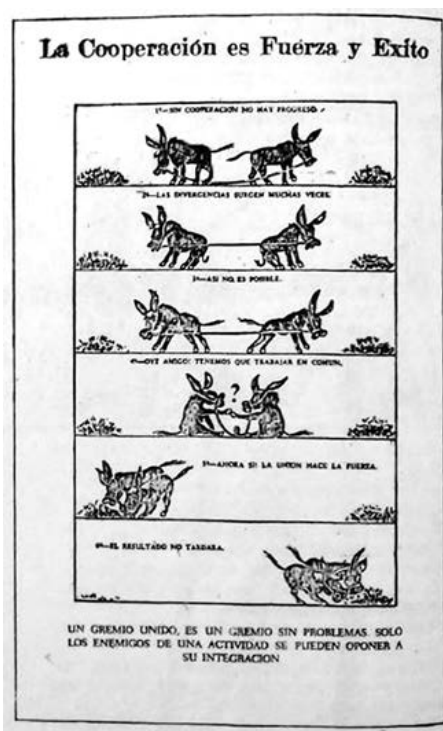
la complicada vida urbana, la escasez de recursos, la superpoblación, la contaminación, la miseria, el afán de tener más, la ambición personal desmedida han deshumanizado las relaciones entre los hombres. De ahí nace la hostilidad, la desconfianza y la agresividad de las personas. El individualismo parece ser la norma. Poco a poco se nos olvida que los demás existen (Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 75).

La solución propuesta por el programa era la entrega y el servicio a la comunidad, concebidos como ejes fundamentales del esfuerzo formativo de los usuarios. En esa entrega progresaba la nación: era el punto de canalización de la energía social, el destino hacia el cual las personas debían orientar su trabajo y su carácter. El análisis de la lección concluyó que era imprescindible estudiar y reflexionar sobre las actitudes individuales “para trabajar en la construcción de una sociedad más humana y más justa, una sociedad en la cual la solidaridad y el servicio a la comunidad sea una realidad” (*ibid.*)

En los segundos finales del programa, se instó a los oyentes a reflexionar sobre la necesidad de transformar la sociedad (Señal

Memoria, Cinta 1436, *Bachillerato por Radio 4*. Programa 20 cinta 1). Sin embargo, cabía preguntarse si dicha transformación beneficiaría realmente a todos por igual.

La historieta incluida en la lección representó el recurso más evidente para promover entre los sectores populares la idea de que el desarrollo capitalista dependía del trabajo conjunto en favor del bien común. Bajo el título *La cooperación es fuerza y éxito*, se presentaba la historia de dos burros amarrados con una misma cuerda, mirando en direcciones opuestas hacia sendas cargas de paja. Al intentar alcanzar el alimento del lado contrario, terminaban golpeándose entre sí. Finalmente, al comprender que solo trabajando juntos podían llegar a ambas cargas, decidían coordinarse para trasladar el alimento de un lado al otro.



Lección 16, Español, cuarto de bachillerato.

*La Cooperación es Fuerza y Éxito.*

Fuente: Foto propia (Biblioteca Nacional de Colombia).

Las frases que acompañaban la historia condensaban los ideales de solidaridad y comunidad que el Bachillerato pretendía inculcar:

“sin cooperación no hay progreso”;  
“las divergencias surgen muchas veces”;  
“así no es posible”;  
“oye amigo: tenemos que trabajar en común”;  
“¡ahora sí! La unión hace la fuerza”;  
“el resultado no tarda.”

(Biblioteca Nacional de Colombia, *Bachillerato por Radio*, 1973, p. 74)

La historieta evidenció la manera en que el programa caracterizó a su público estudiantil. Con toda probabilidad, el burro representaba a los sectores populares en un doble sentido. Por un lado, al estar tradicionalmente asociado con la falta de inteligencia, simbolizaba la supuesta ignorancia atribuida a estas personas. Por otro, al vincularse con el trabajo en la tierra y el esfuerzo físico, sugería que, al igual que este animal, los sectores populares poseían la capacidad de trabajar con constancia y esmero, un potencial que el Bachillerato por Radio afirmaba reconocer en ellos.

No obstante, a pesar de esas potencialidades y de las aparentes buenas intenciones del programa, se diagnosticaba en dichos sectores una falta de coordinación y de comprensión del contexto social, lo que impedía —según el discurso del Bachillerato— una labor colectiva eficaz, rápida y provechosa. La respuesta pedagógica propuesta ante estas carencias fue el llamado a la unión, tal como lo registraba la oración ubicada en la parte inferior del cuadro de la historieta: “un gremio unido es un gremio sin problemas. Solo los enemigos de una actividad se pueden oponer a su integración” (*ibid.*).

El Bachillerato por Radio concibió a los sectores populares como la base de la nación por su condición mestiza. A través de un relato anacrónico y homogeneizador, los presentó como parte activa de la comunidad nacional, conscientes de las desigualdades sociales, pero al mismo tiempo necesitados de orientación para canalizar su energía hacia el progreso colectivo. Este discurso sirvió, en última instancia, como justificación para promover el modelo de desarrollo

que el programa defendía, orientado a integrar a dichos sectores bajo una noción amplia de *pueblo*, que abarcaba comunidades indígenas, campesinas y habitantes de zonas periféricas urbanas.

Dentro de esta narrativa, se representaba a esas poblaciones como perezosas, inconscientes, inactivas y poco incorporadas al mercado laboral, además de vulnerables frente a ideologías, prácticas y acciones consideradas contrarias al modelo de desarrollo capitalista. Sin embargo, el programa sostenía que, mediante la inducción educativa y la formación moral, estas comunidades podían ser encauzadas y finalmente cooptadas para participar en el proyecto nacional que el Bachillerato por Radio contribuía a consolidar.



# Consideraciones finales

El Bachillerato por Radio consideró que los sectores populares presentaban dificultades para narrar, comunicarse y relacionarse con otras personas e instituciones. Según los teóricos detrás del programa, se trataba de individuos inactivos, solitarios, perezosos, tímidos y poco conscientes de su papel en el desarrollo y el progreso nacional. No obstante, se reconocía en ellos un gran potencial para adquirir dichas habilidades. Para las élites, las costumbres y actitudes de estos sectores obstaculizaban la puesta en marcha del modelo desarrollista. De acuerdo con el programa, tampoco sabían trabajar en grupo ni poseían métodos adecuados de organización.

Estas limitaciones evidenciaban, para el Bachillerato, la falta de personalidad de los usuarios y su escasa conciencia de sus propias capacidades y de la importancia de asumir un papel activo en la sociedad. Por ello, el proyecto insistió en la necesidad de acercarse a la cultura mediante la capacitación y la adquisición de herramientas que permitieran analizar el entorno, reconocer el propio papel en el progreso nacional y participar activamente en la vida social, económica y política del país. El Bachillerato por Radio se presentó así como un puente educativo que conectaba a los sectores considerados *subdesarrollados* con una nación que aspiraba a modernizarse.

Como se analizó, las formas de financiación, la posición institucional del programa dentro del Estado y la autonomía para elaborar su material educativo revelan su estrecha vinculación con las posturas políticas e ideológicas de los Gobiernos del período. El Bachillerato actuó con plena confianza en las directrices oficiales. Su modelo de trabajo, desarrollado por el Fondo de Capacitación

Popular, se basó en las premisas de investigación, trabajo de campo, planeación y eficiencia económica introducidas por el Estado en distintos ámbitos, incluida la educación. Factores externos —como la Guerra Fría y la lucha anticomunista— también influyeron, de forma sutil pero evidente, en la orientación ideológica de los materiales, reforzando perspectivas de análisis que promovían el desarrollismo y el patriotismo. La financiación y asesoría de la Fundación Ford consolidaron aún más la adopción de una visión desarrollista de corte estadounidense.

El trabajo investigativo previo del Bachillerato dio un aparente sustento científico a afirmaciones de carácter discriminatorio. Según el programa, las características socioeconómicas y culturales de los usuarios confirmaban las *carencias* de los sectores populares. Estas investigaciones sirvieron como base para construir materiales educativos orientados a transformar las ideas que circulaban entre los adultos oyentes del programa, impartiendo valores y conocimientos considerados indispensables para que contribuyeran a la modernización del país. El Fondo sostuvo que los adultos populares presentaban dificultades *innatas*: baja tolerancia a la incertidumbre, poca capacidad crítica, escasa organización colectiva y una visión individualista del bienestar. Frente a ello, el material sonoro y escrito buscó guiar a los usuarios para comprender el cambiante contexto nacional. Las emisiones radiales animaban, orientaban y explicaban; los fascículos reforzaban las ideas mediante lecturas y ejercicios.

Los materiales didácticos y sonoros constituyeron la materialización de las preocupaciones y respuestas de las élites. Fueron la columna vertebral del proyecto y el instrumento diseñado para integrar a quienes, según el programa, no solo eran incapaces de aportar al desarrollo nacional, sino que debían impregnarse de las discusiones modernas sobre los modos de vida, los patrones de consumo y el modelo de desarrollo. Este estudio se centró en una parte del acervo sonoro del Bachillerato por Radio —las grabaciones y los cuadernillos de lecciones—, analizando en particular la asignatura de español, que reflejó con mayor claridad las estrategias del programa para representar y delimitar a los sectores populares.

Las fuentes analizadas abordaron temas como la migración urbana, el crecimiento demográfico y la industrialización, todos coherentes con el objetivo central del programa: formar, incluir y capacitar al alumnado para situarlo frente a la realidad nacional. El proyecto de modernidad enseñado por el Bachillerato buscó dotar a los oyentes de herramientas para comprender el país desde la óptica de las élites.

El material educativo articuló estrategias de convencimiento, información y promoción de un modelo de modernidad que, a su vez, reflejaba las *deficiencias* atribuidas a la población oyente. El impulso del conocimiento científico en los sectores populares perseguía dos fines: fomentar la disciplina y organización en el trabajo y, al mismo tiempo, formar sujetos activos y conscientes de su papel comunitario. Este proceso debía orientarse mediante el pensamiento racional y el método científico, alejando a los usuarios de interpretaciones consideradas *peligrosas*, como las posturas de izquierda o los movimientos de oposición.

El Bachillerato también estimuló la acción del Estado como agente de ayuda y guía para las comunidades. Con un tono paternalista, el programa procuró acercar a los sectores populares al Estado, orientándolos hacia la *vía correcta* para la nación. Sus discursos y prácticas buscaron homogeneizar y controlar a las comunidades susceptibles de ser atraídas por movimientos políticos alternativos. Según el programa, la función del Estado era asesorar y mejorar las condiciones de las comunidades; de ahí la insistencia en la *activación personal* como conciencia plena de las propias habilidades y como medio para alcanzar beneficios económicos y sociales tanto individuales como nacionales.

A lo largo de las lecciones, el Bachillerato resaltó las ventajas del orden político del Frente Nacional y, en una visión más amplia, de la democracia, presentándolas como garantía de progreso y bienestar. El temor de las élites colombianas ante la posible radicalización social impulsó estrategias educativas destinadas a promover las virtudes del régimen y la modernización. En segundo plano, persistía la idea de unos sectores populares frágiles, influenciables y necesitados de inclusión en la producción capitalista, bajo el discurso de un desarrollo *equitativo* que en realidad beneficiaba a las élites.

Conscientes de su papel como medio de comunicación, los responsables del Bachillerato buscaron *sintonizar* a los sectores populares con la frecuencia ideológica de las élites, compartiendo valores y marcos interpretativos. Se pretendía guiar la interpretación de los hechos para evitar el disenso. En este sentido, el programa advirtió que los sectores populares eran fácilmente influenciables por los medios, considerándolos receptores pasivos más que sujetos con capacidad crítica.

En varias emisiones, el programa comentó hechos nacionales e internacionales, situando a los estudiantes dentro del contexto contemporáneo. Aunque los temas no siempre se abordaron con profundidad, se presentaron acontecimientos relacionados con la Guerra Fría, la violencia en Colombia y la reforma agraria, con el propósito de ofrecer una visión general que reforzara el sentido de ciudadanía.

De manera paralela, el material didáctico reprodujo la representación de unos sectores populares aislados de las discusiones nacionales, carentes de las facultades necesarias para participar en la vida económica y política. Diversas lecciones fomentaron la capacitación para superar estas supuestas deficiencias. Como se observó, la noción de *lo popular* fue múltiple y cambiante, empleada para persuadir al estudiantado de su papel en la sociedad y en el Estado. En el marco del desarrollismo, aunque se reconocía su potencial, se insistía en la necesidad de capacitarlos debido a sus costumbres *inadecuadas e inaceptables*.

En consecuencia, los materiales educativos reflejaron las percepciones e imaginarios de las élites políticas, que concebían a los sectores populares como una masa que debía ser formada e integrada. Las cintas y cuadernillos fueron diseñados para ser accesibles, comprensibles y adaptables a la vida de adultos trabajadores, ampliando el alcance territorial del programa.

Una de las formas de definir *lo popular* en el Bachillerato se basó en la interpretación de la literatura latinoamericana como reflejo de las realidades sociales, políticas y económicas del continente. El programa insistió en promover una lectura que subrayara las problemáticas sociales, delimitando las dificultades y luchas de los sectores

oprimidos, representados como la base de la nación. Esto produjo una representación anacrónica de los grupos populares —indígenas, campesinos y clases urbanas pobres— que, sin embargo, en la práctica demostraban agencia y conciencia social. La suma de estas poblaciones fue interpretada como la esencia mestiza y auténtica de la nación colombiana.

Otro sentido de lo popular aludía directamente a los usuarios del programa. Las estrategias visuales, sonoras y escritas buscaron convencerlos de las bondades del modelo de desarrollo y señalar los rasgos problemáticos que debían cambiar. A través de la lectura, el estudio y el dominio del lenguaje, el Bachillerato aspiró a activar al estudiantado y fomentar la autodisciplina, el autoaprendizaje y la constancia. Se esperaba que, mediante la capacitación, los sectores populares alcanzaran un nivel de conciencia y funcionalidad indispensable para el modelo económico, adoptando estilos de vida urbanos y de clase media, considerados los más adecuados para el progreso nacional.

Esta investigación constituye un primer acercamiento a un programa radial escasamente explorado por la historiografía colombiana. Busca abrir camino a futuros estudios que analicen el Bachillerato por Radio desde distintas perspectivas y contextos. Hemos mostrado que el programa representó a los sectores populares de formas cambiantes y no unívocas, aunque persistió la convicción de que era necesario intervenirlos para integrarlos —material e ideológicamente— al proyecto de las élites gobernantes.

Aún quedan numerosos temas por investigar: los estudios realizados por el Fondo de Capacitación Popular que sirvieron de base al material didáctico, las cartas enviadas por los estudiantes, y las redes de colaboración y financiación nacional e internacional del programa. Su análisis permitirá comprender con mayor profundidad las fuerzas que influyeron en su sostenimiento y en la orientación de sus contenidos dentro de los contextos regionales y globales.



# Índice de imágenes

Gráfico 1. Alumnos por habitante en educación secundaria, 1905-2000.	33
Gráfico 2. Establecimientos de educación secundaria (total, públicos y privados, 1903-2000).	34
Imagen 1. Número de emisoras que transmitieron los cursos del Bachillerato por Radio entre 1973 y 1981 (primer semestre), incluyendo la Radio Nacional.	77
Imagen 2. Mapa con la distribución de la población por kilómetro cuadrado en Colombia, según el censo de 1964.	79
Carátula del cuadernillo de tercer año (1973).	134
Carátula del cuadernillo de cuarto año (1973).	135
Lección 50, Español, cuarto de bachillerato.	139
Lección 43, Español, cuarto de bachillerato.	143
Lección 1, Español, cuarto de bachillerato.	149
<i>Agricultor</i> , caricatura de Merino.	150
Lección 17, Español, cuarto de bachillerato.	152
Lección 1, Español, cuarto de bachillerato.	155
Lección 24, Español, cuarto de bachillerato.	161
Lección 49, Español, cuarto de bachillerato.	162
Lección 16, Español, cuarto de bachillerato.	179
Lección 16, Español, cuarto de bachillerato.	181



# Referencias

## Archivos primarios

### Archivo sonoro del Bachillerato por Radio

- Señal Memoria. (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 70, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 360. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 1, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1398. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 2, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1400. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 4, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 1405. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 5, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1406. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 6, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1408. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 6, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1408. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 7, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1411. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 10, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1417. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 10, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 1418. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 13, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1423. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 11, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 1425. RTVC.

- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 14, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1425. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 20, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1436. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 21, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1438. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 17, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 1439. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 22, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1440. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 22, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 1441. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 25, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 1447. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 25, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1448. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 26, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1448. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 35, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1460. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 37, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 1471. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 45, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 1486. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 2, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 216. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 7, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 221. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 10, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 224. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 13, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 228. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 13, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 230. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 15, cinta 2* [Grabación sonora].  
Cinta 233. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 18, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 238. RTVC.
- (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 25, cinta 1* [Grabación sonora].  
Cinta 247. RTVC.

- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 31, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 256. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 33, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 260. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 33, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 264. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 33, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 266. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 37, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 279. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 39, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 286. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 43, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 306. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 48, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 314. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 50, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 318. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 52, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 325. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 54, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 327. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 59, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 338. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 69, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 358. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 115, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 373. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 82, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 389. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 84, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 394. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 83, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 394. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 86, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 398. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 88, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 405. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 93, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 416. RTVC.

- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 94, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 421. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 100, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 434. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 101, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 437. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 106, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 445. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 4. Programa 109, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 454. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 42, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 298. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 83, cinta 1* [Grabación sonora]. Cinta 391. RTVC.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio 1. Programa 92, cinta 2* [Grabación sonora]. Cinta 416. RTVC.

## **Cuadernillos del Bachillerato por Radio**

- Biblioteca Nacional de Colombia. (s. f.). *Bachillerato por Radio. Fascículo Español. 3.º año*. Fondo de Capacitación Popular.
- . (s. f.). *Bachillerato por Radio. Fascículo Español. 4.º año*. Fondo de Capacitación Popular.

## **Grabaciones**

- НҶКК. (30 de septiembre de 1973). *Carta de Colombia* [Emisión radiofónica]
- . (1977). *Carta de Colombia* [Emisión radiofónica].

## **Normativa**

- Ley 111 de 1960. Por la cual se dictan disposiciones sobre el pago del personal del magisterio de enseñanza primaria. Diciembre de 1960. *Diario Oficial de la República de Colombia*. Archivo General de la Nación.
- Ley 2263 de 1966. Por la cual se organiza y estipula la integración popular, con la participación del pueblo, el Gobierno y las entidades privadas. 16 de septiembre de 1966. *Diario Oficial de la República de Colombia*. Archivo General de la Nación, ao/100.mgob[2]-3//40.4.6, p. 1.
- Decreto 080 de 1974. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre educación media. 15 de enero de 1974. *Diario Oficial de la República de Colombia*. Archivo General de la Nación.

## Archivos secundarios

### Informes

- Comité operativo para la organización de los campesinos en asociaciones de usuarios de los servicios del Estado. (1968). *Conclusiones y recomendaciones*. Documento A. Bogotá.
- Consejería Presidencial (1970). *Informe sobre integración popular hasta junio de 1970*. Bogotá.
- Contraloría General de la Nación (s. f.). *Inventario físico*. Fondo de Capacitación Popular.
- Fondo de Capacitación Popular. (1973). *Geografía económica de Colombia. Cuarto año de bachillerato*. Inravisión.
- . (1976). *Bachillerato radial. Descripción y análisis socio-demográfico. Inscritos en el primer semestre de 1976*. Inravisión.
- . (1979). *Bachillerato radial. Organización y funcionamiento de radiocentros*. Inravisión.
- . (s. f.). *Diseño curricular. Programa general para el iv curso de educación básica primaria de adultos*. Inravisión.
- . (s. f.). *Hacia un modelo de educación a distancia*. Inravisión.
- . (s. f.). *Orientaciones generales para el rediseño de los programas de educación básica del —*. Inravisión.
- . (1981). *Información general para el primer semestre de 1981*. Inravisión.
- Fondo de Capacitación Popular – Inravisión. (1985). *Resolución 331 de 9 de noviembre de 1984, por la cual se autoriza un pago*. Ministerio de Comunicaciones.
- Galat, José. (1966). *Operación Capacitación Popular. Programa de educación masiva y acelerada de adultos marginados del sector urbano*. Bogotá.
- Radio Nacional de Colombia (2010). *El colegio más grande de Colombia: el Bachillerato por Radio. Cuéntame una historia de radio*. Radio Nacional de Colombia (pp. 14-25). Radio Nacional de Colombia.

### Impresos:

- “4 grandes problemas actuales de Colombia”. (10 de septiembre de 1967). *El Campesino*, sección informativa, p. 5.
- “Campaña nacionalista abre el Gobierno en todo el país”. (22 de enero de 1967). *El Campesino*, sección informativa, p. 7.
- “Caja Agraria: adiós a otra insignia nacional”. (5 de marzo de 2007). *Portafolio*. Disponible en: <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/caja-agraria-adios-insignia-nacional-230350>

- “¿Cuáles son las responsabilidades por el aumento de la población?”. (17 de septiembre de 1967). *El Campesino*, p. 1.
- “El difícil cooperativismo en los campos”. (26 de enero de 1969). *El Campesino*, sección informativa, p. 4.
- “El sector privado contribuye para la integración popular”. (23 de febrero de 1969). *El Campesino*, sección informativa, p. 3.
- “La mecanización, una de las causas del éxodo campesino”. (22 de enero de 1969). *El Campesino*, sección informativa, p. 3.
- “La muerte de Inravisión”. (29 de octubre de 2004). *El Tiempo*. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/mam-1499360>
- “La Unesco estudia programas de alfabetización en Colombia”. (21 de marzo de 1968). *El Campesino*, p. 4.
- Lleras, Alberto. (22 de mayo de 1970). “Lo que pasó en Colombia”. *Revista Visión*, p. 23.
- “Los campesinos tienen una tarea urgente”. (8 de diciembre de 1968). *El Campesino*, p. 1.
- “No hay sentido de solidaridad ni de beneficio económico de la comunidad”. (7 de mayo de 1967). *El Campesino*, secciones recreativas y de conocimientos, p. 1.
- “Progresar es una obligación de los campesinos”. (12 de mayo de 1968). *El Campesino*, p. 1.
- Pulecio, Gerardo. (24 enero de 1970). “Cortina de silencio en el analfabetismo”. *El Tiempo*, p. 12.
- “Sesenta mil campesinos emigran anualmente hacia las ciudades”. (11 de enero de 1967). *El Campesino*, p. 1.
- “Transmisión masiva de conocimientos matemáticos se estudia en seminario”. (23 de abril de 1967). *El Campesino*, sección informativa, p. 6.

## Bibliografía secundaria

- Acevedo, Álvaro. (2015). “El Frente Nacional: legitimidad institucional y continuismo bipartidista en Colombia”. *Económicas CUC*, 36(1), pp. 27–42.
- Acevedo, Rafael. (2018). *Las letras de la provincia en la república. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la costa atlántica colombiana, 1821–1886*. Universidad de los Andes.
- Amador, Juan Carlos. (2017). *Memoria al aire. Gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia (1940–1973)*. Editorial UD.
- Angarita, Juan Pablo y otros. (2017). “Oyendo se aprende lo que no se podía: el caso del auxiliar inmediato Clímaco Rosales, 1964–1968”. En *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947–1994)*. Banco de la República.

- Archila, Mauricio. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. La protesta social 1958-1990*. ICANH; Cinep.
- . (1997). “Protesta social y Estado en el Frente Nacional”. *Controversia*, (170), pp. 10-55. Disponible en: <https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/351>
- Arias, Ricardo. (2011). *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)*. Universidad de los Andes.
- Berry, Albert. (2012). “La tragedia de la reforma agraria del Frente Nacional”. En Caballero, Carlos; Pachón, Mónica; Posada, Eduardo (Eds.), *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. Universidad de los Andes.
- Burke, Peter. (1992). *A escrita da história. Novas perspectivas*. Unesp.
- Caballero, Carlos. (2012). “El desarrollo económico y la planeación en el periodo del Frente Nacional: contextos y realidades”. En Caballero, Carlos; Pachón, Mónica; Posada, Eduardo (Eds.), *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. Universidad de los Andes.
- Calabre, Lia. (2005). “O historiador e o rádio: relações em questão”. Ponencia presentada en el V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Río de Janeiro.
- Calderón, Sol. (2013). “¿La elaboración de una nueva memoria nacional? Las representaciones de la nación en los textos de historia de Colombia de 1984-1986”. En Acevedo, Alejandro, y otros. (2013). *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: Siglo XIX y XX*. Universidad Industrial de Santander.
- Camacho, Ildefonso. (2017). “Populorum progressio: desarrollo integral y humanismo cristiano”. *Veritas*, 37, pp. 123-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000200123>
- Castrillón, Catalina. (2011). “La radio educadora: solución para una patria inculta. La actividad radial en Colombia, 1930-1940”. En *Prácticas, territorios y representaciones en Colombia, 1849-1960* (pp. 129-145). Universidad Nacional de Colombia.
- Cavallo, Guglielmo y otros. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus Pensamiento.
- Cerda, Carlos y Leetoy, Salvador. (2018). “El desarrollo es el nuevo nombre de la paz: contexto, secuencia y vigencia de la encíclica Populorum progressio”. *En-claves del Pensamiento*, 12(24), pp. 1-33.
- Chartier, Roger. (2002). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- . (2002). Materialidad del texto, textualidad del libro. *Orbis Tertius: Revista de teoría y crítica literaria*, 11(12), pp. 1-15. Disponible en: <https://www.>

researchgate.net/publication/28157312\_Materialidad\_del\_texto\_textualidad\_del\_libro

- Choppin, Alain. (2002). “O historiador e o livro escolar”. *História da Educação*, 6(11), pp. 5–24.
- Coelho, Patricia. (2017). “Educadores no rádio: programas para ouvir e aprender 1935 a 1950”. PUC Rio; Mauad Editora.
- Delgado, Lorenzo y Martín, Óscar. (2019). “Educational reform, modernization, and development. A Cold War transnational process”. En Delgado, Lorenzo; Martín, Óscar (Orgs.), *Teaching modernization: Spanish and Latin American educational reform in the Cold War* (pp. 19). Berghahn Books.
- Díaz, Julio y Vizcaíno, Milcíades. (1983). “Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del Fondo de Capacitación Popular”. *Revista Colombiana de Educación*, (12), pp. 7–25. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/rce/article/view/5094>
- Estévez, Jacqueline. (2013). *Prensa y poder político durante el Frente Nacional, Colombia 1958–1974*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Falla, Alicia y González, Diana. (1990). *Plan de desarrollo para el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión*. [Tesis de maestría en Educación]. Universidad de la Sabana.
- Fernandes, Antonio. (2004). “Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas”. *Educação e Pesquisa*, 30(3), pp. 531–545. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000300011>
- Fonseca, André y Melo Salgueiro, Eduardo. (2013). “Nação de representação após duas décadas de debates: a propósito do texto defesa e ilustração da noção de representação de Roger Chartier”. *Expedições: Teoria da História & Historiografia*, 4(1), pp. 27–46.
- Gamboa Cáceres, Carmen y otros. (2013). *La educación permanente unadista referenciada desde el Fondo de Capacitación Popular*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Ediciones Hispanoamericanas.
- Gómez-Delgado, Julián. (2019). “Robert Karl. La paz olvidada. Políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 46(2), pp. 333–336.
- Gómez, Santiago. (2015). *Hacia una historia del concepto de lo popular para algunos sectores críticos de la sociedad colombiana (1974–2002)*. [Proyecto de tesis doctoral]. Universidad Nacional de Colombia.
- Helg, Aline. (2001). *La educación en Colombia, 1918–1957: una historia social, económica y política*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Hurtado, Aura. (2016). *Cartas, rádios e impressos: cultura escrita camponesa na Colômbia, 1953-1974*. [Disertación de maestría]. Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-13092016-151826>
- Karl, Robert. (2018). *La paz olvidada: políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea*. Traducción de Carolina Sanín Paz. Librería Lerner.
- . (2019). "From 'Showcase' to 'Failure': Democracy and the Colombian Developmental State in the 1960s". En Centeno, Miguel; Ferraro, Agustín (Eds.), *State and nation making in Latin America and Spain. The rise and fall of the developmental state*. Cambridge University Press.
- Kazumi, Munakata. (2012). "O livro didático: alguns temas de pesquisa". *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), pp. 179-197. <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455>
- Lara, Ana María y Páramo, Carlos. (2007). *Historias de onda larga*. Radio Nacional de Colombia. 1 disco sonoro.
- Lleras, Carlos. (1970). *Los programas de la transformación social*. Bogotá.
- López de la Roche, Fabio. (2015). "Presentación del dossier sobre historia de los medios de comunicación social y del periodismo en Colombia". *Historia Crítica*. Disponible en: <https://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/306/index.php?id=306>
- López-Pedrerros, Ricardo. (2019). *Makers of democracy: a transnational history of the middle classes in Colombia*. Duke University Press.
- . (2015). "'Por el bien común': identidades profesionales, negociaciones sociales y la formación de la clase media en Bogotá, 1958-1965". *Tras-humante. Revista Americana de Historia Social*, 6(2), pp. 126-145. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.trahs.n6a07>
- Mello, Paulo. (2010). *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. [Tesis de doctorado]. Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>
- Melo, Jorge. (2012). "Los límites del poder bajo el Frente Nacional". En Caballero, Carlos; Pachón, Mónica; Posada, Eduardo (Eds.), *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. Universidad de los Andes.
- Mendoza, Aurora; Novoa, Ligia y Ortiz, Sildana. (1982). *Modelo de refuerzo del aprendizaje para un grupo de estudiantes del Bachillerato por Radio*. [Tesis de maestría en Administración y Supervisión Educativas]. Universidad Externado de Colombia.

- Mesa, Esteban. (2010). “El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática”. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 39(110), pp. 157–184. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3868>
- Napolitano, Marcos. (2005). “Fontes audiovisuais: a história depois do papel”. En Bassanezi Pinsky, Carla (Org.), *Fontes históricas* (Vol. 1, pp. 235–290). Editora Contexto.
- Palacios, Marco. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875–1994* (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Norma.
- . Safford, Frank. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida: su historia*. Editorial Norma.
- Páramo, Carlos. (2003). “La consagración de la casa: raza, cultura y nación en la primera década de la Radiodifusora Nacional”. En *VII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Medios y Nación. Historia de los medios de comunicación en Colombia*. Museo Nacional de Colombia.
- Pedroza, Ozmar. (2020). *Mejor comida para todos. La alimentación mexicana en campañas de nutrición y seguridad alimentaria de la CONASUPO (1960–1988)*. [Tesis de doctorado]. Instituto Mora, Ciudad de México.
- Posada, Eduardo (Ed.). (2012). *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. Universidad de los Andes.
- Radio Nacional de Colombia. (2010). “El colegio más grande de Colombia: el Bachillerato por Radio”. En *Cuéntame una historia de radio* (pp. 14–25). Radio Nacional de Colombia.
- Ramírez, María Teresa; Téllez, Juana. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx. *Borradores de Economía*, No. 379). Banco de la República.
- Ramos, José. (1981). *Música popular: do gramofone ao rádio e tv*. Editora 34.
- Roldán, Mary. (2017). “ACPO, Estado, educación y desarrollo rural en Colombia, 1947–1974”. En *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947–1994)*. Banco de la República.
- Rueda, Jorge. (2015). “El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía”. *Historia y Sociedad*, 28, pp. 247–272.
- Saldarriaga, Óscar y Sáenz, Javier. (2007). “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi–xx”. En Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María. *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado.
- Samacá, Gabriel. (2011). “Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición”. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, pp. 199–224. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.1588>

- Santamaría-Delgado, Carolina. (2014). *Vitrolas, rocolas y radioteatros. Hábitos de escucha de la música popular en Medellín, 1930–1950*. Universidad Pontificia Javeriana.
- Serje de la Ossa, Margarita. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.
- Silva, Renán. (2012). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta.
- . (2008). “El libro popular en Colombia, 1930–1948. Estrategias editoriales, formas textuales y sentidos propuestos al lector”. *Revista de Estudios Sociales*, (30), pp. 20–37.
- . (2012). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta.
- . (2000). “Ondas nacionales. La política cultural de la República Liberal y la Radiodifusora Nacional de Colombia”. *Análisis Político*, 41(4).
- Tirado, Álvaro. (2014). *Los años sesenta*. Debate.
- Universidad de Texas en Austin. (1970). *Colombia - Population 1970*. Perry-Castañeda Library Map Collection. Disponible en: <https://legacy.lib.utexas.edu/maps/colombia.html>
- Vanegas, Isidro. (2012). “Las guerrillas, democracia, el Frente Nacional”. En Caballero, Carlos; Pachón, Mónica; Posada, Eduardo (Eds.), *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. Universidad de los Andes.
- Vizcaíno, Milcíades. (1992). *Ensayos de sociología de la educación*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- . (2014). *Estado y medios masivos para la educación en Colombia (1929–2004)*. Universidad Cooperativa de Colombia.



## ***Bachillerato por Radio***

### ***La construcción de lo popular entre 1973 y 1982***

se terminó en el mes de noviembre de 2025

en Bogotá, Colombia.

Para su elaboración se usaron tipos Priori sans y Meno text.

El Archivo General de la Nación y el Ministerio de las Culturas, las Artes  
y los Saberes presenta este título como parte de la colección

#### ***Otras Colombias posibles***

que da la bienvenida a esos otros relatos que conforman  
la esencia de nuestra identidad, a las diferencias que desbordan los límites  
del canon y al reconocimiento de quienes, con su resistencia  
y esperanza, han luchado —y siguen luchando—  
por construir un país más equitativo y justo.

El Bachillerato por Radio acompañó a miles de colombianos entre 1973 y 2004, y llevó educación secundaria a quienes no podían acceder a la escuela tradicional. A través de cuadernillos y emisiones radiales, buscó formar y modernizar a la población mientras ocurrían profundas transformaciones sociales y políticas en el país. Este libro analiza sus primeros años, explorando cómo el programa representó a los sectores populares y cuáles fueron sus aciertos y tensiones.