

**UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

JUAN FRANCISCO BELTRÁN BECERRA

***El puente educativo: a representação do popular no programa *Bachillerato por Radio*.
Colômbia, 1973-1982.***

Versão corrigida

São Paulo

2021

JUAN FRANCISCO BELTRÁN BECERRA

***El puente educativo: a representação do popular no programa *Bachillerato por Radio*.
Colômbia, 1973-1982.***

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof Stella Maria Scatena Franco

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B453e Beltrán Becerra, Juan Francisco
El puente educativo: a representação do popular no programa Bachillerato por Radio, 1973-1982. / Juan Francisco Beltrán Becerra; orientadora Stella Maris Scatena Franco - São Paulo, 2021.
201 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Social.

1. Educação para Jovens e Adultos. 2. Educação por Rádio. 3. Popular. 4. Colombia. I. Scatena Franco, Stella Maris, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

Nome do (a) aluno (a): Juan Francisco Beltrán Becerra

Data da defesa: 18/06/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Stella Maris Scatena Franco

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 24/08/2021



(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: BELTRÁN BECERRA, Juan Francisco

Título: El puente educativo: a representação do popular no programa Bachillerato por Radio, 1973-1982

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em História Social

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

A mis abuelos Clotilde, Pedro y Lázaro, y a mis tíos Fernando y Agapito. Aunque su presencia física ya no está, en nuestros recuerdos se encuentran día a día.

Agradecimentos

Neste momento, escrevendo nesta última etapa do meu projeto de pesquisa, todas as pessoas que colaboraram, apoiaram, confiaram e cuidaram de mim ao longo dos últimos três anos não deixam de passar pela minha cabeça. Sem dúvida, a precariedade do espaço fará com que alguns delas não sejam registradas aqui, mas para todas aquelas que me acompanharam: estão no meu coração.

Ao meu pai Pedro, pelas conversas estranhas e mostre-me que você não se deve perder o entusiasmo, mesmo nos tempos difíceis. À minha mãe Martha, por sua generosidade e incondicionalidade. Você é a pessoa mais bonita do mundo; o núcleo que nos une a todos e a todas. Minha irmã Tatiana, por risadas e carinho. Você não abandona quem ama.

Aos meus primos Jorge, Luisa, Marco, Mauricio e Nicolás, que me mostraram que ter irmãs e irmãos não é apenas um laço de sangue, mas uma relação que é repleta de risos, muita embriaguez, companheirismo e palavras de conforto em tempos difíceis. Barreiras geracionais nunca foram um impedimento para aproveitar nossas vidas juntos. Aos meus tios Alfonso e Fernando que são como meus pais e cujo conselho e confiança espero levar a prática todos os dias da minha vida. Às minhas tias Diana, Eloísa e Flor pelo amor, carinho e ensinamentos que me fazem sentir que são outras mães. Ao espaço que toda a minha família reúne e revitaliza desde que me lembro: Villa Luisa.

Aos professores e funcionários do Departamento de História da USP, que com sua gentileza me guiaram sobre os caminhos de uma burocracia e território acadêmico desconhecida, estrangeira e muitas vezes avassaladora. Obrigado pelo apoio para o desenvolvimento desta pesquisa e por promover estudos de alta qualidade à FAPESP: processo nº 2018/20589-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).¹

Ao professor de antropologia, João Gonçalves, por me surpreender pela paixão, delicadeza e respeito por sua profissão como educador e acadêmico. Obrigado por expandir as fronteiras

¹ As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP

de um campo tão maravilhoso quanto a antropologia e abrir as portas do grupo de pesquisa CANIBAL, Grupo de Antropologia do Caribe Global. A todos os pesquisadores que se reúnem neste espaço: muito obrigado por essas conversas enriquecedoras e desafiadoras.

Olivia, pelo amor e calor dados todos esses anos, que foram um impulso e um lar para mim. Você era uma cama quente e acolhedora para descansar, uma dança lenta ao ritmo de Juan Luis Guerra, uma deliciosa refeição acompanhada das melhores conversas e risadas. Para Veronique e Juan, que me abriram e me receberam em sua casa, sua intimidade, seus segredos, suas receitas de comida e suas grandes e loucas histórias. Muito Obrigado.

A todas as pessoas reunidas na Valentina, casa que era meu refúgio e minha felicidade durante a maior parte do tempo em São Paulo. A AnaJu, Anamaria, Bruna, Andreza, Carolina, Daniel, Guilherme, Mareike, Vitória e Daniel.

À equipe de rugby da FFLCH, que são tantas pessoas que ocupariam duas páginas apenas para nomear (com justo merecimento) cada uma delas. Obrigado por me integrar, pelas surras e tackles, por deliciosos domingos competindo e rindo, e por criar espaços críticos e exclusivos conscientes de todas as desigualdades que compõem nosso mundo.

Aos seres amorosos e especiais que conheci (e reencontrei) no Brasil: Ana Paula, Cristian, Guilherme, Gae, Gerotti, Ivan, Jenny, Juan Manuel, Liza, Maria Clara, Ozmar, Sabrina, Sofia e Thaís. Com o passar do tempo e com todas as responsabilidades adquiridas, torna-se mais difícil dedicar tempo e energia ao estabelecimento da amizade. Reciprocamente vocês decidiram fazer isso comigo. Espero ter correspondido com esse privilégio que é sua amizade e amor. À Zyanya Ponce, o tempo nos deu a oportunidade de redescobrir nosso relacionamento e isso me deixa muito feliz. Obrigados a você, nossos cafés da manhã e os cafés de amanhã olhando para a paisagem tropical do paulistano. Tudo o que me resta é desejar tudo de bom para vocês. Quando penso em vocês lembro-me daquela frase icônica de Betty, la Fea: "Ay tan divino." A suas amizades me apaixonam.

Ao Departamento de História da Universidade de los Andes, especialmente as professoras Catalina Muñoz e Sandra Sánchez, por me receberem e me apoiarem na minha pesquisa no meu tempo naquela instituição.

À Radio Televisión Nacional de Colombia, RTVC. Especialmente César Márquez, Juan Carlos Murillo, Cristian Vanegas e outras pessoas que confiaram em mim e abriram a porta do arquivo radiofônico para mim, me emprestaram os implementos e me deram um espaço para ouvir os arquivos de *Bachillerato*. Não me esqueço esse voto de confiança, essa estadia por dias inteiros naquele arquivo foi muito inesquecível para mim. Conviver com aquelas prateleiras cheias da história sonora do país foi uma experiência que me encheu de alegria e me confirmou a importância de continuar pesquisando o programa. Agradeço também aos pesquisadores Ana María Lara e José Perilla por guiarem essa jornada para estudar rádio na Colômbia e me mostrarem a maravilhosa experiência e a profunda complexidade dessa área.

À professora Stella Franco. Profe, agradeço a confiança, o aceite para ler meu projeto naquele dia que esperei por você no final da sua aula e te dei esse esboço de projeto, e me ensinar como realizar uma pesquisa de acordo com os padrões e rigor de um aluno da USP. Obrigado por me desafiar, me criticar, me aconselhar e me apoiar, e destruir minha crença sobre a competência intrínseca e arrogância no trabalho acadêmico. Graças a você consegui a oportunidade de entrar e estudar na universidade dos meus sonhos.

Aos meus amigos e colegas do Laboratório de Estudos de História das Américas por ampliar meu conhecimento precário sobre as histórias complexas e interessantes dessa região da qual somos apaixonados, continuamos constantemente nos apaixonando e decepcionando. A Beatriz Mauá, Eustáquio Ornelas, Thaís Mendes, José Bento, Valdir Dozineti, eu os abraço à distância. Eles e elas, como ninguém, entendem aquele meme que diz: estou deprimido ou sou latino-americano?

Aos meus amigos e amigas da minha graduação em Antropologia na Universidad Nacional. Ao grupo apaixonado que descobriu ao mesmo tempo comigo nossa paixão pelo rádio e pelo som e que levou à fundação do coletivo MalasPalabras com o qual aprendi o caminho que queria seguir toda a minha vida: Andrea Montoya, Angélica Rodríguez, Gecko Gómez Cubides, Fabián Hernández, Leonardo Ruíz, María Alejandra Rico, Ximena Lozano, e ao professor Carlos Páramo. Fico feliz em saber que o caminho que tomamos nos levou a conquistar espaços onde podemos explorar tudo o que aprendemos, como queríamos. E ao grupo de antropólogas que dia após dia me surpreendem por sua inteligência e pela qual

agradeço a amizade deles: Angela Alvarado, Angelica Rodríguez, Gabriela González, Ivonne Espitia, Laura Niño, Malva González, Stefanía Salas, Wendy Duarte.

Aos meus amigos da vida toda, aqueles e aquelas que lembro desde que a vida girava ao redor de uma escola e que me surpreendem porque até o dia de hoje seguimos nos acompanhando: Fernando Uscátegui, Laura Sáenz, Nicolás Duarte, Roxanne Medina, Santiago Quevedo, Ximena López.

Agradecimientos en español

En este momento, escribiendo en esta última etapa de mi proyecto investigativo, no dejan de cruzarse por mi mente todas las personas que me colaboraron, apoyaron, respaldaron, confiaron y cuidaron a lo largo de los tres años. Sin duda, la premura del espacio hará que algunas de ellas no queden registradas aquí, pero a todas y todos los que me acompañaron: les llevo en el corazón.

A mi padre Pedro, por las charlas extrañas y mostrarme que no hay que perder el entusiasmo por más que sean momentos difíciles. A mi madre Martha, por su generosidad e incondicionalidad. Eres la persona más hermosa del mundo; el núcleo que a todos y a todas nos une. A mi hermana Tatiana, por las risas y el cariño. Tú no abandonas a quien amas.

A mis primos Jorge, Luisa, Marco, Mauricio y Nicolás, quienes me mostraron que tener hermanas y hermanos no solo es un lazo de sangre sino una relación que se teje con risas, muchas borracheras, compañía y palabras de consuelo en momentos difíciles. Las barreras generacionales nunca fueron un impedimento para gozarnos nuestras vidas juntos. A mis tíos Alfonso y Fernando quienes son como mis padres y cuyos consejos y confianza espero llevar en la práctica todos los días de mi vida. A mis tías Diana, Eloísa y Flor por el amor, cariño y enseñanzas que me hace sentir que son otras madres. Al espacio que a toda mi familia congrega y revitaliza desde que tengo memoria: Villa Luisa.

A los profesores y funcionarios del Departamento de Historia de la USP, quienes con su amabilidad me guiaron por los caminos de una burocracia y un territorio académico desconocido, extranjero y, muchas veces, agobiante. Y gracias por el apoyo para el desarrollo de esta investigación a la FAPESP: processo nº 2018/20589-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).²

Al profesor de antropología João Gonçalves por sorprenderme por la pasión, delicadeza y respeto por su profesión como educador y académico. Gracias por expandir las fronteras un campo tan maravilloso como es la antropología y abrirme las puertas del grupo de investigación CANIBAL, Grupo de Antropologia do Caribe Global. A todos y todas las

² As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP

investigadoras que se reúnen en este espacio: muchas gracias por esos enriquecedoras y retadoras charlas.

A Olivia, por el amor y el calor dado todos estos años, los cuales fueron un impulso y un hogar para mí. Fuiste una cama caliente y abrigadora donde descansar, un baile lento al ritmo de Juan Luis Guerra, una comida deliciosa acompañada con las mejores charlas y risas. A Veronique y Juan, quienes me abrieron y acogieron en su hogar, su intimidad, sus secretos, sus recetas de comida y sus grandes y locas historias. A ustedes, muchas gracias.

A todas las personas congregadas en la *Valentina*, casa que fue mi refugio y mi felicidad durante la mayor parte del tiempo en São Paulo. A AnaJu, Anamaria, Bruna, Andreza, Carolina, Daniel, Guilheme, Mareike, Victoria y Daniel.

Al equipo de rugby de la FFLCH, quienes son tantos que ocuparían dos páginas solo para nombrar (con muchísimo merecimiento) a cada uno de ellos. Gracias por integrarme, por los golpes y tacleadas, por los domingos deliciosos compitiendo y riendo, y por crear espacios críticos e incluyentes conscientes de todas desigualdades que conforman nuestro mundo.

A aquellos seres amorosos y especiales que conocí (y reencontré) en Brasil: Ana Paula, Cristian, Guilherme, Gae, Gerotti, Iván, Jenny, Juan Manuel, Liza, Maria Clara, Ozmar, Sabrina, Sofia y Thaís. Con el paso del tiempo y con todas las responsabilidades que se van adquirieron se vuelve más difícil dedicarle tiempo y energía a establecer amistad. De manera recíproca ustedes decidieron hacerlo conmigo. Yo espero haber correspondido con ese privilegio que es su amistad y amor. A Zyanya Ponce, el tiempo nos dio la oportunidad de redescubrir nuestra relación y eso me hace muy feliz. Gracias a ti, a nuestros desayunos y a los cafés mirando el paisaje tropical paulistano. Solo me queda desearles lo mejor a todos ustedes. Cuando les pienso me acuerdo a aquella icónica frase de Betty la Fea: “Ay, tan divino”. Sus amistades enamoran.

Al Departamento de Historia de la Universidad de los Andes, en especial a las profesoras Catalina Muñoz y Sandra Sánchez, por recibirme y apoyarme en mi investigación en mi paso por dicha institución.

A la Radio Televisión Nacional de Colombia, RTVC. Especialmente a César Márquez, Juan Carlos Murillo, Cristian Vanegas y demás personas que confiaron en mí y me abrieron la puerta del archivo sonoro y me prestaron los implementos y me dieron un espacio para oír los archivos del *Bachillerato*. No olvido ese voto de confianza, mi estadía durante días enteros en ese archivo fue de lo más inolvidable para mí. Convivir con aquellos estantes llenos de la historia sonora del país fue una experiencia que me llenó alegría y que me confirmó la importancia de continuar investigando sobre el programa. También les agradezco a los investigadores Ana María Lara y José Perilla por la guía en este camino de estudiar la radio en Colombia y mostrarme la maravillosa experiencia y la profunda complejidad de esta área.

A la profesora Stella Franco. Profe, te agradezco la confianza, aceptar leer mi proyecto aquel día que te esperé al final de tu clase y te entregué ese esbozo, y enseñarme a realizar un proyecto acorde a los estándares y el rigor de un estudiante de la USP. Gracias por desafiarme, criticarme, aconsejarme y apoyarme, y destruir la creencia que tenía sobre intrínseca competencia y arrogancia en la labor académica. A usted le debo poder ingresar y estudiar en la universidad de mis sueños.

A mis amigos y colegas del Laboratório de Estudos de História das Américas por ampliar mi precario conocimiento sobre las complejas e interesantes historias de esta región que nos apasiona, nos enamora y nos decepciona constantemente. A Beatriz Mauá, a Eustáquio Ornelas, a Thaís Mendes, a José Bento, a Valdir Dozineti, los abrazo a la distancia. Ellos y ellas, como nadie, entienden aquel meme que dice: ¿estoy deprimido o soy latinoamericano?

A mis amigos, amigas y amigas de mi etapa del pregrado en Antropología en la Universidad Nacional. Al grupo apasionado quienes descubrimos al mismo tiempo nuestra pasión por la radio y por lo sonoro y que llevó a la fundación del colectivo MalasPalabras con el cual aprendí el camino que quería seguir toda la vida: Andrea Montoya, Angélica Rodríguez, Gecko Gómez Cubides, Fabián Hernández, Leonardo Ruíz, María Alejandra Rico, Ximena Lozano, y al profesor Carlos Páramo. Me alegra saber que el camino que emprendimos nos ha llevado a conquistar espacios donde explorar todo lo aprendido, como quisimos. Y también al grupo de antropólogas que día tras días me asombran por su

inteligencia y de las cuales agradezco su amistad: Ángela Alvarado, Angélica Rodríguez, Gabriela González, Ivonne Espitia, Laura Niño, Malva González, Stefanía Salas, Wendy Duarte.

A mis amigos de toda la vida, a aquellos y aquellas que recuerdo desde que la vida giraba alrededor de un colegio y quienes me sorprenden porque hasta el día de hoy nos seguimos acompañando: Fernando Uscátegui, Laura Sáenz, Nicolás Duarte, Roxanne Medina, Santiago Quevedo, Ximena López.

Resumo

BELTRÁN BECERRA, Juan Francisco. A ponte educacional: a representação do popular no programa Bachillerato por Radio, 1973-1982. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (2021)

Este trabalho tem como o objetivo estudar as gravações radiafônicas e as cartilhas educacionais do Bachillerato por Radio entre 1973 e 1982. A partir do aporte teórico-metodológico dado pela História das Representações, da Educação e do Livro, pretendo expor e analisar três aspectos cardeais. A primeira busca, por meio de um percurso histórico desde o início do século XX do ensino médio no país, compreender as condições históricas que resultaram na promoção e realização do programa *Bachillerato por Radio*. Na minha interpretação, a idealização e concretização disso foi o resultado da cobertura nacional escassa, frágil e desigual do sistema educacional nacional, levando à criação de sistemas educacionais corretivos que buscaram a absorção de setores da população na indústria e no terceiro setor. O segundo visa analisar as representações de lideranças políticas e de alguns setores sociais sobre as camadas da população que formaram a ideia do popular, mostrando que *Bachillerato* estava revestido de percepções preconceituosas sobre os setores mais pobres da sociedade colombiana e de a doutrina desenvolvimentista que permeou as políticas sociais da época. A terceira aprofunda como as representações sobre os grupos populares se refletiram no programa de rádio, resultando em caracterizações em que o popular se relacionava e definia, de forma contraditória, com a suposta defasagem e defeito das populações mais pobres do país e com as potencialidades de inclusão dos alunos do programa ao progresso econômico e social da Colômbia. Desse modo, a chave modernidade e desenvolvimento/popular e atraso moldaram o discurso que sustentou a concepção das populações populares colombianas. Essas definições opostas configuraram e delinearam o que, dentro do programa de rádio, seriam as tradições e atitudes dos usuários, frequentemente reforçadas pelo método científico e pelo status de benfeitor do programa educacional estatal.

Palavras-chaves: Educação por Rádio. Educação para Jovens e Adultos. Popular. Colômbia.

Abstract

BELTRÁN BECERRA, Juan Francisco. *El puente educativo: a representation of the popular in the Bachillerato por Radio. Colombia, 1973-1982. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (2021)*

The objective of this work is to study the radio recordings and the educational booklets of the program *Bachillerato por Radio* between 1973 and 1982. From the theoretical-methodological contribution given by the History of Representations, Education and the Book, I intend to expose and analyze three cardinal aspects. The first seeks, through a historical journey from the beginning of the 20th century of secondary education in the country, to understand the historical conditions that resulted in the promotion and realization of the program *Bachillerato por Radio*. According to my interpretation, the idealization and realization of this was the result of the scarce, fragile and unequal national coverage of the national educational system, leading to the creation of remedial educational systems that sought the absorption of sectors of the population into the industry. The second aims to analyze the representations of political leaders and some social sectors on the layers of the population that made up the idea of the popular, showing that *Bachillerato* was clothed with prejudiced perceptions about the poorest sectors of Colombian society and of the developmental doctrine that permeated the social policies of the time. The third deepens how the representations about the popular groups were reflected in the radio program, resulting in characterizations where the popular was related and defined, in a contradictory way, with the supposed lag and defect of the poorest populations of the country and with the potential of inclusion of the students of the program to the economic and social progress of Colombia. In this way, the key modernity and development/popular and backwardness shaped the discourse that sustained the conception of the Colombian popular populations. These opposing definitions shaped and delineated what, within the radio program, would be the traditions and attitudes of the users, frequently reinforced by the scientific method and by the benefactor status of the state educational program.

Keywords: Radio Education. Education for Young people and Adults. Popular. Colombia.

Resumen

BELTRÁN BECERRA, Juan Francisco. *El puente educativo: a representação do popular no programa Bachillerato por Radio, 1973-1982. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (2021)*

Este trabajo tiene como objetivo las grabaciones radiales y los cuadernillos educativos del programa Bachillerato por Radio entre 1973 y 1982. A partir del aporte teórico-metodológico dado por la Historia de las Representaciones, la Educación y el Libro, pretendo exponer y analizar tres aspectos cardinales. El primero busca, a través de un recorrido histórico desde comienzos del siglo XX de la educación secundaria en el país, comprender las condiciones históricas que resultaron en la promoción y realización del programa *Bachillerato por Radio*. Según mi interpretación, la idealización y concreción de este fue resultado de la escasa, frágil y desigual cobertura nacional del sistema educativo nacional, llevando a la creación de sistemas educativos remediales que buscaban la absorción de sectores de la población al sistema de mercado. El segundo pretende analizar las representaciones de los dirigentes políticos y de algunos sectores sociales sobre las camadas de la población que conformaban la idea de lo popular, mostrando que el *Bachillerato* estuvo revestido de percepciones prejuiciosas sobre los sectores más pobres de la sociedad colombiana y de la doctrina desarrollista que permeó las políticas sociales de la época. El tercero profundiza cómo las representaciones sobre las camadas populares fueron plasmadas en el programa radial, resultando en caracterizaciones donde lo popular fue relacionado y definido, de manera contradictoria, con el supuesto rezago y defecto de las poblaciones más pobres del país y con el potencial de inclusión de los estudiantes del programa al progreso económico y social de Colombia. De tal forma, la llave modernidad y desarrollo/popular y atraso configuró el discurso que sustentó la concepción de las poblaciones populares colombianas. Estas definiciones opuestas configuraron y delinearon lo que, dentro del programa radial, serían las tradiciones y actitudes de los usuarios, reforzado frecuentemente por el método científico y por el estatus benefactor del programa educativo estatal.

Palabras clave: Educación por Radio. Educación para Jóvenes y Adultos. Popular. Colombia.

LISTA DE SIGLAS

ACPO	Acción Cultural Popular
FN	Frente Nacional
INEM	Institutos de Enseñanza Media Diversificada
JAC	Juntas de Acción Comunal
RTVC	Radio y Televisión de Colombia

Sumário

Introdução	21
Capítulo 1 - As razões para criar a ponte educacional.....	34
1.1 Ensino médio no século XX na Colômbia.	34
1.2 Educação na Colômbia em estatísticas	39
1.3 Política educacional na Colômbia e a estrutura do ensino médio entre as primeiras décadas na Colômbia.	46
1.4 Mudanças na educação em 1920.....	49
1.5 Ensino médio na época da República Liberal.....	51
1.6 O sistema educacional, o <i>Bachillerato</i> durante a Frente Nacional.....	55
1.7 Campanhas de educação em massa para adultos na Colômbia.	61
Capítulo 2. A construção da ponte educacional. Contexto e discursos na formação do <i>Bachillerato por Radio</i>.	69
2.1 <i>Bachillerato por Radio</i>	71
2.1.1 A estrutura do <i>Fondo de Capacitación Popular</i>	79
2.1.2 Emissões e cartilhas	84
2.1.3 O papel dos alunos.....	90
2.2 A política social.....	93
2.2.1 Migração e crescimento urbano	95
2.2.2 A Integração Popular.....	99
2.2.3 O projeto de desenvolvimentismo e alianças com a Fundação Ford e o BID	105
Capítulo 3: Elementos para ingressar no país: a modernidade no <i>Bachillerato por Radio</i>.	108
3. 1 O papel do conhecimento científico no <i>Bachillerato por Radio</i>	110
3.2 Aproximar aos alunos do Estado, sintonizá-los com os valores democráticos e ser ativos..	122
3.3 Sintonizar aos estudantes com a sociedade (papel informativo do rádio).....	134
Capítulo 4. Quem iria cruzar a ponte? A representação de camadas populares.....	143
4.1 As cartilhas e transmissões do <i>Bachillerato por Radio</i>	146
4.2 Literatura e o Popular	152
4.3 Elementos que compõem o Popular	160
4.3.1 Estratégias para ativar as e os alunos.	166
4.3.2 Falta de comunicação (falta de cultura) e expressão.....	173
4.3.3 Comunicar melhor é melhorar a cultura.....	179
4.3.4 Falta de originalidade e ordem	182

4.3.5 Valores democráticos e o projeto desenvolvimento no país.....	185
Considerações finais	189
Referências	196

Introdução

O *Bachillerato por Radio* esteve no ar por mais de 30 anos nas emissoras colombianas e durante aqueles anos representou os seus alunos, a maioria das vezes a partir das suas carências e falhas. De setembro de 1973, ano de sua inauguração, até outubro de 2004, mês em que transmitiu sua última aula, de segunda a domingo, nas horas do nascer e do pôr do sol, durante quatro horas o programa de rádio passou aos ouvidos dos colombianos e colombianas tópicos de todas as áreas do conhecimento necessárias para se formar no ensino secundário e no ensino médio,¹ e para, segundo o programa, eles ingressarem corretamente na dinâmica nacional via o desenvolvimentismo capitalista assimilado e apropriado pelas elites governistas. Havia três requisitos para ser estudante do programa: comprar as cartilhas que complementavam as aulas; ouvi-los dia após dia; e fazer o teste do ICFES² e aprová-lo como demonstração de ter aprendido pelo rádio.

O *Bachillerato* desenvolveu suas aulas em diferentes rádios do país enquanto a violência política se intensificava, se expandia no território e seus atores aumentavam; as cidades cresceram exponencialmente, a Constituição de 1991 estava sendo construída; medidas neoliberais foram adotadas ao longo da década de 1990, e a oferta de escolas públicas e privadas foi ampliada e fortalecida em todo o país. Ao longo das 3 décadas o programa transmitiu suas emissões paralelamente a muitas mudanças em nível político, social e econômico no país. O *Bachillerato*, que nasceu no final do regime político da Frente Nacional (FN),³ acabou suas emissões no início do milênio sob críticas e dúvidas sobre a eficácia em meio dos avanços tecnológicos, como os computadores e a internet, que questionavam se o rádio, como meio de formação, havia perdido sua validade; e envelhecido, já que não era capaz de atrair potenciais usuários em todo o país.

¹ O bachillerato na Colômbia abarcar o ensino médio após o fundamental. Para o ano de 1974, onde o ensino médio foi reformado, foi definido como "a fase educacional, após o ensino fundamental, durante a qual o aluno tem a oportunidade de complementar sua formação integral, identificar seus interesses, aptidões e habilidades e ser treinado de forma prática para continuar o ensino superior ou para desempenhar com mais eficiência uma determinada função em sua comunidade." Assim, especificou-se que o ensino fundamental compreendia cinco anos de estudos; O ensino médio teria dois ciclos, o primeiro dos quatro anos de "formação acadêmica" e um segundo "ciclo profissional", onde o aluno optaria pelo ensino médio acadêmico, pedagógico, comercial etc. E o ensino superior dependeria do programa curricular de cada instituição. De agora em diante, pensando no público brasileiro, vou usar a palavra *ensino médio* para me referir a essa etapa dentro do sistema educacional formal.

² O ICFES é o atual Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación, antigo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Na década de 1970, ele foi encarregado de fazer o exame de acesso ao ensino superior.

³ A partir de agora serão usadas as siglas FN para se referir a esse regime político.

Além das críticas sobre sua viabilidade através das décadas, procuro estudar o programa ancorado em um período delimitado, e considerando que o programa educacional foi próximo e afim às medidas tomadas por aqueles governos, mostrou uma narrativa auto-qualificadora e favorável às suas próprias propostas. Promovendo as intenções e trabalhos das instituições governamentais; apagando, atacando e demonizando opções de vida alternativas; e sugerindo sutilmente que os usuários do programa, seus alunos, eram em grande parte os responsáveis do atraso da sociedade colombiana.

A fé acrítica no rádio como meio de formação eficaz, capaz de aumentar o acesso à educação, pode ser datada da década de 1930 na Colômbia (SILVA, 2000). Os governos da República liberal assimilaram este meio recente como o adequado para atingir as diferentes regiões do país e como forma de harmonizar toda a população colombiana graças à sua rapidez e facilidade técnica. Anos depois, em meados da década de 1940, na cidade de Sutatenza, o padre José Joaquín Salcedo começou a desenvolver o que seria o mais amplo e melhor estruturado programa educativo para as regiões rurais da América Latina: as Escuelas Radiofónicas de Radio Sutatenza (EE.RR.) (ROLDÁN, 2017, p. 35). A *Radio Sutatenza* foi um produto de admiração e um modelo para muitas pessoas, instituições e países do mundo (ROLDÁN, 2017, p. 35), e, claro, a referência para a criação do *Bachillerato por Radio*. Quando o projeto radiofônico foi estruturado tinha tanto respeito à *Radio Sutatenza* que não se procurou que fosse a sua competição, ao contrário, se esperou complementá-la, preencher suas lacunas e dar um passo adicional à tarefa que já realizavam as EE.RR. Como mostrarei, o programa continuou replicando muitas das atitudes preconceituosas aceitas e naturalizadas pelos criadores dos programas educacionais radiofônicos das décadas anteriores que permeavam os imaginários os setores da elite do país.

A partir de 1967, com a constituição da instituição coordenadora e produtora do projeto radiofônico, o *Fondo de Capacitación Popular*, começou o processo que levou à criação do *Bachillerato por Radio* em 1973. Deste ano até 2004, o programa apresentou continuamente suas lições na estação de rádio nacional do país, a *Radio Nacional*, e em várias emissoras regionais. O programa de rádio ao longo destes anos passou por várias instituições: foi financiado por vários ministérios, fundações nacionais e internacionais e, inclusive, por estudantes; mudou seu organograma e se adaptou para fazer parte dos diferentes programas educacionais massivos dos governos; e atualizou seu material sonoro e escrito, de acordo com o orçamento, as reformas educacionais e os avanços tecnológicos e científicos na área de rádio e educação. A primeira grande

mudança do programa foi em 1982; com a chegada de Belisario Betancur, o *Bachillerato* foi absorvido pelo programa de educação em massa do governo, CAMINA. Isso significou uma reformulação, adaptação e produção das emissões e cartilhas que compõem o projeto de rádio até o momento. As reformulações e reestruturações feitas no programa antes de 1982, como proponho, foram adequações na sua maioria baseadas na projeção das supostas necessidades da sociedade moderna e pro-desenvolvimentista e das deficiências e defeitos das camadas populares, segundo o programa.

Estes primeiros nove anos de vida do *Bachillerato* foram meu objeto de estudo no projeto do mestrado. Interessou-me investigar as representações da população a educar pelo programa, a pesquisa me fez compreender que para a produção do programa a ideia do popular adotou variações, contradições e justificações diversas que confluíram no material educacional. Então fundamental foi a ideia do popular para o projeto que fazia parte do nome da instituição coordenadora de *Bachillerato: Fondo de Capacitación Popular*. A partir disso quis estudar a complexidade que tinha o popular para o programa, buscando entender a compressão e percepção que existiu sobre o setor da população a ser educado. Como afirmou o diretor do programa na citação do início da seção, formar os usuários era colocá-los em uma realidade que, segundo o programa, os ilude de forma negativa: “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 él pueda contribuir, en una u otra forma, a la solución de los problemas del medio ambiente tanto físico como social...” (EL TIEMPO, 1974). Assim, procura-se analisar o que significou essa fuga da realidade, proposta e formulada pelo *Bachillerato*, que fez que o processo educacional criasse mecanismos, afirmações e atividades para “posicionar na realidade” aos usuários do programa.

Ao me propor a entender as representações construídas pela elite educada sobre as camadas consideradas populares, esta pesquisa se apoiou nas reflexões realizadas na 4^o geração da *École des Annales*, especificamente no trabalho realizado por Roger Chartier e nas propostas apresentadas sobre a considerada Nova História Cultural, ao redor das análises produzidas na História das Representações, como marco teórico-metodológico. As reflexões de Chartier relativas à História das Representações, base das suas análises em torno da História do livro e da leitura, me serviram como referência para entender a importância da materialidade do livro como fonte — neste caso, os livros didáticos e os programas radiofônicos —, procurando apreender os processos de produção, circulação e consumo deles, para assim entender as relações sociais por trás destes

objetos. Chartier (2002, p. 51) considera relevante não recair nas análises do texto “puro” e sim entender a importância da materialidade do livro, dos seus produtores e da comunidade de leitores que dele se apropriam, para assim não ignorar as particularidades da produção dos textos e a construção desse sentido de leitura dado pelos diferentes grupos sociais. Estes são aportes importantes para compreender a leitura e a escuta em um espaço e tempo específicos: a Colômbia da década de 1970.

Ao introduzir o conceito de representação, Chartier (2002) chama a atenção para a forma pela qual entendemos a realidade. Segundo o historiador, nenhum documento tem uma relação transparente com a realidade: são produtos do contexto no qual são criados e no qual se plasmam uma série de discursos, pretensões, contradições que fazem parte das intenções dos autores e editores; relações de poder. Ao introduzir o conceito de representação, o historiador chama a atenção para a forma pela qual entendemos a realidade, nenhum documento tem uma relação transparente com a realidade: são produtos do contexto no qual são criados e no qual plasmam uma série de discursos, pretensões, contradições que fazem parte das intenções dos autores e editores; e estabelecendo relações de poder.

Dessa forma, os bens culturais (nesse caso os livros e as gravações sonoras) são expressões “as fronteiras e os limites culturais entre os diferentes grupos sociais” (SILVA, 2008, 23). Os objetos são a materialização e a expressão das contradições, dos discursos e dos sentidos da sociedade, onde se plasmam as representações sociais estes discursos adquirem praticidade, que legitimam e justificam condutas e escolhas (FONSECA; de MELO, 2013, p. 35). No seguinte trabalho não me proponho uma imersão na análise das dinâmicas de conflito entre as elites governantes na Colômbia e as classes populares dos anos 1970 através do *Bachillerato por Radio*, mas pretendo distinguir as formas como se diferenciavam os variados grupos sociais, para decodificar as pretensões das elites refletidas nos programas radiofônicos e nos textos didáticos do programa (FONSECA; de MELO, 2013, p. 35).

Além disso, na pesquisa tento analisar os documentos atrelados a uma reflexão sobre a sua própria construção, ou seja, fazer uma análise em torno da materialidade do texto, da produção do próprio texto e das formas como chega ao leitor. É ali que se mostramos propósitos implícitos nos textos, as estratégias de escritura e as intenções do autor na sua elaboração (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 12). Conhecer as trajetórias de produção, criação e circulação das fontes é de vital importância para entender as intenções do *Bachillerato*, as posições tomadas pelos

educadores-pesquisadores na elaboração do material didático, e a forma como dirigiram e direcionaram as temáticas estabelecidas. Serve igualmente para analisar os textos, pensar nas suas convenções, contradições, usos, códigos, intencionalidades que, dentro do discurso, pretenderam dar ao programa, assim como a visão que tinham das camadas populares a serem educadas. Para finalmente trazer, explorar e mostrar os preconceitos e ambiguidades do programa.

Também foi relevante problematizar e refletir sobre a união entre fontes escritas e sonoras, que, para o programa, eram sua unidade de trabalho. Embora no nível teórico sejam analisados separadamente, na prática, como mostra o *Bachillerato*, foram documentos constituídos para trabalhar em conjunto. No caso dos manuais escolares, é importante entendê-los como objetivos culturais ricos e complexos como transmissor de conhecimento considerado indispensável por um período e dentro de uma determinada área do conhecimento. Presume-se que sejam portadores de conhecimentos objetivos, com as competências necessárias para aquela área do conhecimento. No entanto, são veículos de um sistema de valores morais, religiosos e ideológicos, participando de um processo de aculturação (CHOPPIN, 2002) dos alunos.

Os manuais são apresentados como um vetor do pensamento dominante da época, transmitindo declarações como verdadeiras e distinguindo a verdade e a falsa nas sociedades (RUEDA, 2015, p. 250). Outro aspecto importante a ser considerado é sua materialidade. Ser um objeto material significou ser produzido, comercializado e consumido, um bem determinado pela tecnologia e pelo contexto econômico onde instituições e sujeitos atuam que determinam sua circulação e conteúdo (SAMACA, 2015, p. 208).

Além disso, é necessário enfatizar o método de estudo histórico das fontes não escritas. O historiador Marcos Napolitano (2005, p. 237) mostra a importância que estas fontes receberam nos trabalhos históricos dos últimos anos, já que elas são evidência e representação dos fatos sociais que têm ocorrido através da história. São evidências porque nelas mesmas se vê a passagem do tempo, como objetos que têm tido sua própria trajetória histórica, e por outro lado, são representações, porque carregam uma própria interpretação dos fatos históricos, os quais estão evidenciando. Ele propõe que estas fontes audiovisuais e musicais estejam articuladas a partir de sua linguagem técnico-estética e as representações da realidade histórica ou social nelas contidas. Grande relevância para pensar textos didáticos escritos e produções radiofônicas com a função de educar. Ainda o trabalho de Napolitano foca sobretudo nas fontes de origem cinematográfica,

musical e televisiva, deixando de lado as fontes radiofônicas, contém elementos metodológicos que acredito ajudam na compreensão social e histórica das fontes radiofônicas

A importância que o rádio tem como fonte, como diz a historiadora Lia Calabre, está em ser “um veículo de comunicação de massa que tanto constrói quanto explicita práticas culturais” (CALABRE, 2005, p. 4). O que determinou uma incidência no comportamento social e ser um lugar de documentação da vida social e cultural das sociedades. Aliás, implica a indagação das estratégias e recursos emotivos usados pelas emissoras e locutores para convencer e atrair ouvintes e como se relacionaram com as disputas políticas, educativas e econômicas da sociedade onde o programa transmitia (COELHO, 2017). O programa não era passivo, assim como tampouco os seus ouvintes (ANGARITA, 2017) o que leva a uma leitura cuidadosa das representações do momento histórico feito pelo *Bachillerato*.

O rádio como fonte se situa como um “objeto da cultura, não isolando aspectos literários, linguísticos ou tecnológicos” (ANGARITA, 2017). O que significa delimitar historicamente os áudios, procurando entendê-los no momento histórico de sua realização e, igualmente, priorizando sua audição sistemática e buscando isolar seus componentes, como o discurso, a música, a estrutura da apresentação dos elementos a serem ouvidos, para mais a frente recompô-los e compará-los com o contexto “extramusical”.

O estudo deste programa radiofônico entra no campo de trabalhos em torno do tema da educação e da mídia na Colômbia. Um exemplo é o trabalho *República Liberal y cultura popular en Colombia* do historiador Renán Silva. Ele analisou a época da *Revolución en Marcha*, um projeto liberal, que no nível cultural, propôs uma campanha massiva de instrução para poder incluir o maior número de colombianos no país através da sua participação ativa. Um passo considerado fundamental para o desenvolvimento nacional (SILVA, 2012). Para o Partido Liberal foi uma oportunidade de colocar em prática sua política cultural através de instituições que mostrassem a importância da representação da cultura popular, aproveitando os recentes e inovadores meios de comunicação (rádio e cinema, principalmente) para difundir a cultura e, ao mesmo tempo, investigar estas culturas. Isso mostra a importância do rádio como veículo dos grandes eventos e processos do país em que se tinham exibido os grandes acontecimentos esportivos, políticos e sociais desde seus inícios na Colômbia.

Outra obra de Silva, *Ondas nacionales. La política cultural de la República Liberal y la Radiodifusora Nacional de Colombia*, mostra a relação entre o rádio nascente, em 1930, e o

processo de construção nacional, cujo objetivo era sintonizar aos colombianos no mesmo tempo histórico (SILVA, 2000, p. 5). As pesquisas procuram mostrar as possibilidades dadas pelo rádio para evidenciar os imaginários daquelas pessoas que tinham como objetivo propagar cultura, acabar com o analfabetismo e espalhar uma identidade nacional (CASTRILLÓN, 2011)

A pesquisa de antropólogo Carlos Páramo, *La consagración de la casa: raza, cultura y nación en La primera década de La Radiodifusora Nacional*, e a do historiador Juan Carlos Amador, *Memoria al aire. Gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia, 1940 – 1973*, analisaram os discursos e as práticas realizadas pelos intelectuais que, dentro do Estado, estruturaram suas ideias com o propósito de usar o rádio para a transformação social. No primeiro foi analisado os discursos das pessoas que ativamente participaram na criação da nascente Radiodifusora e seu projeto cultural, um projeto com duas cabeças, uma que postulou uma ideia plural de cultura nacional, e outra que sem descaro desacreditou nas formas menos mestiças da sociedade (PÁRAMO, 2003, p. 327) Aproximando-se á temporalidade aqui estudada, também foi afirmado que os conceitos de raça e de déficit cultural continuavam ainda presentes na ideia de desenvolvimento da FN, como nas políticas educativas e culturais do regime ficou (AMADOR, 2017, p. 118).

Outras pesquisas se debruçaram nos esforços e perspectivas realizadas pela Igreja Católica para a educar na população camponesa através da Radio Sutatenza e o projeto educativo e cultural Acción Cultura Popular (ACPO). Em anos recentes apareceram trabalhos que exploraram com profundidade diferentes aspectos da vida do programa e a sua relação com a população camponesa colombiana. Algumas pesquisas aportaram a estudar o programa no contexto internacional, analisaram das representações e estratégias narrativas feitas no programa nas suas cartilhas e gravações, estratégias educacionais adoptadas para promover propaganda, conteúdo políticos e moralidade, e apropriação e sentidos adaptação dos camponeses das mensagens enviadas pela Radio Sutatenza.⁴

⁴ Por exemplo: ANGARITA, J. **La música en el programa educativo de Acción Cultural Popular: Radio Sutatenza y sus usuarios (1955 –1970)**. Dissertação de mestrado, Departamento de Historia, Universidad de los Andes, Bogotá, 2016; ALAYÓN, M. **Un viaje a Sutatenza: la representación del campesino en el proyecto educativo de Acción Cultural Popular ACPO**. Monografía de graduação, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, 2018; HURTADO, A. **Cartas, rádios e impressos: cultura escrita camponesa na Colômbia, 1953-1974**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016; ROLDÁN, Mary Jeane. ACPO, estado, educación y desarrollo rural en Colombia: 1947-1974. In: BERNAL, Juan Pablo Angarita; PUERTA, Ayder Berrío; ÁLVAREZ, Jorge Rojas. **Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)**. Bogotá D.C.: Bogotá: Banco de La República, 2017. Cap. 2. p. 33-65.

Embora essas pesquisas e outras tenham aumentado a quantidade de excelentes trabalhos explorando a experiência da Radio Sutanteza e da ACPO, em particular, e na área da história do rádio e sua relação com a sociedade, em geral, há um vazio historiográfico sobre outros projetos radiofônicos ainda não analisados, como é o caso do *Bachillerato por Radio*. Bastante presente no imaginário cotidiano colombiano como desconhecido a nível investigativo, os trabalhos aprofundando no contexto, experiência e novidades do *Bachillerato* são escassos. As poucas investigações achadas fazem uma apresentação sociológica, porém pessimista (VIZCAÍNO, 2014); são uma homenagem com pouca crítica, mesmo cheia de informações, do projeto educacional (ABRIL, 2013); ou tem como fim apresentar o programa sem penetrar em uma análise histórica (RADIO NACIONAL DE COLOMBIA, 2010) Por isso, essa pesquisa se propõe fazer uma aproximação ao contexto histórico que permeou e condicionou as estratégias e o conteúdo do programa; explorar as especificidades próprias da criação, distribuição e teor das sessões radiofônicas do *Bachillerato*, as quais não foram ainda exploradas e estudadas; e estudar o teor das afirmações e representações concebidas no escasso material educativo achado do programa.

Além disso, a dificuldade de acesso e localização desse conjunto de documentos e sua falta de promoção por parte da instituição encarregada de resguardá-los certamente afetaram sua má indagação pela comunidade acadêmica. Nesse trabalho espero aportar à indagação do *Bachillerato* e contribuir na análise das particularidades e do contexto em que foram criados um dos programas radiofônicos educacionais que existiu ao longa da história contemporânea do país aprofundando na crítica através da análise histórica.

Meu objetivo geral é analisar, ao longo da dissertação, como o processo educativo de *Bachillerato por Radio* representou e definiu o popular. A hipótese que pretendo sustentar é que educar a população teve o propósito de modernizá-la, entendido como conexão e homogeneização das camadas populares atraindo-os ao estilo de vida das elites urbanas colombianas. A proposta do programa foi ser então um programa de educação dedicada à construção de um pensamento crítico nos usuários, porém, como será analisado ao longo da dissertação, realmente o *Bachillerato* consolidou uma proposta de esvaziamento crítico do ensino, esperando que os alunos e alunas acatassem os aprendizados e assimilassem sem nenhuma discussão sua posição como subordinados e mão-de-obra funcional do desenvolvimento capitalista e a modernização do país.

Entendo que a categoria popular teve múltiplos sentidos, como apresentado pelo cientista científico Santiago Gómez. (GÓMEZ, 2015) Nesse sentido, foi entendida como base da sociedade

mestiça nacional. Ao mesmo tempo, o popular juntou e homogeneizou as consideradas camadas populares que eram percebidas como sujeitos e sujeitos que não participavam da vida econômica e social do país por sua desconexão entre si e por seu estilo de vida solitário e desatualizado. Uma população que teve que ser canalizada para participar de espaços sociais, se formar para novos empregos e entender e agir de acordo com abordagens do desenvolvimento na Colômbia. Por esse motivo, o estudo dos materiais sonoros e escritos produzidos para o *Bachillerato por Radio* será uma forma de entender as representações que fizeram as elites educadas sobre as camadas populares a serem educadas.

Para alcançar esse objetivo pretendo responder à pergunta: quais foram as estratégias narrativas e construções que o *Bachillerato por Radio* implantou para delimitar o popular e representar camadas populares ao longo de suas aulas educacionais entre 1973 e 1982? A minha hipótese é que a finalidade do programa foi educar a população com o propósito de modernizá-la, que segundo o programa era positiva, não só para os alunos e alunas como também benéfica à sociedade em geral, em um período de expansão urbana e de modernização da indústria interna colombiana. O grupo de educadores a cargo do projeto e os governos pretenderam indicar, em um país com grande quantidade de população rural, as atitudes, crenças e costumes a serem transformados, pois representavam características consideradas inatas dessas populações e as quais não funcionavam para o projeto modernizador, na transformação dessa população. Por esse motivo, o estudo dos materiais sonoros e escritos produzidos para o *Bachillerato* foram o fundamento para entender as representações que fizeram as elites educadas sobre as camadas populares a serem educadas.

Ao colocar em diálogo as fontes históricas com o contexto procuro identificar os propósitos e as contradições. Os documentos analisados são as apostilas e gravações sonoras da matéria de espanhol de primeiro e quatro ano de ensino médio, localizadas no arquivo sonoro de *Señal Memoria da Radio y Televisión de Colombia* (RTVC). Os textos e áudios da aula da matéria de espanhol foram consideradas em detrimento das outras disciplinas pela grande quantidade de informações que contêm e para fazer uma análise mensurada, sequencial e detalhada da disciplina para chegar a uma aproximação do discurso oficial do programa.

Minha abordagem ao programa começou em 2016, no final da minha graduação em antropologia na Universidad Nacional de Colombia. Durante mais da metade do período de graduação trabalhei com o grupo de pesquisa de som e rádio, Colectivo Malas Palabras, para

pesquisar de uma perspectiva etnográfica e histórica sobre a história das profissões e ofícios em Bogotá e a história do rádio na Colômbia. Ao pesquisar os processos de rádio educacional no país, coincidi com um livro sobre o *Bachillerato*, e curiosidade sobre o programa, tão desconhecido e tão referenciado na população bogotana, me levou a procurar mais informações sobre seus primeiros anos. Durante esse ano e no ano seguinte, 2017, consegui reunir alguns documentos que analisavam e outros que delineavam a vida do projeto. Esses foram os primeiros insumos que me ajudariam a consolidar um projeto de pesquisa naquele mesmo ano, que foi o primeiro esboço do que resultou nessa dissertação.

Antes de entrar no mestrado, localizei as cartilhas do primeiro e quarto ano de 1976 na Biblioteca Nacional de Colombia, sem sequer saber o paradeiro das gravações feitas durante esses anos. Essas cartilhas estavam em perfeitas condições e compendiadas em uma série de livros vinculados onde eles juntaram os livretos. A pista sobre a localização das gravações veio no mesmo ano, poucos meses antes do mestrado começar, em um documento que garantiu que as gravações estavam armazenadas no arquivo de som RTVC.

Após concluir as disciplinas obrigatórias exigidas pela pós-graduação em 2018, fiz um estágio de pesquisa na Universidad de los Andes e consegui entrar em contato com o diretor do arquivo, César Márquez, que, com sua equipe, generosamente e entusiasticamente me abriu as portas do arquivo sem restrições de tempo. Com eles fizemos um acordo no qual eu iria fazer um esboço de catalogação dos arquivos, que eram confusos, ninguém os ouve há algum tempo e seu registro não era uma prioridade da RTVC. Em troca, eles me permitiriam acessar o conteúdo das gravações e me localizar e me condicionar a um lugar no espaço de arquivos para ouvir os programas em horário de expediente com total liberdade para transcrever as lições de *Bachillerato*. Entre abril e julho de 2019 passei mais tempo naquela sala fria e seca do que em qualquer outro lugar da cidade de Bogotá. Apesar das condições esta foi uma experiência gratificante e maravilhosa, que permitiu a realização do sonho de qualquer historiador ou entusiasta de arquivos de trabalhar em contato direto com as fontes primárias.

Essa experiência de analisar as gravações e cartilhas do programa me permitiu identificar as especificidades do discurso oficial, suas estratégias e recursos visuais e sólidos; e estudar as representações das populações às quais se pretendia educar, intervir e influenciar. Um ambiente propício à consolidação de uma fonte de pesquisa, dando um significado histórico aos documentos não apenas pela datação dos materiais, mas pela relação, feita pelo historiador, dos fatos e do

contexto (PEDROZA, 2020). A dissertação que contém esta pesquisa se compõe por quatro capítulos.

O primeiro capítulo busca contextualizar o leitor com a política educacional na Colômbia, enfatizando principalmente a origem, as variações e a estrutura do ensino médio no país do final do século XIX até meados do século XX; e realizar uma análise do uso da mídia em campanhas educativas na Colômbia, destacando-se nas iniciativas que utilizaram o rádio, tanto institucional quanto privado. Concluindo com a explicação por que a criação do *Bachillerato por Radio* foi considerada relevante.

Então analisarei a política social no final dos anos 60 para entender as transformações no setor educacional e que levaram à priorização da criação do *Bachillerato* como um projeto de educação em massa para adultos. Procuo fazer um percurso pelas políticas educacionais durante o século XX, e depois proceder a compreender os argumentos que foram utilizados para a criação da *Operación Capacitación Nacional* e toda a infraestrutura que foi desenvolvida ao longo desses anos para concluir com o projeto do *Bachillerato por Radio*. Prestei especial atenção ao uso do rádio no contexto educacional colombiano para, desta forma, compreender as especificidades e diferenças entre as apostas que, como *Bachillerato por Radio*, buscou proporcionar educação a diversos setores da população que não tinham acesso à educação formal.

O segundo capítulo buscou analisar a estrutura do programa *Bachillerato* e colocá-lo em seu contexto sociopolítico, a fim de entender as diferentes discussões que teciam e contornavam o programa e as necessidades indispensáveis para a formação dos setores populares. Sustento o programa de rádio como resultado da preocupação das elites políticas com o modo de vida das comunidades de baixa renda da Colômbia, assumindo que elas não estavam preparadas para viver em ambientes modernos, sustentadas por discussões sobre o crescimento populacional e crescimento acelerado nas cidades do país. De tal forma que o programa nasceu numa época em que a intervenção estatal buscava capacitar a população migrante, com as ferramentas necessárias para viver no ambiente urbano moderno.

O capítulo é dividido em duas partes. Em primeiro lugar, apresento o programa de educação a distância *Bachillerato por Radio*, mostrando os parâmetros e propósitos estabelecidos pelos idealizadores do programa que apoiou sua construção. Em segundo lugar, procuro analisar a política social, as diretrizes e programas que do regime da FN deram origem ao programa de rádio

para mostrar as discussões que estavam em torno ao programa e contribuíram para sua criação. Programas criados para camadas populares serão pesquisados retrospectivamente.

No terceiro capítulo analiso os elementos da modernidade e desenvolvimento que compõem a constituição do *Bachillerato*. Para analisar isso, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte estudo a relação estabelecida pelo programa com o conhecimento científico e os métodos de pesquisa legitimando as informações e argumentos apresentados nas aulas e, de forma sutil, apoiou as iniciativas das elites políticas e econômicas do país, vestindo-as com uma auréola de neutralidade, pois acreditava-se ser o caminho certo a seguir. A segunda parte propõe examinar a ênfase colocada no programa das instituições estaduais, com o caso especial das Juntas Acción Comunal. Desde *Bachillerato por Radio*, foi afirmada uma desconexão entre os setores populares e o Estado, portanto, o contato entre esses estamentos deve ser incentivado.

A terceira parte do capítulo destinou-se a estudar o programa e seu papel informativo. Para o *Bachillerato* era óbvio que ele tinha um papel informativo, que servia a potencializar seu controle sobre os estilos de vida dos alunos, a partir da representação de rotinas e bens de consumo em torno dos setores populares. O ambiente desenvolvimentista fez com que os fatos fossem interpretados e mostrados através de um prisma que favorecesse a sociedade predominante na época.

No quarto capítulo analiso as formas como os temas populares e populares foram representados e recriados nos materiais educativos do *Bachillerato* nos aspectos materiais e ideias expressos no programa. Como preâmbulo, pode-se dizer que o popular dentro do programa não foi definido estaticamente e de forma robusta, pelo contrário, ao analisar arquivos sonoros e escritos a multiplicidade de sentidos que caracterizavam os alunos como populares foi percebida. Esses sentidos, por vezes contraditórios uns aos outros, convergiram no projeto para representá-los, como sua posição dentro da sociedade; as formas pelas quais o material educativo para o consumo de alunos populares foi construído; especificidades históricas são a constituição do ser popular na Colômbia; ou as deficiências que no âmbito do programa eram inerentes a essa população.

O capítulo é dividido em três partes. O primeiro enfocou a análise dos aspectos materiais das fontes, buscando detalhar formas que indiquem como a vida dos alunos era compreendida pelo *Bachillerato*. A segunda parte analiso a ideia das camadas populares na América Latina para o programa, a partir da premeditada seleção de livros feita pelo programa. O programa entendeu e apresentou a literatura como documentos que ilustravam a realidade social, política e econômica da América Latina, do país e dos setores populares. Na terceira parte pretendo detalhar mais de

perto os elementos que, a partir da representação, seriam inerentes aos sujeitos e sujeitos populares. Esta seção busca, em primeiro lugar, mostrar que o *Bachillerato* justificou que a representação do setor popular era composta por camponeses e trabalhadores de baixa classe, sendo este o marcador social base para a representação.

Capítulo 1 - As razões para criar a ponte educacional.

Este capítulo terá como objetivo contextualizar a política educacional na Colômbia, enfatizando principalmente a origem, as variações e a estrutura do ensino médio no país desde o final do século XIX até meados do século XX. Paralelamente ao primeiro objetivo, será realizada uma análise do uso dos meios de comunicação nas campanhas educativas na Colômbia, destacando as iniciativas que utilizaram o rádio, tanto institucionais como privadas. O objetivo é estabelecer conexões desses processos com o programa *Bachillerato por Radio*. Desta forma, espera-se mostrar um panorama do contexto educacional onde o *Bachillerato* nasceu. O primeiro capítulo terminará explicando por que a criação do projeto educacional foi considerada relevante. Para especificar os objetivos, será realizada uma análise bibliográfica do ensino médio colombiano no século XX.

1.1 Ensino médio no século XX na Colômbia.

Em 1966 Carlos Lleras Restrepo, recém promovido terceiro presidente da FN, nomeou José Galat Noumer⁵ como Assessor Presidencial, para se encarregar da tarefa de planificar sua proposta de integração nacional⁶. Este projeto buscou integrar toda a população na dinâmica industrial que então florescia. Desta forma, o programa *Transformación Nacional*, denominação dada ao Plano de Desenvolvimento proposto por Lleras Restrepo, definiu como de vital importância a realização de um pacote de reformas sociais que aproximassem a população da dinâmica nacional. Algumas dessas reformas foram: a reforma agrária, os Juntas de Acción Comunal, a melhoria da infraestrutura viária e o programa de capacitação massiva de jovens e adultos, para aqueles que ficaram para trás no sistema educacional formal. Nesse ano, Galat Noumer apresentou ao presidente um documento chamado *Operación Treinamiento Nacional. Programa de Educación Acelerada e Massificada para Adultos Marginalizados no setor urbano*. Nesse documento,

⁵ José Galat Noumer era um político colombiano filiado ao Partido Conservador. Entre 1966 e 1974 foi assessor presidencial dos Presidentes Carlos Lleras Restrepo e Misael Pastrana. O criador e diretor do programa Fondo de Capacitación Popular y del Bachillerato por Radio.

⁶ Propuesta en el Plan Nacional de Desarrollo de Carlos Lleras Restrepo, *Transformación Nacional*.

colocam-se as diretrizes que seriam a base dos programas que, desde aquele ano até 1982, formaram a política educacional não formal (VIZCAÍNO, 1992, p. 58),⁷ cujo enfoque estava na instrução de adultos colombianos.

Neste documento, o assessor presidencial começou traçando as linhas gerais do programa, enfatizando o uso da televisão e do rádio "para educar o povo" (GALAT, 1966, p. 1) por meio da "organização de uma vasta rede de telescolas e rádio escolas comunitárias, para o treinamento massivo e acelerado de adultos marginalizados no setor urbano" (GALAT, 1966, p. 1). O programa entendeu o uso da televisão e do rádio como a fórmula eficaz e bem sucedida de aproximar a educação de setores da população que nunca puderam recebê-la, como defendeu José Galat no documento ao deixar claro que "os modernos meios de comunicação de massas, especialmente o Rádio e a Televisão, permitem que as mensagens sejam veiculadas simultaneamente a milhares de grupos e personagens dispersos, com o dispêndio de um mínimo de recursos humanos e financeiros", por um Estado que não dispunha de infraestrutura nem de dinheiro para contratar mais professores que ajudassem a aumentar a cobertura educacional. Assim, acrescentou que "nada mais necessário do que utilizar esses meios como instrumentos de formação massiva das pessoas marginalizadas da educação, resolvendo ao mesmo tempo o problema das insuficiências da profissão docente e do orçamento disponível para pagar os seus serviços" (GALAT, 1966, p. 1).

Durante a FN, a relação entre educação e economia foi se estreitando e significando, preocupação que como afirma Robert Arvone (1978), levou a uma "série de estudos de planejamento e recursos humanos, frequentemente em colaboração com agências internacionais", além de reformas no Estado para que a formulação das estratégias e políticas educacionais fosse realizada pela Unidad de Recursos Humanos do Departamento Nacional de Planeación. (VIZCAÍNO, 1978, p. 25). Essa reestruturação ocorreu durante a presidência de Carlos Lleras Restrepo, e que permeou o documento elaborado por José Galat, em que prevalecia o controle do uso dos recursos do Estado sem deixar de lado a necessidade de aumentar a cobertura educacional.

Este documento, base da *Operación Capacitación Nacional*, na sua secção Linhas Gerais, afirmava que a coluna do programa educacional, além de ser a Rádio e a Televisão, enfocaria as

⁷ "A educação não formal inclui alfabetização, treinamento ou atualização em técnicas ou ofícios e educação para populações minoritárias, como povos indígenas."

organizações populares como "eixo do sistema". Assim, foi proposto que as salas comunais, locais de encontro no bairro, fossem os centros educativos do programa com o fim de “conseguir uma maior participação dos marginalizados na resolução de seus próprios problemas e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes uma nova oportunidade democrática de decisão em assuntos que lhes dizem respeito” (GALAT, 1966, p. 3). De acordo ao programa, foi por meio da mídia e da participação de organizações de base que se buscou educar os chamados "marginalizados". Essas pessoas que, conforme definido no documento,

Nunca tiveram oportunidade de receber o ensino básico consagrado na lei do artigo 41 da Constituição Nacional; ou aqueles que por algum motivo não puderam desfrutá-lo e, portanto, são afetados pelo analfabetismo em suas diversas modalidades (absoluto, desuso e funcional), ou incapazes de aperfeiçoar suas próprias faculdades humanas, trabalham produtivamente e enfrentam as demandas modernas do desenvolvimento socioeconômico (GALAT, 1966, p. 6)

Com o exposto, na seção Metas, o documento estimou que o analfabetismo urbano poderia ser erradicado em 7 anos, embora também tenha sido esclarecido que para determinar o tempo exato seria necessário um estudo técnico, avançado com todas as garantias científicas que requer uma investigação de tal natureza”. Esta estimativa baseou-se em um claro otimismo do programa e de sua eficácia, pois isso iria ensinar o que é “essencial para um Colombiano [sic] viver de acordo com as exigências da dignidade humana e do desenvolvimento socioeconômico do país” (GALAT, 1966, p. 6). A integração proposta, segundo o governo, requiriu, como destacava o documento, uma "formação cívico-social sistemática” das organizações de base para "o desenvolvimento das massas marginais do país", para o qual se pretendia criar cursos de "desenvolvimento da comunidade, cooperativismo, sindicalismo e direito do trabalho, mutualismo, integração familiar, promoção da saúde comunitária “e cursos que vão ensinar" aos marginalizados a maneira de ter recreação saudável e praticar esportes”. (GALAT, 1966, p. 6)

Os motivos, para o criador da proposta desta iniciativa, foram quatro: Justiça Social, utilização de métodos modernos para o processo educativo, êxodo de profissionais e técnicos e integração do povo no desenvolvimento nacional. O primeiro, a Justiça Social, contava com o reconhecimento implícito da negligência do Estado em prover educação à população colombiana, por isso era “necessário tornar a educação acessível às classes hoje marginalizadas dela, cuja

magnitude se manifesta estatisticamente em altos percentuais de analfabetismo, ensino fundamental incompleto e despreparo técnico para os ofícios ou atividades que um país exige na fase de decolagem para o desenvolvimento”.

O segundo enfatizou a importância da utilização de métodos modernos para o processo educacional, devido à falta de professores e instalações adequadas e ao que denominaram de "métodos clássicos insuficientes". Afirmou-se que diante de um problema que exigia medidas urgentes, não era possível pensar em ações de longo prazo, uma vez que estas "ultrapassam [proibir] qualquer cálculo de disponibilidade atual e futura de recursos", por isso foi necessário utilizar esses métodos modernos que "permitem que um pequeno grupo de educadores altamente capacitados multiplique sua ação fornecendo milhares de professores despreparados”. Como será mostrado mais adiante, o baixo nível de formação de professores na Colômbia, devido ao baixo investimento em escolas normais por parte dos governos durante o século XX, implicou sua escassez na época de expansão da educação no país, o que levou a uma alta valorização da mídia em detrimento dos professores e da educação clássica.

O terceiro motivo se enfocou sobre o “êxodo de profissionais e técnicos” que teve em conta “quadros técnicos superiores e médios, obrigados a procurar no estrangeiro um mercado de trabalho que não existe no seu próprio país “que o afetava diretamente” as possibilidades para o desenvolvimento do país”. Por este motivo, a educação foi considerada a solução para travar este afastamento massivo através da criação de uma “base educacional”, o piso estrutural, como se refere no documento, para evitar “a fuga crescente de profissionais e técnicos”. (GALAT, 1966, p. 9) Essa preocupação do governo Lleras Camargo, e que continuaria ao longo da década de 1970, baseava-se em conseguir incentivar a industrialização do país e o avanço da pesquisa. O foco do programa naquela época não era a educação como forma de ascensão social ou acesso a outros níveis de ensino, mas na formação de pessoas capazes de atender à pressão da demanda industrial do país.

A quarta era a necessidade imprescindível e quase fundamental da educação para “integrar o povo” no caminho do desenvolvimento nacional, pois, como afirmaram, “não podemos aspirar a ter um povo incorporado à vida nacional como sujeito ativo dela, nem um povo participando das tarefas do desenvolvimento e do bem comum, enquanto permanecer na ignorância (...)”. Neste último ponto, foi dada especial atenção à importância da aquisição de conhecimentos alfanuméricos, uma vez que a falta deste significou também a ausência dos “rudimentos da cultura”

e, portanto, a falta de pertença à dinâmica nacional e à desconexão com as aspirações estruturadas por aquelas pessoas que eram parte ativa da Colômbia, como as classes alta e média, e os líderes políticos. (LOPEZ-PEDREROS, 2019, p. 58)

Este documento em suas justificativas, motivos e conclusões foi impregnado pela emergência das razões oficiais para a criação de um programa massivo de educação do Estado colombiano no final dos anos 1960 e ao longo dos anos 1970. Como se verá, no ensino médio ocorreu um processo de transformação da relação da máquina estatal e seus dirigentes com a forma de compreender a relevância da educação para a sociedade e a responsabilidade desses mesmos órgãos estaduais na prestação desse serviço público. Esse salto se refletiu no aumento dos órgãos de controle institucional nas decisões das instituições escolares, nas modificações dos conteúdos que a sociedade precisava aprender neste período e nos parâmetros estabelecidos nos planos curriculares. É importante destacar que a influência das políticas de desenvolvimento permeou a educação, buscando “conciliar os objetivos de bem-estar social e crescimento econômico” (CALDERÓN, 2011, p. 75), como será analisado posteriormente.

O documento do assessor presidencial José Galat conota o processo de transformação institucional e conceitual que o Estado estava tendo em sua responsabilidade de proporcionar à população colombiana uma educação que, como se explicará neste capítulo, durante as primeiras décadas do século XX não era de boa qualidade devido à fragilidade econômica e às disputas no campo político e educacional do país. Ao mesmo tempo, na Colômbia foi normalizado que o setor privado fosse o responsável pela educação, especialmente o ensino médio. Seguindo as diretrizes da *Operación Capacitación Nacional*, anos depois, nasceria o *Bachillerato*, um programa de rádio que buscava aumentar a oferta educacional essa etapa educacional, tornando-se um *subsistema educacional corretivo* que, conforme explica o pesquisador Vizcaíno, seu objetivo era “reuni[r] pessoas que, por múltiplas circunstâncias, se retiraram do sistema regular ou que não têm a possibilidade de utilizar o serviço de escolas noturnas” (VIZCAINO, 2014, p. 141).

Inicialmente, será apresentado o programa que configurou a política social no final dos anos 60, primeiro entendendo as transformações no setor educacional para entender os motivos pelos quais foi priorizada a criação do programa de *Bachillerato por Radio* de educação em massa para adultos. Para tanto, pretende-se fazer um percorrido das políticas educacionais ao longo do século XX, para então proceder à compreensão dos argumentos que foram utilizados para a criação da

Operación Capacitación Nacional e toda a infraestrutura que se desenvolveu ao longo desses anos para concluir com o projeto do *Bachillerato por Radio*.

Na primeira parte do capítulo será feita uma apresentação da trajetória da educação na Colômbia durante o século XX, a fim de compreender os motivos que estimularam a criação desta iniciativa educacional e analisar suas possíveis influências. Também se procura mostrar algumas apostas educacionais estabelecidas durante a primeira metade do século e as taxas de acesso que a população colombiana teve no setor de ensino médio até atingir a aposta de *Bachillerato*, cujo objetivo era abrir as portas, de forma massiva, de etapa educacional à população adulta colombiana.

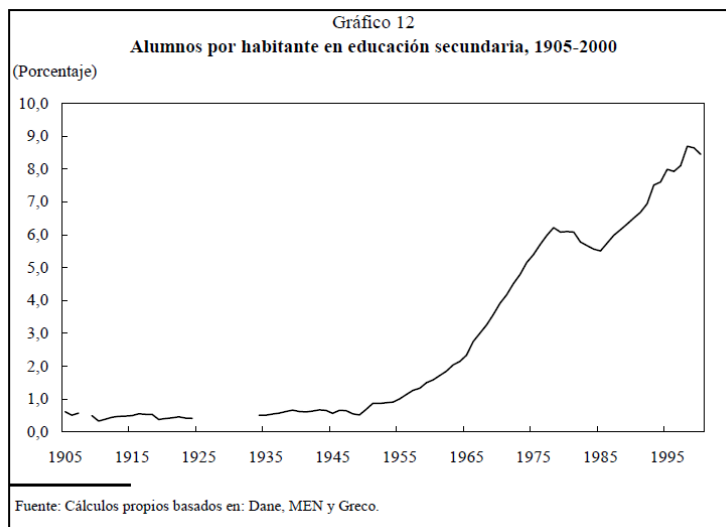
Da mesma forma, é importante compreender os laços que, ao longo desses anos, foram se construindo entre os projetos educacionais públicos e privados com os meios de comunicação de massa. Por isso, a segunda parte terá o propósito de percorrer as iniciativas colombiana e latino-americana, buscando compreender as particularidades e conexões entre esses programas, além de mostrar a recepção e a abrangência que tiveram. Atenção especial será dada ao uso do rádio no contexto educacional colombiano para, desta forma, entender as especificidades e diferenças entre as apostas que, como *Bachillerato por Radio*, buscavam proporcionar educação a diversos setores da população que não tinham acesso à educação formal.

1.2 Educação na Colômbia em estatísticas

Embora a alfabetização e a escolaridade na Colômbia tenham aumentado ao longo dos anos, foi somente até a década de 1950 que o número de alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, aumentou consideravelmente (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 3). Antes do início do século, as taxas de alfabetização e escolaridade na Colômbia eram muito baixas. Como mostra o trabalho de Ramírez e Téllez, o percentual da população adulta analfabeta era de 66% em 1900 (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 5), percentual que se manteve para 1918, onde se relatou que apenas 32,5% “dos habitantes maiores de 10 anos sabiam ler e escrever” (HELG, 2001, p. 35) Por sua vez, o número aproximado de alunos matriculados na escola primária em 1900 era de 3,5% do total da população colombiana, número que aumentou ligeiramente em 1922, quando o número total de alunos passou para 7%, o que dentro da população infantil ocupava "30% das crianças

de sete a quatorze anos"(HELG, 2001, p. 35). Esses números precisam ser tratados com ressalvas; Como aponta Helg, isso não significa que os 70% restantes não tiveram nenhum contato com o ensino fundamental, mas que muitos deles o tiveram por pouco tempo, com mais ou menos dois anos de permanência (HELG, 2001, p. 35).

As informações sobre o acesso ao ensino médio na Colômbia durante as três primeiras décadas do século XX mostraram registros ainda menores, como mostra a figura 12 (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 23).⁸ De acordo com dados coletados em pesquisas sobre educação na Colômbia, a transição do ensino fundamental para o ensino médio foi

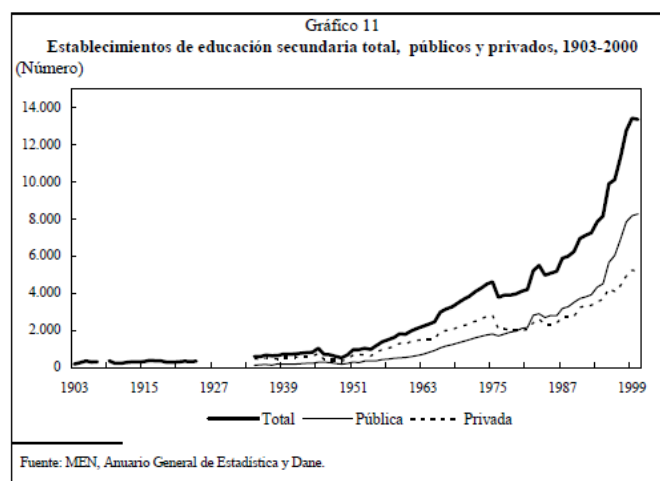


insignificante no início do século. Não havia mais de 30.000 alunos matriculados em escolas normais oficiais e privados, o que representava apenas 7% do total de alunos que cursavam o ensino fundamental. E, globalmente, o número de alunos era de 0,5% da população total na Colômbia (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 24).

O ensino médio nas primeiras décadas do século, como explica Helg (2001), era voltado para os filhos das elites “e de alguns professores, mercadores ou pequenos funcionários que residiam em cidades e vilas”. O que, por sua vez, colocava o ensino superior em uma posição acessível apenas para aquela parcela da população. Essa educação foi centralizada nas áreas urbanas e mais estruturada nos departamentos do país com maior desenvolvimento industrial, como Cundinamarca, Atlántico, Antioquia e o Valle. Estas escolas eram numerosas nas principais cidades do país, para onde vinham os filhos das classes altas para continuar o seu processo de formação (HELG, 2001, p. 70). Da mesma forma, os provedores desse ensino eram privados, sendo a maioria escolas religiosas.

⁸ O gráfico é retirado do texto de RAMIREZ, M; TELLEZ, J. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. Bogotá: Banco de la República, 2006.

Conforme detalha a figura 11, durante as primeiras décadas não expandiu sua infraestrutura para acomodar mais alunos. Isso era visto como uma instrução exclusiva para os e as filhas de famílias que conseguiam arcar com as mensalidades e os custos adicionais de envio para estudar. Por isso, na década de 1920, o percentual de alunos permanecia no mesmo número, sem



avanços na expansão da rede de escolas oficiais e particulares. Esse baixo crescimento se baseou na política educacional conservadora que privilegiava a educação das classes altas em detrimento da expansão e da qualidade da educação que as camadas mais pobres da população poderiam receber.

Isso foi amparado por uma série de diretrizes políticas e sociais que limitaram a atuação do Estado no ensino médio, como será explicado adiante. A educação em termos gerais durante as três primeiras décadas do século não avançou nem em expansão nem em qualidade no setor secundário. Embora tenha havido avanços na infraestrutura e cobertura no ensino fundamental.

A partir da década de 1930, no período dos governos liberais, conhecido como *República Liberal*, e principalmente no projeto educacional de *Revolución en Marcha*⁹ iniciativa do presidente Alfonso López Pumarejo em 1934, houve um maior investimento estatal na educação. Estas foram incluídas em uma reforma constitucional que não agradou ao Partido Conservador e à Igreja Católica ao reduzir seu poder dentro do sistema educacional e adotar medidas de controle, criando um sistema de fiscalização que delimitou o conteúdo das salas de aula propostas nas escolas eclesiásticas (HELG, 2001, p. 172).

Nesse contexto, houve avanços no ensino médio, embora continuasse atrasado e a atenção da política educacional dos governos liberais se concentrasse sobretudo nos avanços do ensino fundamental e nos projetos de extensão cultural elaborados. Assim, o número médio de alunos não ultrapassou 1% do total da população colombiana, embora os números estivessem aumentando

⁹ Para mais informações sobre o período: SILVA, R. **República Liberal, intelectuales y cultura popular**. Medellín: La Carreta, 2012.

com um crescimento anual de 4,7% entre 1935 e 1950. O ensino médio continuava sendo um privilégio, seu acesso era exclusivo das elites e contava com uma infraestrutura que só existia nos espaços urbanos. Por isso, apenas “10% dos alunos que concluíram o ensino fundamental continuaram com o ensino médio (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 39). Vários fatores afetaram a sua expansão: a pouca iniciativa dos governos do momento, o pouco preparo dos professores para esta área, o difícil acesso a esses espaços de grande parte da população colombiana devido à pressão das elites que viram este setor educacional como exclusivo para eles.

Conforme afirmam vários autores (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 5), a expansão educacional na Colômbia ocorreria no período de 1950 e 1976, onde a cobertura cresceu a uma taxa superior ao crescimento populacional do país. Conforme expressam Ramírez e Téllez, “na matrícula primária, o crescimento médio anual nessas duas décadas foi de 7,7% e 6,9%, respectivamente, e na matrícula secundária, 12,4% e 13%” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 44). Da mesma forma, a expansão ocorreu no setor de ensino superior. Fatores políticos, como a conscientização dos governantes da importância de expandir a educação, aliados ao acelerado aumento da população colombiana e ao crescimento das cidades, favoreceram a expansão da educação primária e secundária na Colômbia. Nem mesmo períodos como La Violencia,¹⁰ durante 1946 e 1951, afetaram a expansão educacional.

O forte impulso para o ensino médio foi dado pela proliferação de escolas privadas entre 1946 e 1957. Nos anos anteriores, como explica Helg, a rede de escolas públicas urbanas recebia majoritariamente alunos das classes média e alta, tendência que se alterou nos anos citados, uma vez que “o acesso das classes sociais mais baixas ao ensino público em um período de deterioração das condições de vida da maioria da população fez com que as classes médias das grandes e pequenas cidades temessem perder sua posição na estrutura da sociedade” (HELG, 2001, p. 282).

A referida deterioração deveu-se ao período de violência que, embora não tenha afetado o crescimento da cobertura educacional que o país vivia, significou uma mudança nas relações das classes média e alta com o ensino oficial, onde viram “seus filhos misturados com o povo”, com aquelas pessoas que se acreditava estarem diretamente relacionadas aos violentos confrontos. Acrescenta-se que a “passagem de numerosos professores oficiais para a iniciativa privada reforçou

¹⁰ Textos sobre este período na Colômbia: PALACIOS, Marco. **Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994**. 2 ed. Bogotá: Editorial Norma, 2003.

o ensino privado”, o que fez crescer o ensino médio privado nas suas diferentes modalidades, “ensino secundário, escolas normais e escolas comerciais” (HELG, 2001, p. 283).

Assim, antes da chegada da FN, com mais de seiscentas escolas privadas, este setor representava 65% da oferta de ensino médio na Colômbia, além de registrar cerca de 50 escolas normais. A relação entre o governo da época e o ensino médio era estreita, participava "não só da fiscalização das escolas e da concessão de bolsas, mas também da concessão de subsídios aos estabelecimentos", o que, em termos gerais, acabou sendo mais dinheiro do que aqueles atribuídos às escolas secundárias públicas do país (HELG, 2001, p. 284).

A relação entre as escolas públicas e privadas no ensino médio mudou durante o período da FN (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2016, p. 141).¹¹ Sem travar a expansão contínua e acelerada da instrução, "as matrículas nas escolas públicas aumentaram mais que proporcionalmente e passaram de oferecer 42% do total das matrículas em 1950 para 53% em 1976", estimuladas pela ativa iniciativa dos governos FN que ajudou a “multiplicar os estabelecimentos públicos de ensino médio” e intensificar a “utilização de jornada dupla nos estabelecimentos oficiais” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 48). As instituições públicas de ensino médio cresceram em relação às privadas, passando de 45% do total de escolas do país no ano de 1976. Um aumento de 10% em relação aos números que registraram no ano de 1950. No entanto, como também aponta Arvone, “o ensino médio, porta de entrada para as universidades e o setor moderno da economia, não é apenas um fenômeno urbano, senão que na década de 1960 estava amplamente nas mãos do setor privado” (ARVONE, 1978, p. 10). A expansão do sistema educacional entre 1958 e 1974, época da FN, Arvone (1978) a definiu da seguinte forma:

Em 1958, havia aproximadamente 1.700.000 alunos matriculados em todos os níveis do sistema escolar. Em 1974, havia mais de 5.000.000 de alunos matriculados e 38.000 escolas, atendidas por quase 200.000 professores. A matrícula primária mais que dobrou, de 1.493.128 para 3.844.128. O ensino médio aumentou seis vezes, de 192.079 para 1.338.876. O ensino superior aumentou de 20.000 para 138.000 alunos. (ARVONE, 1978, p. 3).

¹¹ Sem informações precisas sobre a transformação da relação de cada série educacional e idade dos alunos durante a maior parte do século XX, optou-se por tomar a correspondência de 2016 para tomá-la como referência, uma vez que a estrutura do sistema educacional em o país desde a década de 1950 não teve mudanças drásticas. "Na Colômbia, a educação básica inclui cinco anos de educação primária (idades de 6 e 10) e quatro anos de educação secundária básica (idades de 11 e 14)", incluindo a educação secundária (idades de 15 e 16 anos).

Embora os registros mostrassem a grande expansão da educação durante esse período, também havia algumas ressalvas. Em primeiro lugar, este continuou a ser um fenômeno predominantemente urbano, com mais de 90% das escolas secundárias nas cidades e concentrado na capital do país, Bogotá, e em capitais regionais como Medellín e Barranquilla. Em segundo lugar, embora a cobertura do Estado estivesse crescendo, a educação continuava sendo oferecida principalmente por particulares, como era o caso em Bogotá, onde 85% dos alunos estavam matriculados "em escolas religiosas ou escolas particulares para leigos". Terceiro, "à medida que o ensino médio se tornava necessário para adquirir a condição de classe média e a crescente demanda das famílias, as escolas particulares se multiplicavam e hierarquizavam", dessa forma o alto valor das mensalidades, com base na especulação devido à alta demanda neste setor e ao pouco controle estatal, limitou muitas famílias que não podiam pagar uma educação de qualidade (HELG, 2001, p. 284).

Essa desigualdade se refletia na relação entre salários e nível educacional das pessoas, como Arvone apresenta para os anos de 1963 e 1966 em Bogotá: "o salário médio por hora de uma pessoa sem escola era de aproximadamente US \$ 1,92; para uma pessoa com 5 anos de escola, \$ 5,08; para uma pessoa com 11 anos, \$ 16,08, e para uma pessoa com 16 ou 17 anos de escolaridade, \$ 25.445". Da mesma forma, poder completar os seis anos do ensino médio influenciou o fato de uma pessoa poder ganhar o dobro (\$ 16,08), do que aquela que só poderia estudar três ou quatro anos do ensino médio (ARVONE, 1978, p. 6).

O processo inverso ocorreu no ensino superior. Ao contrário do aumento da rede pública de ensino médio, o ensino universitário cresceu na iniciativa privada. Durante as décadas de 1960 e 1970, a participação do Estado na educação universitária diminuiu. Em 1960, "59% dos estudantes universitários estavam matriculados em instituições públicas" em contraste com os 72% registrados em 1950. Em 1974, mais universidades privadas do que públicas teriam sido estabelecidas no país, a maioria das quais se constituíram durante o mesmo período do FN (ARVONE, 1978, p. 12).

Nas décadas de 1960 e 1970, a classe política passou a dar importância à oferta da educação pública sob a racionalidade desenvolvimentista (ESCOBAR, 2007, p. 79)¹² estendida a partir dos

¹² Os elementos expostos por Arturo Escobar são tomados como base para definir a racionalidade desenvolvimentista: "(...) houve o processo de formação de capital, *e seus diversos fatores*: tecnologia, população e recursos, política fiscal e monetária, industrialização e desenvolvimento agrícola, intercâmbio e comércio. Houve também uma série de *fatores ligados a considerações culturais*, como educação e a necessidade de promover os valores culturais modernos.

Estados Unidos. O principal era expandir a educação em geral, sempre justificada pelos benefícios econômicos que ela trazia, financiando o crescimento da oferta prestada pelo Estado, de forma a orientar o país nos caminhos do desenvolvimento capitalista. Entre essas iniciativas estavam os *Institutos de Enseñanza Media Diversificada* (INEM), criados em 1969, no final do governo Lleras Restrepo. Por se tratar de uma iniciativa que abrangia apenas a população mais jovem do país, surgiram em paralelo outros projetos, como o *Fondo de Capacitación Popular*, que pretendia dar de forma rápida e eficaz a educação gratuita para essa população que, como mostra os dados, nunca tiveram acesso a outras etapas de formação; aqueles adultos que ficaram para trás e que, como afirmou José Galat, por causa da Justiça Social, o Estado tinha uma dívida educacional que tinha de saldar. Nesta iniciativa, nasceu uma série de programas educativos, como foi o caso do *Bachillerato*.

Como Ramírez e Téllez indicam, de 1977 a 1986 as tendências de crescimento observadas antes estagnaram. “A matrícula, o número de estabelecimentos de ensino e o número de professores do ensino básico mantiveram-se estáveis e até diminuíram enquanto os mesmos indicadores do ensino médio aumentaram, mas a uma taxa muito inferior à observada nas décadas anteriores” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 56).

Continuando a linha que a relação educação e desenvolvimento assumida pelos governos, e reconhecendo a defasagem educacional do país, considerou-se prioritário “gerar políticas ativas” a partir da ideia de integração da população pobre na dinâmica econômica industrial, como afirmou José Galat em seu documento alguns anos antes. No caso das escolas secundárias, desde 1976, na gestão de Alfonso López Michelsen, pretendia-se “a ampliação da capacidade através do aumento das jornadas adicionais e integrando os estabelecimentos para otimizar o aproveitamento da capacidade instalada e dar um novo impulso aos INEM” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 57). Da mesma forma, durante esses anos considerou-se prioritário continuar a aumentar a cobertura dessa etapa educacional, privilegiando a diversificação da educação com “a vocação produtiva regional” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 58). Processo que foi iniciado anos antes com o INEM. O objetivo agora era preencher a lacuna educacional entre a educação em áreas urbanas e rurais e integrar a população marginal, como argumentavam os políticos e burocratas, um país que estava prestes a se desenvolver sem eles.

Finalmente, houve *a necessidade de criar instituições adequadas para realizar o complexo trabalho*: organizações internacionais (...); escritórios nacionais de planejamento (...); e agências técnicas de outros tipos. " Destaque nosso.

1.3 Política educacional na Colômbia e a estrutura do ensino médio entre as primeiras décadas na Colômbia.

Para começar a falar sobre o ensino médio no país até a década de 1970, devemos primeiro detalhar as iniciativas no campo da educação colombiana que foram implementadas nas últimas décadas, muitas das quais continuaram a ressoar com a iniciativa *Bachillerato por Radio*, enquanto outros mostraram a mudança de visão que existia do Estado colombiano sobre sua responsabilidade na educação da população do país. No início, como afirma Helg, a educação colombiana era muito precária e o acesso a ela muito limitado em todos os setores: primário, ensino médio e superior. No caso dele, tinha duas características: A ser controlado em sua maioria pela Igreja (HELG, 2001, p. 29) e dirigido para a formação exclusiva das elites nacionais (HELG, 2001, p. 70).

O controle dado à Igreja Católica no setor educacional veio da Constituição de 1886 e da Concordata de 1887, que foram criadas e mantidas pelo Partido Conservador e pelo Presidente Rafael Núñez. A Constituição, sendo centralista e presidencialista, procurou desempenhar um papel unificador em um país que havia sido atingido por várias guerras civis entre partidários do Partido Liberal e do Partido Conservador. Nele estava escrito que "a educação pública será organizada e dirigida de acordo com a Religião Católica", sendo esta, por sua vez, fiscalizada e regulamentada pela própria Igreja. Da mesma forma, foi estipulado que a educação deveria ser oferecida por particulares e não obrigatória, embora a ministrada pelo Estado fosse gratuita. Assim, a ação do Estado se limitou a "preencher as lacunas deixadas pela educação privada enquanto protegê-la e auxiliá-la" (HELG, 2001, p. 28).

Com a assinatura da Concordata um ano depois, em 1887, além dos privilégios concedidos a título de compensação monetária e fiscal (RIVAS, 2013, p. 211), na área educacional foi confirmado que o país "deveria ser regido pelos preceitos da Igreja Católica, que o orientaria e fiscalizaria" (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 5). Seguindo a linha de Helg, dando à Igreja Católica o controle do ensino médio, eles poderiam ter domínio sobre as ideias que estariam presentes nas futuras gerações de elites; ainda do lado do Partido Conservador, o catolicismo era entendido como o vetor unificador de um país em que pouco havia em comum e que vivia uma dinâmica de violência, regionalismo e posições políticas radicais. Assim, criaram uma aliança onde o comum

era “a preocupação em manter uma 'coesão social' e uma 'ordem moral’” (RIVAS, 2013, p. 233). A ideia era criar um espírito patriótico e conciliador no país por meio da religião católica, com um sistema educacional cujo dever era formar as pessoas nos princípios cristãos. Isso abriu as portas para a chegada de congregações estrangeiras, como foi o caso dos Irmãos das Escolas Cristãs de Juan Bautista de la Salle. Esperava-se que todos participassem da formação de um homem católico, para o bem das famílias e do país (RIVAS, 2013, p. 215).

Anos depois, com a Lei 89 e o Decreto de 1892, conhecido como Plano Zerda, por ser de autoria do Ministro da Instrução Liborio Zerda, foi determinada a organização que teria a educação no país. Desta forma, foi feita uma distribuição onde se entende que “a Instrução Pública Departamental é encarregada do ensino fundamental ou de primeiras letras. A Instrução Nacional significou o ensino médio e ensino profissional” (PINILLA, 2015, p. 44). Uma forma de “impor um sistema educacional nacionalmente unificado 'na medida do possível’”, sabendo que a relevância do poder local nas regiões era um limite de ação (SILVA, 1998, p. 72). É importante afirmar, como argumenta Pinilla, que este projeto educativo estabelecido a partir da Constituição de 1886 estabeleceu limites para o benefício das elites, reservando-lhes formação “dentro das artes e disciplinas liberais”, ao mesmo tempo em que direciona o aparato educacional para a formação técnica e prática para os setores mais pobres do país. (PINILLA, 2015, p. 47).

Este projeto educacional foi afetado pela Guerra dos Mil Dias (1899-1902), uma disputa entre a ala radical do Partido Liberal e o Partido Conservador. Um evento que acabou afetando a infraestrutura e os móveis de muitas escolas, além que fez muitos alunos desertarem das instituições. No ano seguinte ao fim da guerra, e com o objetivo de realizar uma reconstrução econômica e institucional do país, foi assinada a Lei 39 de 1903, conhecida como Lei Uribe, por ter sido obra do Ministro da Instrução Pública, Antonio José Uribe. Este insistiu “que a formação dos cidadãos deve passar por um processo prático e técnico”, colocando assim a atenção numa educação de conteúdo técnico-profissional (GHOTME, 2013, 277). A preocupação das elites políticas foi então formar a maior quantidade de mão-de-obra que a indústria precisasse produzir, sem descuidar do espírito estabelecido nas leis educacionais anteriores. Conforme descreve Pinilla, os três elementos centrais dessa lei, e nas duas décadas seguintes, foram: ser leal ao país, servir a Deus e ser útil à sociedade (PINILLA, 2015, p. 50).

Essa lei, por sua vez, definia quatro níveis educacionais: primário, médio, ensino técnico e ensino profissionalizante. No caso do ensino médio e do ensino técnico, entendeu-se que o primeiro

era voltado para as classes altas, enquanto o segundo tinha por objetivo formar gente das camadas populares para engrossar a base proletária do país. Uma das razões apontadas pelos políticos que apoiaram esta exclusão foi que a família que não podia custear a educação dos filhos aproveita a formação pública fornecida pelo Estado e vai imediatamente para o trabalho, evitando o incômodo de ingressar no ensino superior, ou melhor. Em outras palavras, “colocá-los no caminho da Universidade, onde aumentarão o proletariado intelectual” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 24).¹³

Essa ideia se manteve ao longo de várias décadas, dificultando o acesso das classes menos favorecidas a esse nível de ensino, direcionando-as para outros níveis de ensino e gerando um número limitado de alunos que teriam a possibilidade de ingressar em uma educação que os ajudasse a ter melhor condições de vida. Cumpre esclarecer que o sistema educacional das primeiras décadas do século XX teve problemas em sua expansão não só pelo pensamento de classe das elites colombianas, mas também pela fragilidade econômica do país, que era totalmente dependente das variações internacionais, o que debilitou às iniciativas educacionais que se queriam estabelecer (HELG, 2001, p. 28).

Duas características preenchiam as instituições secundárias da época: em primeiro lugar, a divisão entre escolas oficiais e particulares era enganosa. “O ensino oficial não existia; além disso, a Colômbia não tinha uma escola normal para professores do ensino médio. Pelo contrário, o Estado confiou a gestão dos seus estabelecimentos a particulares ou frequentemente a congregações religiosas”. Essas escolas não eram gratuitas, ele teve que ser pago pelos pais que concordaram em pagar a formação de seus descendentes. Embora esses colégios tenham sido estabelecidos em prédios nacionais ou de apartamentos, muitos foram concedidos, para cumprir o Concordato, a congregações religiosas, como foi o caso dos Irmãos das Escolas Cristãs de Juan Bautista de la Salle, a quem foi confiada a formação de professores e funcionários públicos na Escuela Normal Central de Institutores em 1905-1659. Assim, o ensino médio era majoritariamente particular, tendência que só se alterou em meados dos anos 1960 e 1970, quando a construção de escolas públicas aumentou a oferta do Estado, ampliando, assim, esse nível de escolaridade para muitos jovens e adultos do que antes. A possibilidade de treinamento adicional teria sido cara e inacessível para eles (RIVAS, 2013, p. 227).

¹³ Frase originalmente extraída das Memorias del Ministro de Instrucción Pública de 1928.

A segunda característica era a forma de manutenção dessas escolas secundárias. No início estes eram financiados e mantidos pelo Estado central, não pelos departamentos, como foi estabelecido para as escolas primárias, mas dada a fragilidade do estado financeiro do país, na lei de 1903 (LONDOÑO, C; TORRES, 2011, p. 258), o Estado determinou que os departamentos e os municípios poderiam “criar seus próprios estabelecimentos”, se dispensando “da obrigação de disseminar todo o ensino médio” (HELG, 2001, p. 103). Muitas dessas entidades territoriais não investiram dinheiro neste nível de ensino, o que fez com que essas escolas aumentassem suas raízes urbanas. Como mostram as estatísticas, estes estavam localizados principalmente nas grandes cidades, principalmente "se o departamento fosse mais urbanizado e com atividades econômicas no setor secundário e terciário" (HELG, 2001, p. 70). Um exemplo claro foi Bogotá, que respondeu por quase 20% dos alunos dele.

Com o passar dos anos essa percepção foi mudando, à medida que a importância da oferta do ensino médio público pelo Estado foi sendo compreendida. Com isso, foram criadas iniciativas como o *Bachillerato*, que tinha o intuito de remediar, com a maior agilidade e com o mínimo de recursos possíveis, a carência de oferta dele no país, e desta forma, recuperar o tempo perdido durante a primeira metade do século XX e, como se verá mais adiante, sob os argumentos desenvolvimentistas capitalista que vinham sendo implantados no país.

1.4 Mudanças na educação em 1920

A educação na Colômbia durante esta década mudou devido às discussões iniciadas por intelectuais preocupados com o atraso do país, o que chamaram de declínio do povo colombiano. Assim se abriu a discussão sobre a *Degeneração da Raça*, que buscou encontrar explicações sobre os problemas sociais da Colômbia, chegando à conclusão de que “a raça era aquele imperfeito que não permitia apreender a ideia etérea de progresso e desenvolvimento nacional” (GARCÉS, 2017, p. 294). Essa discussão abriu as portas para “as lacunas na educação pública colombiana e tudo tentava oferecer o remédio”, centrando-se principalmente no ensino médio, que se dirigia quase exclusivamente às elites (SALDARRIAGA; SAÉNZ, 2007, p. 406). Os pedagogos, intelectuais e políticos envolvidos na discussão encaravam com desconfiança o predomínio das congregações religiosas no ensino médio, por entenderem que estavam impedindo a criação de um sistema

secundário integrado. Isso, por sua vez, implicou em uma revisão da relação Estado/Igreja Católica, que até agora se baseava nos acordos firmados no Concordato. Como Helg (2001, p. 111) explica, “a igreja não estava disposta a perder sua posição na educação secundária em particular; esta era, uma fonte de lucro e um meio de sustentar sua influência sobre as elites”. (SALDARRIAGA; SAÉNZ, 2007, p. 406).

Para a década de 1920, a trégua entre o Partido Liberal e o Partido Conservador, principalmente a partir de 1922 na presidência de Pedro Nel Ospina, fez com que a Igreja repensasse sua posição em relação às reformas no ensino médio ocorridas durante aqueles anos. Ospina em 1924 convidou uma missão alemã, que, liderada por três prestigiosos intelectuais colombianos de diferentes correntes políticas, se encarregou de fazer propostas para reformar a educação colombiana. As propostas apresentadas pela missão foram atacadas por elites do Congresso e da Igreja. O plano previa a obrigatoriedade dos 4 anos do ensino fundamental, cabendo aos alunos a decisão de continuar ou não com o processo educacional. No caso do ensino médio, “o plano foi uma primeira tentativa de retirar ao bachillerato o lugar privilegiado que tinha na escolha dos estudos e de permitir a diversificação das carreiras abrindo outros caminhos que não a universidade” (HELG, 2001, p. 118). Além disso, o Estado buscou retomar o controle das escolas que havia cedido e, conseqüentemente, tentou criar uma base curricular oficial e fiscalizar as escolas por meio do Ministerio de Instrucción Pública.

A reação da Igreja foi imediata. Alegaram que esta iniciativa violava a liberdade de educação, argumentando que “a abertura do ensino superior aos jovens ameaçava aos seus olhos a instituição da família, base da sociedade cristã” (HELG, 2001, p. 119). As pressões geradas levaram ao fracasso da reforma, mas foi essa a semente para que o Estado introduzisse “reformas parciais e graduais”, mais fáceis de serem aprovadas pelo Congresso Nacional. Um caso é a reforma de 1927, cuja legislação reestruturou o Ministerio de Instrucción y Salud Pública para nomeá-lo Ministerio de Educacion, onde “as funções de higiene e saúde foram separadas da educação” (HELG, 2001, p. 128). Ao mesmo tempo, a obrigação de educação primária “gratuita, obrigatória e gratuita” foi decretada contra os gostos da Igreja Católica (GHOTME, 2013, 281).

No sector secundário, a intervenção do Estado foi reduzida, ao decretar que todas as escolas, privadas ou públicas que fossem reconhecidas pelo *Ministerio de Educación* pudessem oferecer o

bachillerato.¹⁴ A consequência deste regulamento foi a privatização total do ensino médio, o que conduziu à perda do financiamento estatal para as escolas oficiais, que vieram na forma de subvenções e bolsas, que eram na sua maioria geridas por congregações religiosas (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 11). A oposição da Igreja Católica foi contundente, argumentando que "a privatização total e a livre competição do ensino médio favoreceriam a criação de escolas que desrespeitassem o Concordato e a religião católica" (HELG, 2001, p. 130). Como explica Helg, essa divergência entre a Igreja Católica e os governos conservadores do final dos anos 1920 mostra a gradual perda de poder que a hegemonia do catolicismo passou a ter na formação das elites colombianas e, ao mesmo tempo, no processo de separação entre essas duas instituições, cuja aliança foi mantida durante as primeiras décadas do século XX (HELG, 2001, p. 131).

1.5 Ensino médio na época da República Liberal

A chegada da década de 1930 foi o retorno do Partido Liberal à liderança do país em um período conhecido como *República Liberal* (1930-1946) (SILVA, 2012). Esse período viu a chegada de intelectuais afins e próximos do liberalismo na coordenação das políticas educacionais e culturais do país. O primeiro governo liberal, sob a presidência de Enrique Olaya Herrera (1930-1934), foi considerado um período de transição tendo ministros da educação majoritariamente conservadores que seguiram a linha de trabalho proposta no final da década de 1920. Foram esses anos, como ressalta Helg, durante os quais a Igreja Católica entendeu que era melhor concentrar "sua ação nas escolas de elite", abrindo mais de sessenta instituições em todo o país, com o objetivo de ampliar a demanda "das classes médias e sua crescente necessidade de ensino, da mesma forma que a disposição da Igreja em manter influência de longo prazo sobre as classes dominantes do país" (HELG, 2001, p. 139). Da mesma forma, o Ministerio de Educación procurou implementar uma reforma educacional em 1932, infrutífera em caso de problemas econômicos no país, tendo em vista o rescaldo da crise econômica de 1929.

¹⁴ Colombia: Decreto nº 080 de 1974. 1Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. **Diario Oficial [de la República de Colombia]**, Bogotá, Archivo General de la Nación.

O governo de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) criou um plano ambicioso, chamado "Revolución en Marcha", cujo objetivo era redefinir a relação do Estado com a sociedade colombiana, entendendo que para a adequada modernização do país era um dever aproximar as classes populares do Estado, através do

um vasto programa de integração territorial e social que previa a distribuição de terras periféricas não cultivadas aos camponeses, o aumento da capacidade de consumo e da capacidade de produção das classes trabalhadoras, a integração das mulheres na economia e a modernização dos setores econômicos (HELG, 2001, p. 149).

Desse modo, a educação teve um papel preponderante sendo a instituição que subministrava o conhecimento necessário para reconfigurar as arcaicas relações sociais das classes populares. Esse projeto educacional esteve inserido em um programa cultural mais amplo que, como explica Silva, argumentava que o analfabetismo e a semianalfabetismo eram tão grandes nos setores populares que a formação da sociedade "ultrapassava a possibilidade da escola formal" (SILVA, 2012, 171). Para isso, a única alternativa era a proposta de López Pumarejo de reformar a estrutura educacional do país, incluindo jovens e adultos, para a qual "o uso de todas as formas modernas de comunicação (...), o impulso de escolas noturnas para trabalhadores da cidade e promoção de escolas móveis" nas brigadas de alfabetização.¹⁵

Indo profundamente no setor educacional, a reforma educativa foi escorada à reforma constitucional de 1936, cuja intenção era "uma maior democratização, uma intervenção maior do Estado e a secularização deste" (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 30) e a uma reforma fiscal que coletasse mais recursos para a instrução. Isso tornou viável, que mais tarde, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária pública fossem decretadas, recebendo forte oposição da Igreja Católica e dos conservadores. No setor de ensino médio, ao longo dos anos, as exigências para a sua aprovação aumentaram. Em 1935, um currículo comum foi emitido para escolas públicas e privadas, fortemente criticado por essas instituições que o denunciaram por não ter sido testada antes de ser decretada e por colocar a religião no nível de uma ideologia (HELG, 2001, p. 173).

Outras medidas tomadas pelos governos liberais incluíram o estabelecimento da inspeção nacional e a criação dos primeiros colégios nacionais. Essas escolas foram produto da

¹⁵ Tema que será expandido posteriormente.

nacionalização de instituições de prestígio em pequenas cidades do país. Neles, o *Ministerio de Educación* "foi responsável por seu funcionamento, direção e organização acadêmica" (HELG, 2001, p. 175). Seguindo essa linha, em 1942 o Estado estabeleceu o exame oficial de bachillerato, com o objetivo de, por meio da "intervenção direta da Nação..., para ser capaz de controlar a qualidade do ensino médio."

Mas, enquanto as intenções da época buscavam ampliar a oferta educacional para setores pobres da Colômbia e aumentar a inspeção do conteúdo e da qualidade do bachillerato, ela permaneceu uma instituição altamente elitista no país, como afirma Helg,

O ensino médio continuou a ser pago pelo governo central, enquanto departamentos e municípios continuaram a doar bolsas de estudo em instituições privadas; nas escolas oficiais, os bolsistas formavam a maioria dos alunos. O ensino médio era reservado para elites; bolsa de estudos era um meio de designar aqueles que se beneficiariam de alguma promoção social através do estudo (HELG, 2001, p. 175)

Como Ramírez e Tellez destacaram, o período após 1950 ocorreu "a decolagem da expansão educacional na Colômbia" (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 43). Seria um momento em que vários fatores foram adicionados resultando no crescimento estudantil acima do crescimento populacional. Um desses pontos foi a relação entre o aumento da alfabetização e o êxodo urbano, embora, como explica Helg (2001), essa relação não era tão clara para a educação básica, com regiões com clara dedicação rural com boa estrutura de ensino fundamental. Isso não mostrou que havia uma relação direta entre as cidades e o aumento do setor. Esse fenômeno esteve mais relacionado à expansão do ensino médio.

Nesse setor, "a urbanização e o desenvolvimento econômico se refletiram nas taxas de ensino médio" (HELG, 2001, p. 202). Várias foram as razões para o aumento do setor: a primeira foi a diversificação da economia colombiana, passando a depender mais da indústria e da construção. Houve uma ligação entre a mudança das atividades econômicas para as cidades com a chegada do trabalho, especialmente o processo de industrialização interna impulsionado pela Segunda Guerra Mundial (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 47). Ao mesmo tempo, o investimento estrangeiro cresceu no país, exigindo trabalhadores que não só pudessem ler e escrever. A segunda razão foi o crescente setor terciário. Nessa época, começou a expansão do setor de serviços, como a seção de transportes e comunicações (HELG, 2001, p. 205).

A crescente violência no país não afetou a expansão educacional, pelo contrário, os políticos interpretaram que era necessário prover educação para que ela cessasse, mesmo que os programas propostos pelo Partido Liberal e pelo Partido Conservador divergissem sobre qual deveria ser a responsabilidade do Estado na administração da área educacional. Enquanto os liberais planejavam desenvolver o setor público em todos os níveis, os conservadores achavam que o Estado deveria cuidar dos setores privados primários e secundários. Este foi o principal ponto de encontro, diluindo a religião católica na educação, pois "as elites liberais e conservadoras cessaram suas queixas sobre a orientação religiosa da educação pública como um setor de educação privada gratuita desenvolvido em paralelo" (HELG, 2001, p. 216).

Com a chegada de Mariano Ospina Pérez ao poder em 1946 houve uma aproximação à Igreja Católica, entendendo que isso era fundamental para a sociedade colombiana. Desde o governo, foram assumidos compromissos para trazê-lo de volta ao controle da educação, que havia perdido nas últimas décadas, mas isso não aconteceu. Embora a importância da educação religiosa não tenha sido questionada, a prioridade agora era buscar "o ensino médio de acordo com as necessidades do país", "colocar no pé uma formação profissional que contribuísse para o desenvolvimento econômico da Colômbia e oferecesse uma alternativa real ao ensino médio clássico" (HELG, 2001, p. 259). Dadas as diferenças entre a educação nos diferentes departamentos do país, ela se diversifica por meio de iniciativas como escolas industriais, agrícolas, comerciais e normais.

Na década de 1950, durante o governo do general Gustavo Rojas Pinilla, a Igreja adquire novamente bastante relevante, dando ao governo algumas concessões, na tentativa de descarregar de "sua já pesada missão educacional" (HELG, 2001, p. 222). Por sua vez, o Estado permitiu que pessoas privadas, além de congregações religiosas, complementem seu propósito educacional. Desde 1948, a política "de nacionalização e abertura de novas escolas de ensino médio para deixar a iniciativa para departamentos e indivíduos" está abandonada. Essas escolas ganharam a reputação de serem indisciplinadas e muito experimentais. Dessa forma, permaneceu nele "o privilégio de uma minoria das elites e das classes médias altas". O governo "se contentou em distribuir bolsas para os alunos mais meritórios, que atingiram cerca de mil, divididos entre escolas públicas e privadas"(HELG, 2001, p. 277).

A década de 1950 foi considerada como o período de proliferação de escolas privadas e a perda de prestígio da educação pública. Estes últimos não eram gratuitos, então muitas famílias

preferiram matricular seus filhos em escolas particulares. A demanda era grande o suficiente para especulação sobre o valor das placas, e em muitos casos, o prestígio que cobravam era o seguro para que fossem considerados locais seguros de reprodução de classe. Com o advento da FN, houve uma clara política de investimento em educação, aumentando a oferta de escolas oficiais, com medidas que multiplicam "estabelecimentos públicos de ensino médio" intensificando o uso do dia duplo nos estabelecimentos oficiais" (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 48). Ao longo dos anos, as indústrias exigiram mais tempo de estudo para empregar qualquer pessoa, o que também levou a um aumento médio em anos nas escolas, de 4 anos em 1951 para 6 anos em 1976 (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 50).

Em 1955, o governo de Rojas Pinilla propôs uma reforma educacional para o ensino médio seguindo a linha educacional americana, que foi bem recebida às recomendações de um educador alemão com mais de 25 anos na Colômbia, Albert Hartman. Ele propôs quatro anos onde "os estudantes do ensino médio poderiam sair para trabalhar, se especializar ou seguir os dois anos adicionais necessários para adquirir o direito de se candidatar à Universidade". Esta proposta teria adversários ferozes no setor de escolas privadas, que a levaram ao arquivo. Este último, "procurado a todo custo para preservar uma escola humanista com seis anos de estudos, copiado do modelo europeu" (HELG, 2001, p. 279). Com o passar dos anos e com o aumento da influência americana, este seria o caminho seguido nas reformas educacionais.

1.6 O sistema educacional, o *Bachillerato* durante a Frente Nacional

A transformação da educação colombiana foi vista através de uma série de reformas que foram "armadas sobre o tema do planejamento do desenvolvimento" (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 153). A partir de meados da década de 1950, e mais fortemente durante a década de 1960, a influência internacional na vida nacional começou a crescer, como explica Karl (2018, p. 167). No setor educacional foi visivelmente visto, de modo que "foram promovidas atividades de pesquisa e planejamento e grandes quantidades recebidas em ajuda externa, bem como assistência técnica de agências internacionais que escolheram a Colômbia como cenário de inovações educacionais" (ARVONE, 1978, p. 3). A influência americana no sistema educacional nacional começava a ser notada neste plano educacional e, com isso, uma relação mais próxima entre

educação e desenvolvimento. Como explica Vizcaíno (1992), "a coisa comum sobre esses planos é a esperança no desenvolvimento, entendida como industrialização, como maior capacidade de geração de emprego, como aumento da capacidade de consumo, como maior "bem-estar" da população".¹⁶

Experiências e iniciativas estrangeiras deram origem à era do planejamento do setor educacional. A relação entre educação e economia tornou-se o vetor a partir do qual as políticas educacionais foram entendidas; para ser a preocupação durante os governos da FN que levou, por exemplo, à abertura da *Secretaria de Planejamento do Ministerio de Educación*¹⁷ em 1956. Essa foi a semente da *Unidad de Recursos Humanos do Ministerio de Educación*, criada em 1968 pelo presidente Carlos Lleras Restrepo. Por meio dele, por meio do planejamento, foram realizados estudos sobre o sistema educacional "para examinar seu custo e efetividade, seu funcionamento interno (problemas de retenção e abandono) e sua relação com o emprego" (ARVONE, 1978, p. 25).

O planejamento e o planificação dentro do *Fondo de Capacitación Popular* foi uma tarefa fundamental para as medidas adquiridas. Para a gestão do projeto *Bachillerato*, criaram seu escritório de planejamento e pesquisa, onde os resultados do programa foram controlados. Seguindo a linha do pensamento desenvolvimentista, como demonstra Escobar (2007, p. 86), esses espaços institucionais deram um status de verdade aos discursos construídos por pesquisadores e planejadores encarregados da elaboração da política educacional. No documento *Fondo de Capacitación Popular*, José Galat (1966, p. 5) deixou claro a importância da pesquisa em ter um panorama das necessidades sociais. Com esses alinhamentos para o desenvolvimento de programas educacionais. Como ele mesmo escreveu, as estimativas do alcance do programa social só poderiam ser dadas "após um estudo técnico prévio com todas as garantias científicas exigidas por tal investigação." A partir deles, o uso de recursos para a *Operación* poderia ser estabelecido de forma eficiente e eficaz, e as razões estabelecidas pelo próprio Galat sobre a urgência da política social poderiam ser legitimadas.

Essa reestruturação do Ministerio de Educación, no Primer Plan Quinquenal de Educación Integral de 1957 e no Plan Quinquenal de 1962 frutificou. Que tiveram como diretrizes buscar "a

¹⁶ Aspas do próprio autor.

¹⁷ Deve-se notar que era o mais antigo do continente.

unificação do ensino fundamental cinco anos tanto nas áreas urbana e rural quanto na divisão do ensino médio em dois ciclos orientados para carreiras práticas e técnicas e outro para as escolas universitárias e normais" (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 52). Esses planos foram concretizados em medidas tomadas nos anos subsequentes, como a Resolução 807 de 1961, que buscou formar e atualizar "professores sobre material e metodologia de ensino" e o Decreto 1710 de 1963, que adotou "o currículo da educação básica colombiana a fim de erradicar o analfabetismo, homogeneizar populações urbanas e rurais, ampliar os dias letivos – manhã e tarde – e implementar escolas unitárias para garantir a formação das populações rurais marginalizadas educacionalmente" (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 157).

Em 1960, saiu a Lei 111, que "nacionalizava os gastos com educação deixando o custo total dos serviços pessoais na educação básica pública à frente do país enquanto a administração dos professores continuava a ser responsável pelas autoridades territoriais". Essa lei atingiu uma meta que os governos anteriores não haviam tocado nas últimas décadas, como a centralização dos recursos educacionais pelo Estado, deixando a administração dos institutos para as secretarias e municípios do país. Com a reforma constitucional de 1968 no governo de Carlos Lleras, foi realizada uma reforma administrativa no *Ministerio da Educación* que confirmou o processo de centralização, permitindo que o poder de decisão se concentrasse nas políticas educacionais para se concentrar no governo e, por sua vez, descentralizar a administração dos recursos, deixando-os no comando das entidades territoriais. Da mesma forma, foram criados fundos para a gestão de recursos financeiros e administração de docentes (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 55).

Essas reformas também foram feitas no ensino médio. Durante a FN, a cobertura do setor cresceu, com expansão do setor público. No entanto, como também aponta Arvone, "o ensino médio, porta de entrada para as universidades e o setor moderno da economia, não é apenas um fenômeno urbano, senão que na década de 1960 estava amplamente nas mãos do setor privado." Isto mostrou a desigualdade grande que permaneceu em Colômbia e no pouco trabalho feito pelo Estado para aumentar a oferta educativa pública. Bogotá, o capital do país, transforma-se um exemplo das escassas possibilidades pequenas a entrar a este setor. Como mostrou uma investigação do Banco Mundial: 85% dos estudantes registrados nele estava no setor privado. Só o 10% da população estava em condições poderia pagar as matrículas nas escolas privadas. Aqueles 90% de estudantes potenciais teriam que competir pelas vagas das escolas públicas, sendo só o 15% deles que conseguiriam entrar (ARVONE, 1978, p. 11).

Entre as décadas de 1960 e meados da década de 1970, houve uma expansão no ensino médio a partir de iniciativas como a criação do INEM, *Institutos de Enseñanza Media Diversificada*. Estes foram inaugurados em 1969 graças a um empréstimo de 29 milhões de dólares do Banco Mundial. Esses institutos foram resultado do trabalho do Departamento de Planeación Nacional, buscando um sistema educacional de acordo com as necessidades econômicas do país. O INEM foi uma versão colombiana do modelo dos Institutos dos EUA, o Comprehensive High School, com o qual se destinava a oferecer aos jovens colombianos mais opções no nível médio, adicionando projetos de educação técnica focados nas necessidades regionais para que esses alunos fossem rapidamente absorvidos pelo setor de trabalho (ARVONE, 1978, p. 18).

Essa expansão aumentou a oferta sem alterar a estrutura educacional. Como argumenta Arvone, o setor privado do ensino médio foi capaz de pressionar o governo a "formular políticas propícias ao seu crescimento contínuo", como no Plano Quinquenal de 1957, assumindo a responsabilidade do Estado em oferecer "aqueles serviços que não podem ser prestados pelo setor privado" (ARVONE, 1978, p. 13). Essas escolas foram apoiadas pelas elites e pelas classes médias, que conseguiram interromper muitas reformas apresentadas durante a FN que buscavam aumentar o controle estatal sobre o setor.

Com a chegada dos anos 70, durante o governo de Misael Pastrana, o último presidente da FN, na área de educação colombiana foram consolidadas duas ideias que já estavam passando pelos projetos de capacitação no país. A primeira foi a educação focada na economia (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 157) e a segunda foi a implementação da ideia de integralidade (CALDERÓN, 2011, p. 66) para a formação de todos os alunos. Primeiramente, expressa a mudança da aproximação pedagógica que a instrução teve, passando de uma influência europeia a uma perspectiva norte-americana, que, como adicionalmente mostram Pinera e Loaiza, acolheu uma perspectiva onde a importância fosse "obter de uma produtividade econômica maior e mão-de-obra barata, sem juízos intelectuais maiores do que eles que detivessem seus objetivos econômicos internacionais" (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 157). O segundo, Calderón define-o como uma educação

naquela o estudante teria a oportunidade de saber-se próprio e com ele para decidir a maneira mais consciente do seu futuro acadêmico e social; para ele foi tentado obter um contrapeso nas áreas acadêmicas, físicas, sociais e nacionais, que desse

como o resultado um indivíduo que melhoraria a família e a nação colombiana. (CALDERÓN, 2011, p. 66)

A educação teve como o objetivo a ativar ao indivíduo com ele mesmo e com a sociedade, porque se acreditou que não estavam participando no desenvolvimento desta sociedade. Dessa forma, era necessário fornecer-lhe as ferramentas para a melhoria de suas condições de vida, mas principalmente para estar ciente da necessidade dessas mudanças em sua vida para o seu bem-estar, o de sua família e do país. As duas premissas mencionadas acima complementaram, como afirmam Pinera e Loaiza, "buscaram a reprodução das condições econômico-sociais que garantiram ao país a reprodução de valores que tradicionalmente possibilitavam no campo político e ideológico, o apoio do poder das classes dominantes por meio do ensino técnico, instrutivo, ao proporcionar facilmente a integração da população com conhecimento mínimo para o mercado de trabalho" (CALDERÓN, 2013, p. 63).

A ideia por trás desse projeto educacional era integrar os colombianos mais pobres ao mercado, lembrando-os de sua importância para o avanço de toda a sociedade: "isso resultaria em um indivíduo que melhoraria a família e a nação colombianas" Argumentos semelhantes foram usados nas razões apresentadas por José Galat para a criação da *Operación Integración Nacional*, esse desejo desenvolvimentista foi visto como fundamental e básico para a formação de classes populares colombianas (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 156).

A partir de 1970, com a presidência de Pastrana, começou a aplicação na Tecnologia Educacional (VIZCAINO, 1992, p. 150), sob a premissa de "melhorar outro nível de educação e transcender a educação básica até chegar ao ensino médio, favoreceu um currículo mais adequado às necessidades de trabalho do mercado e da economia do país" (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 156). Os INEM foram um local de experimentação dessa iniciativa, que, por meio do Decreto 080 de 1974, se expandiu para todo o ensino médio. O bachillerato foi definido como "o estágio do ensino pós-ensino fundamental, onde o aluno teve a oportunidade de complementar sua formação abrangente, bem como identificar seus interesses, destrezas e habilidades para continuar com o ensino superior ou desempenhar um determinado papel" (CALDERÓN, 2013, p. 63). para que eles se tornassem membros ativos da sociedade.

A partir de agora, os critérios para avaliação do processo educacional dos indivíduos foram baseados na competitividade (RODRÍGUEZ; ZULUAGA, 2017, p. 156). Isso levou à saída de um

pacote de medidas para regulamentar o Decreto 080, como a resolução 2332 de 1974, onde o ensino médio acadêmico foi estruturado em dois ciclos: "um básico de quatro anos e um superior profissional de dois anos em que o aluno seria orientado de acordo com suas habilidades para decidir a continuação de seus estudos ou sua vinculação a outras atividades." (CALDERÓN, 2013, p. 68). A Tecnologia Educacional foi uma das bases do *Bachillerato pela Radio*.

No *Fondo de Capacitación Popular*, instituto responsável pelo desenvolvimento do programa, existia fé na tecnologia. Ela era entendida como uma ferramenta que beneficiou inexoravelmente a instituição para atender aos seus objetivos e que foi eficaz na formação dos usuários do programa. Como mostra Escobar, essa grande esperança em inovações tecnológicas faz parte do desenvolvimento, pois foi entendida como "a tecnologia foi teorizada como uma espécie de força moral que operaria criando uma ética de inovação, produção e resultado. A tecnologia contribuiu assim para a extensão planetária dos ideais modernistas." (ESCOBAR, 2007, p. 72)

Em 1976, o governo de Alfonso López Michelsen (1974 - 1978), o primeiro presidente após a FN, seguindo as diretrizes tomadas pelos governos anteriores, reorganizou o sistema educacional através de uma Reforma Educacional. O objetivo foi reordenar o Ministerio da Educación, propondo "a descentralização administrativa das instituições e recursos educacionais, a nacionalização dos gastos com o ensino fundamental e médio público e a modernização dos Ministerio" (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p 55). Preliminarmente, um ano antes, por meio da Lei 43, o Estado mudou sua posição sobre o ensino médio, nacionalizando-o e formando um núcleo da educação básica com o setor primário, deixando de lado seu tradicional desdém. Como explica Calderón, "buscou-se resolver o do ensino médio para cumprir o mandato constitucional de oferecer escola pública gratuita a todas as crianças colombianas, e colocar no nível de importância da educação básica para o ensino médio, e no caso do ensino médio dobrar o número de cotas existentes." (CALDERÓN, 2011, p. 83).

As propostas por trás dessa reforma seguiram as formuladas em anos anteriores, que se refletiram no Plano de Desenvolvimento *Para cerrar la brecha: plan de desarrollo social, económico y regional, 1975 – 1978*. Entre os problemas sociais que justificaram as decisões tomadas neste programa, continuou "o rápido crescimento populacional, a alta deserção estudantil e a má qualidade da educação entregues principalmente nas escolas rurais". Essas três razões comprovaram a necessidade de prestar serviços integrais pelo Estado, prestando serviços de saúde,

alimentação e desenvolvimento comunitário aos setores mais pobres da sociedade (CALDERÓN, 2011, p. 63). Como Calderón apresenta, dentro de um plano de desenvolvimento, as razões econômicas foram expressas principalmente no setor educacional, buscando "conciliar os objetivos do bem-estar social e do crescimento econômico, (...) por causa da influência da educação na produtividade e no crescimento econômico do país" (CALDERÓN, 2013, p. 246); como razões políticas, onde a educação era vista como a forma de "participar dos problemas nacionais", pois se entendia que a boa participação cidadã exigia instrução (CALDERÓN, 2011, p. 63).

Como produto da reestruturação foi criada, por exemplo, a *División de Materiales Impresos y Audiovisuales*, cuja missão era "projetar, desenvolver e experimentar modelos de textos e materiais educativos para professores e alunos, de acordo com a programação curricular", além de "avaliar os textos e materiais educativos produzidos pelo setor privado para autorizar oficialmente seu uso nas instituições educativas." Progressivamente, o governo central conseguiu assumir o controle das escolas privadas tradicionais com base na eficiência econômica e eficácia para o desenvolvimento e o bem-estar do país (CALDERÓN, 2013, p. 246).

Os planos de desenvolvimento apresentados nos anos seguintes pelos presidentes Julio César Turbay (1978 – 1982) e Belisario Betancur (1978 – 1982) continuaram essa linha de trabalho sob algumas modificações, como propor políticas que "ativassem" indivíduos. No caso da política educacional de Turbay, "o objetivo é tornar a educação um processo permanente, integrando modos de educação formal, não formal e informal", e no caso do ensino médio foi proposto continuar a expansão promovendo a diversificação das áreas de estudo para que os alunos fossem preparados para o mercado de trabalho. Assim, os currículos deveriam ter sido aptos a "educar os alunos dentro e para a vida", o eixo era então, um programa escolar "historicamente e socialmente localizado" (CALDERÓN, 2013, p. 248). A "ativação" das pessoas foi um dos eixos apresentados em meados da década de 1960 e foi exibida na *Operación de Integración Popular*, dando continuidade como eixo de trabalho e estruturando visão do conteúdo dos programas educacionais

1.7 Campanhas de educação em massa para adultos na Colômbia.

A educação de adultos esteve presente no sistema educacional desde o início do século na Colômbia. Como explica Vizcaíno, desde a lei 39 de 1903 "as escolas noturnas têm sido

padronizadas para trabalhadores que não tinham a oportunidade de chegar às escolas regulares" (1992, p. 75). Essas instituições foram responsáveis por fornecer aos adultos algum conhecimento em letras e números que foram úteis para o processo de industrialização que está sendo promovido no país. Mas foi até o final da década de 1920, a partir de avanços tecnológicos e discussões políticas, que toda a infraestrutura para implementar a radiodifusão no país começou a ser ligada à educação. Este foi um longo processo que começaria em 1924 com a contratação do presidente Pedro Nel Ospina "com o Telefunken alemão de Berlim a construção da estação [radial] de Puente Aranda, que foi concluída em 1927" (VIZCAINO, 2014, p. 28) até a estreia da estação nacional, o HJN, em 5 de setembro de 1929 (CASTRILLON, 2009, p. 130). A radiodifusão foi concebida como um salto para a modernização do país e, principalmente, como ampliar o contato entre as elites do país com o mundo.

Com o início do período da República Liberal em 1930, já estabelecidas as primeiras bases para o avanço do rádio, os governos decidiram apropriá-los para avançar em suas políticas sociais a formação dos setores mais pobres da sociedade colombiana. Esses desenvolvimentos tecnológicos foram vistos com bons olhos para os objetivos políticos dos líderes liberais, que buscaram realizar reformas sociais muito diferentes das apresentadas durante os quase cinquenta anos de hegemonia conservadora. Dessa forma, apresentaram um projeto político onde as classes populares eram vistas como agentes ativos da constituição e do progresso do país. Para incluir esses setores da sociedade,

eles embarcaram em um projeto ambicioso, que buscava a organização de um sistema estável de instituições culturais para garantir a democratização do acesso a bens culturais através de bibliotecas, museus, mídia moderna – cinema e rádio – e a vinculação dos intelectuais mais reconhecidos da época para as tarefas de divulgação e propaganda. (CASTRILLÓN, 2009, p. 131)

O Partido Liberal, com o objetivo de implementar sua política cultural, buscou desenvolver um projeto cultural e nacional por meio de instituições que mostrassem a importância da representação da cultura popular, aproveitando as mídias recentes e inovadoras (rádio e cinema, principalmente), apoiadas pela disseminação de livros, para disseminar a cultura e investigar as chamadas culturas colombianas. Os líderes liberais alegaram que eram compostos pela "densa

população de camponeses, trabalhadores e *gamonales*",¹⁸ que viviam em todo o país e que convergiam lá a essência dos seres colombianos. A rádio adquiriu a importância como veículo para os principais eventos e processos do país, como no caso da exposição de grandes eventos esportivos, políticos e sociais desde sua chegada à Colômbia.

No caso do uso do rádio, durante os governos liberais houve, como bem se apresenta Vizcaíno, duas etapas em iniciativa cultural e educacional. O primeiro foi através do HJN, que funcionou até 1938 nas dependências da Biblioteca Nacional da Colômbia na cidade de Bogotá. A programação desta estação estava no testamento para trazer a "alta cultura" para a população colombiana. Com o Daniel Samper Ortega, que por sua vez foi diretor da biblioteca, foi montado um programa com diferentes instituições estatais e intelectuais ligados ao projeto, que, como ele mesmo explicou, buscava realizar "o desejo do governo de colocar o rádio a serviço da cultura nacional" (VIZCAINO, 2014, p. 32). Então a programação foi organizada com "programas musicais (...) para que o público se familiarizasse com os grandes professores, e todas as noites eles dariam palestras sobre questões puramente culturais relacionadas aos problemas da educação básica, secundária e universitária."

Programas musicais foram criados mostrando música "tipicamente colombiana", conferências históricas foram gravadas, de modo que os ouvintes "tinham uma noção dos desenvolvimentos da sociedade colombiana e visavam encontrar no passado a compreensão da vida atual"; foram emitidas apresentações de arte, aulas literárias e técnicas agrícolas. Como explica Vizcaíno, o objetivo dessas aulas era "abrir caminho para a compreensão dos desenvolvimentos científicos que contribuíssem para mudar a mentalidade tradicional e 'sagrada' dos ouvintes". Os líderes liberais pensavam nas populações pobres camponesas e urbanas como os setores para os quais a ação era prioridade, principalmente aproveitando a mídia.

É igualmente importante explicar que as políticas culturais construídas pelos liberais foram compreendidas através de seu papel social. Compreender a cultura como fator de mudança social, "como uma força 'ativa'", e que através da "educação popular era a condição de decolagem econômica, pois o 'iletrismo' era uma força que ligava a economia a níveis muito baixos de produtividade, e garantindo que, especialmente no campo, os direitos mínimos trabalhistas eram desconhecidos e a participação na vida democrática era impossível" (SILVA, 1998, p. 65).

¹⁸ O gamonal é dono de terras despejadas principalmente para gado, consideradas intermediárias entre os camponeses e o grande proprietário das propriedades.

Por trás de tudo isso, conceberam três objetivos em que sua política cultural de massa dependia do uso da mídia, como explica Silva com razão. Primeiro, sintonizar todos os colombianos ao mesmo tempo, o que significava, para os liberais, colocá-los em um tempo homogêneo (SILVA, 1998, p. 69), a fim de aproximar as massas de pessoas das instituições estatais e do governo, principalmente aproximando-as das posições do Partido Liberal. Na época, o projeto cultural visava aumentar a "intervenção estatal no campo da cultura e da educação" (SILVA, 1998, p. 70), aspecto em que os governos conservadores das duas primeiras décadas não colocavam sua atenção. Como evidenciado pela entrega do ensino médio ao setor privado, principalmente para congregações católicas.

Em 1938, o HJN fechou e dois anos depois a *Radio Nacional de Colombia* foi inaugurada. Em 1º de fevereiro de 1940, a emissora iniciou sua era de ouro, que durou até 1948, "tanto do ponto de vista de sua influência social, sua capacidade técnica e sua folha de pagamento de colaboradores" quanto a originalidade de implementar, e sem perder a qualidade, o projeto liberal no qual estava imerso (SILVA, 1998, p. 75). Esta emissora tentou permanecer um órgão e não escondeu seu papel político ao relatar atos do governo, insistindo no trabalho de conectar o governo com o povo. Ao mesmo tempo, foram apresentados programas radiofônicos de história pátria e informações das regiões, buscando "sintonizar" colombianos de todas as regiões do país.

No entanto, é importante mostrar ressalvas sobre esse projeto cultural e educacional. Como explica Páramo, este projeto buscou consolidar "um projeto de duas caras que, embora postulasse uma ideia plural de cultura nacional, um satélite de cultura universal, não encontrou escrúpulos em desacreditar as formas de expressão menos mestiças (ou seja, as mais aborígenes) da sociedade" (PÁRAMO, 2003, p. 327). Por trás da ideia de anexar a vida nacional às populações mais pobres da sociedade, ocultou-se um ideal racista e classista, privilegiando as formas de vida consideradas adequadas, ensinando bom gosto, o que justificava o uso do rádio "como veículo de refinamento e educação" (CASTRILLÓN, 2009, p. 144).

Este projeto estaria esgotado com a chegada do Partido Conservador em 1946, uma época conhecida como Restauração Conservadora. Voltando ao poder, usaram a máquina estatal para a reconstrução nacional, termo usado pelos presidentes conservadores Mariano Ospina Pérez (1946 - 1950) e Laureano Gómez (1950 - 1953) para se referir ao recuo dos valores conservadores, sempre invocando Rafael Nuñez e Antonio Caro, políticos conservadores do final do século XIX. As reformas educacionais foram mais pronunciadas durante o governo de Gomez, que era

considerada a ala mais radical do conservadorismo. As razões para eles foram que durante o período liberal crianças e jovens foram "corrompidos pelas políticas educacionais de seus mandatos, mantendo-os longe de Deus (...)". É por isso que eles propuseram o retorno ao cristianismo e aos valores individuais como base da ordem social no país.

Durante o governo de Ospina, a *Radio Nacional de Colombia* inicialmente manteve os princípios propostos pelo liberalismo dentro da programação, no entanto, mais tempo começou a ser dado "a programas de educação cívica, informação militar e educação física." (AMADOR, 2017, p. 77) Do Bogotazo, em 9 de abril de 1948,¹⁹ o governo expandiu seu impacto na grade da estação, através de discursos do presidente e relatórios de ministros. Como explica Amador, os conservadores levaram uma interpretação muito diferente do popular do que a apoiada pelos liberais, que foi reafirmada pelos altos e baixos da violência naqueles anos. Ospina e Gómez os consideravam "pessoas deficientes e defeituosas por causa de uma espécie de associação natural com ignorância, sujeira e violência". Dessa forma, os programas educacionais apresentados buscaram recuperar os valores perdidos nos últimos anos, principalmente o catolicismo e a civilização, por isso criam as seguintes linhas de ação: "cidadania ruralidade e consolidação da educação defensiva enfatizando a educação camponesa, educação física e higiene com moralização" (AMADOR, 2017, p. 77).

O projeto educacional-cultural desde 1950 consistia nos três programas seguintes. Primeiro, a *Campaña Nacional de Educación Física*, que, como explica Amador, "enfatizou a ginástica como uma atividade educacional e de higiene que ajudaria a resolver as taras genéticas e culturais do povo colombiano"; segundo, a implantação dos Centros de Cultura Social, concebidos como "um lar moral, intelectual e artístico" para os trabalhadores, onde pudessem alfabetizar, praticar esportes e praticar as artes; a terceira foi a *Campaña de Alfabetización Rural Masiva*, onde foi buscada uma abordagem a projetos privados organizados por padres em áreas rurais do país, como foi o caso dos projetos de formação camponesa do monsenhor Agustín Gutiérrez na vila de Fômeque, onde se propus a "formar professores camponeses em moral, higiene, agricultura e áreas básicas do conhecimento", e, por outro lado, da ACPO, projeto cujo objetivo era a alfabetização da população camponesa, embora naquela época fosse um projeto que era transmitido no Vale do Tenza, no departamento de Boyacá (AMADOR, 2017, p. 75).

¹⁹ Amplia bibliografía sobre el tema, por ejemplo, véase: ALAPE, A. **El Bogotazo: Memoria del Olvido**. Bogotá: Editorial Pluma, 1984

No final da década de 1940, houve esforços da Igreja Católica para educar a população camponesa abandonada pelo sistema educacional do país. Em 1947, no Vale do Tenza, nasceu a Radio Sutatenza, e com ela, o projeto de educação não formal e cultural denominado ACPO, que buscava alfabetizar, criar líderes rurais e renovar a relação entre o catolicismo e seus fiéis (HURTADO, 2016, p. 21). O esforço da *Radio Sutatenza* ficou conhecido mundialmente por sua inovação na eliminação do analfabetismo e por ter tido o apoio de todos os governos colombianos e da comunidade internacional entre 1950 e 1973 (ROLDÁN, 2017, p. 48). Excepcional foi o apoio recebido durante o governo de Rojas Pinilla entre 1953 e 1957, no qual este programa se tornaria um dos alicerces do plano educacional e cultural do governo. Como mostra o decreto 3226 de 1954, com o qual "as empresas agrícolas, pecuárias e florais que tinham cinco ou mais pessoas a seu serviço, residentes lá, foram obrigadas a estabelecer e sustentar uma escola de rádio", expandindo a *Radio Sutatenza* para muitas regiões do país (AMADOR, 2017, p. 78).

Os problemas causados pela violência que forçou as pessoas a se deslocarem e a defasagem educacional do país, principalmente nos ambientes rurais, "criaram uma crise educacional cada vez maior que englobava não apenas agricultores adultos analfabetos, mas uma porcentagem significativa de jovens" (ROLDÁN, 2017, p. 55). Essa carência foi coberta pela ACPO, que ano após ano, durante suas três primeiras décadas através da construção de uma rede de colaboradores, foi crescendo e sofisticando, tornando-se referência para a formação de camponeses na Colômbia e no mundo. A ACPO cresceu ao longo do tempo, principalmente após 1958, com o apoio da FN, onde ganhou prestígio internacional, recebendo assim a ajuda de agências não governamentais americanas e europeias, empresas como Phillips e o governo dos Estados Unidos e Colômbia, e assim conseguiu financiar seu projeto educacional, sempre pelas mãos da Igreja Católica, com a qual muitas das diretrizes educacionais e culturais foram construídas (ALAYÓN, 2018, p. 74).

O poder de incidência dos programas radiofônicos e outras iniciativas nas áreas rurais, a grande infraestrutura tecnológica e o prestígio internacional que a ACPO fez os governos da época decidirem apoiar a iniciativa, porque, como explica Roldán (2017, p. 55), "ofereceu ao Estado colombiano e outras agências e entidades preocupadas com o desenvolvimento do mundo rural (...) a possibilidade de multiplicar os esforços e recursos do Estado." Como foi o caso durante todas as presidências da FN, aqueles que viam como vantajosa a aliança com a ACPO para realizar seus programas de desenvolvimento se voltaram para a população rural.

Por outro lado, a orientação cultural da organização mostrou a atenção que a Igreja Católica estava começando a dar à mídia a fim de ampliar seu impacto sobre as camadas pobres da sociedade colombiana e, por sua vez, poder participar dos processos de modernização que estavam acontecendo no país, como explica Hurtado (2016, p. 21). Assim, as campanhas de modernização laicas realizadas durante a década de 1930, principalmente na presidência de López Pumarejo, mostraram à Igreja a importância de "ser contrário à massificação das habilidades de leitura e escrita, e de impressões, do cinema e dos perigos dos cabelos de rádio que poderiam trazer" para serem promovidos "sobre seu controle e colocá-los como um propósito da nação". Dessa forma, a ACPO entendeu que "a transformação das condições sociais e culturais foi (...) condição para a melhoria espiritual", então um cristão fiel, por sua vez, tinha que ser um indivíduo que cuidava dele e das condições de vida de seu ambiente. A ACPO combinou a disseminação de aulas de catecismo e sermões "com alfabetização, melhoria domiciliar, jardim domiciliar, poço séptico, campanhas de galinheiros" (HURTADO, 2016, p. 23). A educação para o desenvolvimento e o bem-estar não poderia perder seu componente cristão, e como demonstrado, anos depois, um poderoso meio de mobilizar padrões políticos (HURTADO, 2016, p. 21).

A campanha de educação da ACPO através da Radio Sutatenza foi uma clara referência para o modelo de trabalho e coordenação para o *Fondo de Capacitación Popular e o Bachillerato por Radio*. Serviu como exemplo de um programa de educação no mundo rural que, para seu sucesso, poderia ser transplantado para setores urbanos, que estavam em grande e preocupante expansão. Isso se reflete na referência de José Galat no documento *Operación Capacitación Popular*, confirmando que o *Fondo* não queria se intrometer nos espaços onde a ACPO operava, mas para expandir esse exemplo para outros setores da população, "para os habitantes marginais das cidades grandes, médias e até mesmo pequenas", uma vez que, para os agricultores em questões de alfabetização e educação mínima, "é servido com eficiência crescente" (GALAT, 1966, p. 4) por essa instituição. Da mesma forma, sabe-se que na construção da classe de Religião e Ética do primeiro ano do *Bachillerato* estava participando da ACPO, mostrando como a instituição foi levada em conta para a construção do programa por seus métodos narrativos para o rádio. Embora deva ser esclarecido que o projeto de *Fondo* não seria uma cópia do projeto de radiofônica da ACPO, pois também foi influenciado por experiências definidas nos Estados Unidos, como a Tecnologia Educacional e as transformações que existiam durante as décadas de 1960 e 1970 do projeto de desenvolvimento.

Capítulo 2. A construção da ponte educacional. Contexto e discursos na formação do *Bachillerato por Radio*.

Este capítulo tem por objetivo analisar a estrutura do programa *Bachillerato por Radio* e situá-lo no seu contexto sociopolítico. Isto posto, procura-se compreender as diferentes discussões que foram tecidas em torno e dentro do programa, e as necessidades que se acreditava serem essenciais para ensinar grupos populares. Como hipótese, argumenta-se que o programa de rádio é produto da preocupação das elites políticas com o modo de vida das comunidades de baixa renda que viviam na Colômbia, por entender que não estavam preparadas para viver em ambientes tidos como modernos, como resultado das discussões sobre o aumento populacional do país e o crescimento acelerado das cidades. Assim, o programa nasce num momento em que é entendida como necessária a intervenção do Estado na formação desta população migrante, de forma a disponibilizar as ferramentas que se consideravam essenciais para que possam viver no meio urbano e moderno, a partir da premissa de quais seriam as demandas e necessidades dessa população.

O capítulo está dividido em duas partes. Em primeiro lugar, procuramos apresentar o programa educativo à distância *Bachillerato*, mostrando os parâmetros e finalidades estabelecidos pelos idealizadores do programa que serviu para construí-lo. Aprofundaremos aspectos mais técnicos, como a posição do programa na estrutura estadual, a organização interna e a forma de atuação dos idealizadores do programa, a fim de compreender como se materializam os discursos e as instituições formadas nesse período. Isso sem deixar de entrelaçar com as representações que construíram sobre os grupos populares a serem educados, considerando que este era o eixo transversal a toda a política educacional do programa.

Em segundo lugar, buscamos apresentar a política social por trás do programa, a fim de mostrar as discussões que envolveram o *Bachillerato* e sua contribuição para a justificativa de sua criação. Em retrospecto, os programas criados para camadas populares serão investigados. Trata-se de entrelaçar discursos que fizeram parte da opinião pública e de lideranças políticas, a partir dos argumentos utilizados e das instituições criadas pelos responsáveis pelo desenvolvimento do programa educacional. Ao fazer essa relação, o objetivo é adentrar as inquietações latentes no contexto do programa, as leituras que foram feitas desta situação e as ações propostas e realizadas para resolver esta questão. Portanto, consideramos que a discussão sobre o crescimento

populacional e a migração das cidades foi uma grande preocupação da classe política, o que fez parte das justificativas para a constituição de institutos que implementassem uma capacitação eficaz e rápida da população adulta que chegasse para as cidades. Esta educação foi entendida como abrangente, visto que o conteúdo das lições não era apenas técnico, mas também centrado na formação de valores e hábitos modernos, valorizando o espírito nacional.

Apreende-se nas diretrizes e programas que do regime da FN deram origem ao programa de rádio, ao estudar a relação entre as falas do programa e essas diretrizes mais amplas, que resultaram nos instrumentos considerados necessários à formação dos alunos, com o objetivo de que esta população migrante conhecesse o modelo exemplar de cidadão moderno, que não cumpria. Assim, serão apresentados os programas que serviram de base para a criação do programa radiofônico, procurando mostrar suas justificativas, ideais, propósitos e possíveis pontos de fuga, atendendo às diretrizes dos governos. O objetivo deste projeto era educar uma população migrante com base em representações sociais onde se presumia as deficiências que este setor deveria ter, já que não eram pessoas cuja origem eram os ambientes urbanos.

Note-se que esse programa perdurou com relativa estabilidade orçamentária e estrutural nos diversos regimes políticos da época, o que não ocorreu com outras políticas sociais, como a reforma agrária. Dessa forma, procura-se contribuir para a ampliação e discussão da narrativa que se travou a partir da etapa da FN,²⁰ uma vez que este programa nasceu e se desenvolveu ao longo dos dois últimos mandatos presidenciais deste acordo político e manteve sua estrutura inicial durante os dois governos seguintes, até 1982.

Da mesma forma, pretende-se mostrar a situação do país e a forma como convergiu com os interesses do grupo quem criou o programa, de forma a analisar e contrastar as posições a partir das quais as afirmações e as escolhas que se fizeram para resolver a problemática social. O exposto será analisado sem deixar de lado as representações das camadas populares que se destinavam a educar: Como essas representações fundamentaram o projeto *Bachillerato Radial*, como as reflexões sobre sua visão das classes populares se vincularam a uma forma particular de compreender a educação. É importante explicar que, embora nosso objetivo seja estudar o som e o material escrito produzido para as aulas de *Bachillerato por Radio*, eles não foram muito utilizados no início. Abordaremos trabalhos históricos sobre a época, fontes coletadas de jornais, documentos

²⁰ Se desenvolverá esse tópico posteriormente.

oficiais, material de pesquisa produzido pelos próprios trabalhadores do programa, programas de som encontrados no arquivo de som RTCV e pesquisas realizadas por outras pessoas sobre diferentes aspectos do projeto educacional.

Por fim, é importante analisar as alianças estabelecidas por *Bachillerato por Radio*. Essas relações, além de necessárias para a realização do projeto, contribuíram para as diretrizes que formaram o programa, ao influenciar nas representações sociais da população considerada popular e moldar a concepção do material didático utilizado no programa. É importante destacar que a visão desenvolvimentista que permeia a política social colombiana do período foi sustentada pela consolidação de uma democracia liberal, fato importante que levou à recriação das relações entre as identidades sociais. Como explica o historiador López-Pedrerros, essa negociação entre grupos sociais durante a FN influenciou a forma como as políticas sociais se materializaram e como foram representados os sujeitos que delas se beneficiaram (2015).

2.1 *Bachillerato por Radio*

Em 2010, ao comemorar os setenta anos da rádio pública na Colômbia, a RTVC publicou um livro intitulado: *Cuéntame una historia de Radio*. Esta publicação foi um dos produtos da convocatória feita pela mesma rádio pública colombiana para conhecer particularidades ao longo de todos esses anos de rádio no país, buscando conhecer histórias sobre a relação cotidiana das pessoas com a emissora. Ao final, foram selecionadas dez histórias que foram publicadas neste livro. Um deles era intitulado: *El Colegio más grande de Colombia: El Bachillerato por Radio*. Nas mais de dez páginas que a reportagem percorre, um breve percurso pela vida do projeto foi feito por meio de entrevistas com três de seus professores, que participaram da criação, redação, pesquisa e divulgação de *Bachillerato*; além de outra entrevista com uma aluna do programa, que conta como foi sua trajetória escolar e como foi sua vida como aluna do programa.

Em um dos fragmentos da entrevista dos professores, um deles sintetiza em poucas palavras como se lembra daquele tempo de trabalho dentro do projeto educacional radiofônico dizendo:

O Bachillerato por Radio foi ao mesmo tempo uma experiência pedagógica, o uso dos meios de comunicação, a cooperação de várias organizações, o uso de recursos a nível nacional e a confiança na própria inventividade e na capacidade

de aprendizagem dos colombianos. (RADIO NACIONAL DE COLOMBIA, 2010)

Este fragmento serve como ponto de partida para refletir sobre alguns aspectos importantes da conformação, elaboração, estrutura e ideais que queremos destacar sobre o *Bachillerato Radial*.²¹ No fragmento citado, o professor entrevistado refere-se a vários aspectos que serão discutidos nesta primeira parte do capítulo: Em primeiro lugar, a sua relativa independência econômica e estrutural do Estado que foi concedida ao projeto educativo nos seus primeiros anos, dando-lhe a oportunidade de explorar metodologias e realizar análises exaustivas para a preparação do material das aulas; a experiência investigativa que alimentou o trabalho pedagógico que se propôs desenvolver; a relativa autonomia que a independência significou para adequar a posição de política social dos governos da FN²² que deu vida e sustentou o projeto. Assim, ficou exposta a grande confiança que foi depositada nas diretrizes e propósitos educacionais concebidos durante este regime. Isso, como se verá mais adiante, evidenciou uma sincronia entre as representações desfavoráveis e excludentes do Estado e do programa sobre os grupos populares, e uma confiança do programa nas diretrizes e nos propósitos destinados a corrigir os alunos durante este regime na área educacional.

Em segundo lugar, essa mesma autonomia dentro do Estado lhes deu margem de manobra para estabelecer seus próprios parâmetros para a transmissão de ideias ao grupo social que buscavam formar, optando pelos seus próprios caminhos para criticar o estilo de vidas das camadas populares. Isso se refletiu na forma como o material didático foi criado, nos diálogos das emissoras de rádio e nas influências que constituíram o *Bachillerato por Radio*. Terceiro, no constante feedback que se teve na construção das aulas de rádio, evidenciado pelas transformações ocorridas ao longo dos anos entre o primeiro e o quarto ano do ensino médio.

O programa começou a ser transmitido em 24 de setembro de 1973. Ele fez parte do *Fondo de Capacitación Popular*, entidade independente encarregada de usar a rádio e a televisão públicas para a criação de programas culturais e informativos. Esta instituição esteve focada no desenvolvimento de programas de educação a distância por meio desses meios de comunicação,

²¹ Embora o nome oficial fosse Bachillerato por Radio, há muita documentação que se refere ao programa como Bachillerato Radial. Por esse motivo, usamos as duas referências para falar sobre o mesmo projeto.

²² Explicaremos mais tarde este regime presidencialista que existiu em meados do século XX na Colômbia.

com o objetivo de atingir esses setores da população nas regiões tanto da periferia das cidades quanto de algumas regiões rurais do país (VIZCAINO, 2014, p. 152), mesmo sem ter conseguido cumprir esse propósito. Era uma instituição criada em junho de 1967 que não estava diretamente vinculada a nenhum ministério, embora sua estrutura legal estivesse ligada ao *Instituto de Radio y Televisión*, INRAVISION.²³ O governo sempre enfatizou que, entre as características do projeto, além do ensino do sistema numérico e das letras, "era justamente buscar a formação e capacitação dos setores populares em comércios semiquualificados e técnicos" (DIAZ; VIZCAÍNO, 1983). Mas não se tratava apenas de um ensino técnico, o projeto propunha aos alunos um modelo de vida considerado adequado, por isso o uso da palavra "Capacitación" em nome da instituição.

A partir do entusiasmo que gerava a instituição, o assessor presidencial e principal ideólogo do *Bachillerato*, José Galat Noumer, expressou através da mídia do país a importância deste projeto educacional para dar continuidade ao objetivo do governo de levar educação a grandes massas de adultos que não tiveram a oportunidade de continuar sua formação. Buscou-se uma educação utilitária, barata e feita para trazer grandes quantidades de pessoas às fábricas e nenhum incentivo crítico. Segundo Galat, como disse por meio da emissora HJCK:

Uma forma de educação justamente que vem em auxílio de quem não teve a oportunidade de um professor regular de ter à sua disposição as oportunidades oferecidas pelos sistemas tradicionais, sistemas clássicos. Ensinado para facilitar a autoaprendizagem, projetado para facilitar a autocorreção, ou seja, para permitir que cada pessoa seja seu próprio professor (CARTA DE COLOMBIA, 1973)

O projeto teve como foco a educação daqueles que por culpa do Estado não conseguiram acessar ou continuar seu processo na escola formal, e, mesmo reconhecendo sua culpa, não se propôs em oferecer uma educação de qualidade De acordo com o relatório *Descripción y análisis sociodemográfico. Inscritos en el primer semestre de 1976 para los cursos de I, II, y III*, realizado pelo *Fondo de Capacitación Popular*, o programa considerou adultos, as pessoas que, com mais de 15 anos, não haviam cursado o primeiro ano do ensino médio. Essa foi uma das características que constituiu o seu sistema de ensino.

²³ Instituto criado em 1963 com o objetivo de centralizar a mídia pública. SEM AUTOR. La muerte de INRAVISION. *El Tiempo*, 29 de out. 2004. Disponível: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1499360>

Próximo com seu público-alvo, o *Bachillerato por Radio* desenhou outras particularidades que formaram parte essencial de seu projeto educacional: Em primeiro lugar, os criadores consideraram importante a realização de um programa à distância, como dito por um dos educadores que trabalhou no programa, Vizcaíno, havia grande potencial para, “graças à tecnologia moderna, nos aproximarmos dos alunos sem a contiguidade de um programa presencial, no qual se possam estabelecer relações mais próximas e familiares” (VIZCAINO, 2014, p. 142) Como explica o antropólogo Escobar, a tecnologia foi concebida como parte essencial dos projetos de desenvolvimento. O que afirmava o *Bachillerato*, considerando-o neutro, difusor de ideais modernizadoras e “uma espécie de força moral que operaria criando uma ética de inovação, produção e resultado.” (ESCOBAR, 2007, p. 73)

Segundo o *Bachillerato por Radio*, este foi pensado para ser um canal eficaz de formação e para estabelecer relações afetivas com os alunos. Estes vínculos foram criados por serem “um programa que se dirige a uma população espalhada pela geografia nacional que “se reúne” [sic] ao mesmo tempo, num local de recepção, para acompanhar o programa nas suas emissões” (VIZCAINO, 1992, p. 141). Baixando os custos de um Estado que não poderia e nem parecia estar disposto a financiar adequadamente o atraso educacional que ele mesmo criou.

Outra característica, segundo o programa, era sua comunicação unidirecional. Partindo do pressuposto de que o trabalho realizado pelo aluno se baseava no desejo de dar continuidade ao seu processo formativo, pois se considerava que se tratava de uma “situação subjetiva e não objetiva (...)”. Consequentemente, “a correspondência ou o diálogo direto são apenas ocasionais e esporádicos e abrangem uma população reduzida” (VIZCAINO, 2014, p. 142), uma vez que foi o aluno que estudava, quem recebeu as informações da sua vivência diária, tornando desnecessário, segundo o projeto radiofônico, o estabelecimento de comunicação com a equipe do *Bachillerato Radial*.

Também foi especificado que o programa tinha “características do sistema regular formal [escolar], mas também outras que o diferenciavam [dele].” Suas semelhanças eram a manutenção da sequência no conteúdo e nos processos das aulas presenciais ministradas nas escolas públicas colombianas, seguindo a ordem estabelecida pelo Ministerio de Educación, o que significava ter o aval deste ministério, tendo “textos complementares à ação pedagógica direta do professor”, e correspondendo “ao mesmo nível do ensino médio e secundária profissional, na modalidade acadêmica” (VIZCAINO, 2014, p. 143).

Principalmente, o *Bachillerato por Radio* acreditou que o potencial do programa residia em manter “o aluno em suas condições naturais e cotidianas e que isso não implicava uma mudança nos seus hábitos e relações normais” (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 42). Isso sendo, como pensavam dentro do programa, um atrativo para os adultos, pois puderam agregar o programa ao seu dia a dia, à sua jornada de trabalho. Desta forma, esperavam atrair muitos adultos e alcançar um processo educacional de qualidade. Embora a qualidade realmente não tenha sido o foco do programa, pois este foi concebido como uma forma de economizar gastos e dar aulas, que só buscou agilizar a formação de pessoas para ingressar em setores produtivos mais urbanos e modernos.

Para tanto, esperava-se que os dois "meios utilizados" entrassem “no ambiente ordinário e acompanha[sse]m o aluno em seu processo de aprendizagem” (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 42). Os meios a que se referem são o rádio e o texto, utilizados pelo programa para ministrar suas aulas. Estes foram entendidos como complementares, uma vez que a utilização dos dois “facilita[va] a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento dos processos que estão envolvidos no curso *Bachillerato por Radio*”. Pensou-se que esse material servia para dar um “tratamento didático e científico” aos temas discutidos em aula, para fortalecer e ampliar conceitos básicos: “ativação de mensagens, simulação da interação, interrogatórios diretos e análise de casos concretos da vida real” (DELGADO; MARTIN, 2019, p. 19). Esses ensinamentos tiveram o objetivo de colocar os alunos em contato com “os valores e atitudes racionais do homem moderno” (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 42), colocando as posições e ações que segundo o programa eram corretas e julgando, controlando e direcionando as interpretações que os usuários pudessem ter sobre as informações que lhes chegasse.

O núcleo de trabalho da equipe do *Fondo de Capacitación Popular* foi a elaboração deste material que ajudaria a capacitar rapidamente a massa da população colombiana que não atendia aos padrões mínimos de educação necessários nas cidades, segundo o programa. As ferramentas tecnológicas utilizadas no programa buscaram ser um método fácil e eficaz para a formação de todos os alunos, ma procura de incluí-los na dinâmica industrial de qualquer forma. Como José Galat explicaria a importancia estava em um método rápido e técnico, portanto, acrítico e pouco reflexivo:

este curso consiste em um método bastante simples, flexível e revolucionário. Método simples porque se baseia na autoaprendizagem, no auto aprendizado do

aluno, que com o auxílio de um simples programa de rádio, que deve ouvir por apenas uma hora, consegue avançar, fazer seus estudos, resolver os problemas que surgem, fazer sua própria autocorreção, avalie-se e ir sabendo qual é o seu próprio progresso e qual é o grau de progresso que você pode realizar através deste sistema. É um sistema que combina as possibilidades de escuta do rádio com o que os técnicos chamam de instrução programada. (HJCK, 1973)

O *Bachillerato por Radio* foi endossado pelo Estado colombiano, o que significou, além de propor um processo educacional alternativo nos seus programas radiofônicos, seguir as diretrizes do Ministério da Educação Nacional. A aprovação foi dada em 28 de janeiro de 1975, sob a resolução nº 888 (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 45). Desta forma, o programa teve que cumprir alguns parâmetros curriculares que foram estabelecidos pelo governo nacional pelo Decreto 080 de 1974. Os princípios elaborados pelo *Fondo* anos antes não conflitavam com o decreto, pelo contrário, este confirmava que os ideais de educação e desenvolvimento que permeavam o espírito de trabalho da política educacional foram apropriados pelo Estado colombiano desde começo da FN²⁴ e que reforçou a representação prejudicial dos grupos populares sob a modernização social.

No ponto 5 da resolução foi afirmado que um ensino médio que educasse o aluno era importante "para ser um membro ativo da sociedade", o que inclui aspectos como, "aprender a viver em uma ordem social democrática", "compreender o papel que corresponde a se fazer de membro de um país em desenvolvimento", "adquirindo atitudes e hábitos de cooperação e trabalho em equipe, dentro dos conceitos de convivência e tolerância mútua", "entendendo esse bem-estar de cada indivíduo e o progresso da comunidade são a meta máxima de toda sociedade",²⁵ entre outros aspectos. As propostas estabelecidas anos depois pelo *Ministerio de Educación* para a sua reformulação já estavam inclusas na base de todas as atividades do *Fondo de Capacitación Popular*, entre aquelas, no plano de ação do *Bachillerato Radial*.

As disciplinas que tiveram mais aulas e tempo de duração foram aquelas que o *Ministerio* também colocou com maior carga horária, estas foram Matemática e Espanhol, que dentro do programa raramente faltavam na programação. Além dessas duas, dentro do *Bachillerato* foram

²⁴ Analizado no capítulo 1.

²⁵ Colombia: Decreto nº 080 de 1974. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. **Diario Oficial [de la República de Colombia]**, Bogotá, **Archivo General de la Nación**.

ministradas aulas de Ciências Naturais, abrangendo Biologia, Física e Química; Geografia, Física e Humana; Pré-história, que mais tarde foi nomeada História da Colômbia, para o quarto ano do ensino médio; Religião, mais tarde renomeada Religião e Ética; Inglês (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982). A intensidade horária de cada classe correspondia às regras estabelecidas pelo governo dentro do decreto.

Além desse núcleo de aulas, o projeto desenvolveu aulas de acordo com as percepções que tiveram das lacunas no público-alvo que foram reforçadas por pesquisas realizadas pelo programa. Essas disciplinas tiveram a particularidade de serem específicas para cada ano do *Bachillerato* e de variarem dependendo das necessidades que o programa enxergou como prioritárias para o ensino. Foi assim que as aulas de Civismo foram criadas para o primeiro ano do ensino médio; Vocacional, no terceiro ano; e Cooperativismo, no quarto ano.

Os pesquisadores do *Bachillerato* acreditaram que a formação escolar precisava desenvolver outro material que, além dos temas essenciais, orientasse a educação para facilitar "o desenvolvimento das capacidades de observação, discriminação, análise, processamento de informações". Esses conteúdos buscaram instruir o aluno sobre os valores humanos e os motivos do desenvolvimento, para que ele pudesse assimilar e aplicar "o que é entendido e permitir que o adulto incorpore a aprendizagem em suas experiências de vida e transforme-o em um instrumento de mudança pessoal e social" (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1976, p. 4). A mudança social entendida como contribuição física e mental para o desenvolvimento proposto pelos Estados Unidos.

A análise dessas gravações não pode ser feita, por muitas delas deixaram de ser gravadas e exibidas pelo programa de rádio. Dois exemplos podem ilustrar essa ideia. O primeiro foi o caso das aulas cívicas, das quais sua existência não é registrada até a transmissão trinta do primeiro ano do *Bachillerato Radial*, pois não estava sendo emitida dentro das classes radiais. Sua existência é conhecida no meio da aula de espanhol e inglês, quando o locutor diz: "Como não estamos programando aulas cívicas, você pode estudá-las por conta própria nas respectivas cartilhas."²⁶ Esses programas não foram emitidos, apenas as cartilhas foram criadas para que o aluno estudasse por conta própria, infringindo assim uma das regras estabelecidas pelo próprio *Fondo* para a

²⁶ Fita 255. Bachillerato por Radio 1. Programa 30 fita 2.

elaboração de material sonoro e escrito: as cartilhas e as transmissões eram complementares, uma vez que estas eram essenciais para a formação do aluno.

Segundo, durante a escuta das transmissões do quarto ano de *Bachillerato* foram emitidas as lições do Cooperativismo, mas em algum momento, sem aviso prévio e sem qualquer explicação, ela desaparece da programação do projeto educacional. Não houve razão explícita para este acontecimento. Desta aula, das quais cinquenta lições foram estabelecidas (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982), apenas dez foram transmitidas no rádio.²⁷ Não se sabe o motivo de sua exclusão, porém, foi afirmado posteriormente a partir do programa, através de um aviso interdisciplinar, que essas aulas devem ser feitas por conta própria do aluno. Deixando os alunos livres para decidir se os estudavam de forma autônoma em suas casas ou não.

Outro aspecto dessas disciplinas exclusivas do *Bachillerato Radial* foi que algumas foram patrocinadas por uma instituição, como aconteceu com a aula de Cooperativismo do quarto ano. O que mostrou que o projeto de integração dos usuários ao desenvolvimentismo era extenso e financiado por várias instituições. Conforme indicado pelas cartilhas, o produtor desta disciplina foi a *Superintendencia Nacional de Cooperativas*. Ela, com a *Caja Agraria*,²⁸ foram os institutos responsáveis pela distribuição de material didático para as diferentes regiões do país e elaboraram o conteúdo que foi apresentado nessas cartilhas. Por trás desses patrocínios fica a pergunta: havia interesse em financiar as aulas por um benefício econômico na inclusão dos alunos, uma vez que algumas aulas estimularam a inclusão no sistema bancário dessas pessoas? No caso da *Caja Agraria*, significava a oportunidade de obter benefícios econômicos.

Ressalta-se que as dez transmissões da aula de Cooperativismo apresentam um ritmo diferente do estabelecido nas demais turmas do programa, assim como a apresentação do programa por dois palestrantes, algo ouvido apenas nas aulas de inglês; um ritmo mais rápido de locutores ao falar; e interação constante entre eles na apresentação de ideias.²⁹ Isso, provavelmente, incentivado por causa da independência editorial dadas às disciplinas.

²⁷ Fita 1441. Bachillerato por Radio 4. Programa 22 fita 2.

²⁸ A Caja Agraria nasceu em 1931 no governo de Enrique Olaya Herrera com o objetivo de levar empréstimos bancários para as áreas rurais do país. Teria um grande auge entre as décadas de 1960 e 1980, em 1999 teve início seu processo de liquidação, após uma década com muitos problemas financeiros, dando lugar ao Banco Agrário. Ver: SEM NOME. Caja Agraria: adiós a otra insignia nacional. **Portafolio**, 05 mar. 2007. Ver: <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/caja-agraria-adios-insignia-nacional-230350>

²⁹ Fita 1400. Bachillerato por Radio 4. Programa 2 fita 1

Entre as pessoas que integraram a produção dos programas, o mais reconhecido no campo do rádio foi Fernando Gutiérrez Riaño, que foi conhecido como o pai da locução colombiana. Ele levou este título por ser o primeiro locutor da HJN, a primeira estação de rádio pública colombiana (LARA; PÁRAMO, 2007). Sem dúvida, seu trabalho dentro do programa foi vital para sua existência. A sua experiência como professor de espanhol e latim no colégio San Bartolomé e tendo iniciado a sua carreira como locutor em 1932, na primeira fase da rádio nacional (LARA; PÁRAMO, 2007), serviu para que o programa legitimasse o seu carácter profissional, que pretendeu mostrar perante os setores populares. Gutiérrez foi o responsável pela matéria mais difundida do *Bachillerato por Radio*: Matemática. Suas habilidades foram expostas por ser capaz de explicar os diversos e difíceis tópicos desta área, sempre fazendo chamadas de atenção e explicando repetidas vezes o conteúdo, sabendo que tantos números, fórmulas e exemplos podem fazer o ouvinte perder.

Por sua vez, suas habilidades para improvisar e coordenar as salas de aula foram utilizadas para a aula de inglês, que ele apresentou com um americano chamado Michael Evans.³⁰ Entendemos que esse foi o roteiro mais livre, ou seja, onde foi possível improvisar ao máximo, dada a dinâmica estabelecida pelos dois locutores. Em várias ocasiões também emprestou sua voz para gravar outras disciplinas, como Geografia. Sua posição foi tão relevante dentro do programa, que para lhe dar um ar de prestígio, foi chamado a promover o projeto e motivar as pessoas a se inscreverem, como mostra a entrevista de 1977 para o programa *Carta de Colombia* da HJCK (HJCK, 1977). Foi no ano de 1948, dirigindo a *Sección de Producción* do *Fondo*, que deixou o cargo, conforme consta na resolução da sua aposentadoria (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1984).

2.1.1 A estrutura do *Fondo de Capacitación Popular*.

Para realizar parte da proposta pedagógica massiva do programa de *Transformación Nacional*, foi necessária toda uma estrutura institucional eficaz, rápida e bem articulada para atingir o objetivo proposto. Em 1966, com a chegada de Carlos Lleras Restrepo à presidência, foi criado o *Fondo de Capacitación Popular*. Em seu plano de governo, o presidente levantou a prioridade

³⁰ Fita 247. Bachillerato por Radio 1. Programa 25 fita 1.

de reestruturar o Estado para incluir, através de parâmetros preconceituosos e discriminatórios, aquela população que não participava do desenvolvimento do país. Assim, ele estipulou o primeiro passo: a criação da campanha para *Integración Nacional*. Como foi estipulado no decreto 2263 de 5 de setembro de 1966. Conforme estipulado no decreto citado, essa iniciativa asseverou que o único caminho para uma sociedade próspera era a proposta desenvolvimentista, que, segundo a campanha, só podia ser alcançada através da participação ativa de todos os setores do país.

O desenvolvimentismo, como proposta homogeneizadora da sociedade à imagem e semelhança das elites colombianas, foi assimilado para modernizar o país por meio da adequação do Estado, das empresas privadas e de todos os setores mais pobres do país. O caminho foi a modernização, violenta ou não, de todos os setores sociais, fornecendo tecnologia, fomentando valores modernos e criando instituições voltadas para essa empreitada (ESCOBAR, 2007, p. 79), ninguém poderia escapar de contribuir com seu trabalho nesse processo. Segundo líderes políticos da FN, muitos setores estavam atrasados e eram um fardo que fez com que o país não progredisse economicamente. Assim, o objetivo da política social desenvolvimentista, instituída pelo governo de Lleras Restrepo, buscou promover, endireitar e direcionar diferentes setores do país, dando lugar à criação do *Fondo*.

A campanha foi fruto de todas as discussões em torno do discurso do desenvolvimento vindo dos países do Norte. Para este trabalho era necessária “a participação do povo, do Governo e de entidades privadas”, o que exigia a formação de instituições que servissem para, através da “cooperação e incentivo do Governo”, para conseguir “coordenar e integrar os meritórios tarefas atualmente desempenhadas por instituições oficiais” e entidades privadas. Ou como afirmaram mais para frente: unificar os “esforços de entidades públicas e privadas numa perspectiva de progresso social”.³¹ A criação de instituições que pudessem materializar o conceito de progresso dentro do desenvolvimento, formulado pelo governo de Lleras Restrepo, focado na transformação da população que não tinha conseguido continuar sua educação, foi uma prioridade.

No final de 1973, o *Bachillerato por Radio* foi criado. Este programa foi mais uma etapa do projeto educacional do *Fondo de Capacitación Popular*, cujo primeiro programa foram as aulas educacionais para a televisão em 1967: *Educación Básica Primaria para Adultos por televisión*. O *Fondo* foi constituído como uma instituição receptora de financiamentos de várias "entidades

³¹ Fita 247. Bachillerato por Radio 1. Programa 25 fita 1.

públicas, privadas, nacionais e internacionais" (VIZCAINO, 1992, p. 6) para contribuição e apoio ao projeto, e estando sob a tutela do *Conselho Presidencial*, cujo chefe era o próprio criador do programa: José Galat Noumer. Embora, para os aspectos formais, esta fosse administrada pela INRAVISION e por um conselho de administração que se encarregou de nomear o diretor do projeto.

O esquema de trabalho desenhado para maximizar o funcionamento do *Fondo*, dependeu do criador e chefe encarregado da instituição. Até 1974, com José Galat, seus objetivos podiam ser alcançados. Com René Hauzeur, segundo o diretor do *Fondo*, apesar dos tropeços econômicos que a instituição teve nos primeiros anos, muito investimento foi feito em pesquisa. Foram propostas fórmulas para a formação do pessoal, formas "comuns que permite[sse]m a troca de pontos de vista, bem como a discussão de abordagens e metodologias e a aquisição de um vocabulário comum e conceitos básicos" (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR). e foram organizados seminários de leitura compartilhada e seminários com especialistas, onde algum acadêmico contribuiria com um tema específico. Essa foi uma forma de homogeneizar o conceito de desenvolvimento entre os trabalhadores do programa, treiná-los como divulgadores de projetos de desenvolvimento e revalidar as representações negativas das camadas populares.

O *Fondo de Capacitación Popular* foi articulado a partir de seis seções que deveriam trabalhar em conjunto. O chefe da instituição era o diretor geral, que a princípio foi nomeado pelo Conselho Presidencial, mas que começou a ser selecionado pelo Conselho de Administração da INRAVISION desde meados da década de 1970, por pessoas como René Hauzeur (VIZCAINO, 1992, p. 10), segundo diretor da entidade, e Miguel Ramón (HJCK, 1973), que herdou o cargo. Eles se encarregaram de dirigir o pessoal de cada uma das seis seções que existiam dentro do programa. O primeiro foi *Administrativo*, encarregado de administrar os recursos da entidade; a segunda, *Seção Técnica*, que se encarregava da "promoção, produção e montagem artística de programas educacionais"; a terceira, a *Seção de Promoção e Desenvolvimento da Comunidade*, que buscava "a promoção de programas na comunidade e a coordenação de esforços e atividades, por meio de capacitação, assessoria e capacitação de guias culturais e educadores dos adultos em geral" (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 33).

A quarta foi a *Seção Pedagógica*, responsável pela "concepção e desenvolvimento de programas acadêmicos, experimentação de novas metodologias de trabalho, uso e combinação de meios de comunicação" (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 20) nos diversos programas do

instituto, como *Educación Básica para Adultos e Bachillerato por Radio*. O seu grupo de trabalho foi dividido em dois, um encarregado de preparar os cursos primários e outro orientado para a parte do bachillerato.

O quinto setor do *Fondo* foi a *Seção de Avaliação e Pesquisa Pedagógica*. Ela foi muito importante, pois estava encarregada de conduzir todas as investigações sobre os usuários do programa e constantemente fizeram análises dos projetos em andamento do próprio *Fondo*, tentando avaliá-los para ver se eram "adequados tanto no nível individual quanto no comunitário". Eles padronizaram e examinaram se os projetos cumpriam as normas desenvolvimentistas nas comunidades e às exigências patrióticas do país.

O último grupo de trabalho formado pela entidade foi o *Seção de Produção*. Esta se encarregou da "programação, produção e montagem de programas educacionais, recreativos, científicos e culturais por meio de grupos especializados em televisão, rádio, diagramação e audiovisual" (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 20). Ele ficou encarregado de gravar os programas de *Bachillerato por Radio*, uma tarefa monumental devido à quantidade de fitas que tiveram que ser organizadas, editadas e salvas para posterior cópia e transmissão. Neste último setor, convergiram todos os trabalhos realizados pelas outras seções.

A fragilidade econômica do *Fondo* esteve presente desde o início do projeto. Durante os primeiros anos do *Fondo*, José Galat, à frente da entidade, foi o encarregado da procura de financiamento privado, mas nos primeiros dois anos de vida o projeto não teve muito sucesso na captação de financiadores. Isso gerou problemas de sustentabilidade para a instituição naquele período (VIZCAINO, 1992, p. 5). Até então, "as contribuições de entidades oficiais e privados não chegavam" e os recursos prometidos pelo *Ministerio de Educación* para "ajudar a financiar o projeto... eram insuficientes e demorados devido aos trâmites burocráticos" (VIZCAINO, 1992, p. 5). Entende-se que o cenário mudou com a chegada da Fundação Ford no final de 1969, com maior investimento para seus programas e como reforço ideológico à proposta de incorporar os setores populares, segundo eles, atrasados e relegados.

Para a operação do programa, o *Fondo* recebeu dinheiro de dois ministérios, que também realizavam inspeção e fiscalização. O primeiro foi o *Ministerio de Educación*, encarregado de "determinar, desenvolver e fiscalizar os programas de educação" (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 35) do instituto. Este *Ministerio* era responsável pelo desenho curricular e programação dos programas através de sua *Divisão de Desenho e Programação Curricular da Educação Não-*

formal e da *División de Medios de Educación à Distância*. O segundo era o *Ministerio de Comunicaciones*, cujo trabalho era abrir sua infraestrutura para “prestar o serviço público de radiodifusão educacional ou didática” à sociedade. Os dois ficaram encarregados de adjudicar um orçamento básico para a devida missão.

Nas memórias do Ministro da comunicação de 1972, destacou a independência da entidade para gerir o orçamento alocado, argumentando que a INRAVISION “ordenou que o *Fondo de Capacitación Popular* prepara[sse] e executa[sse] o seu próprio orçamento da mesma forma independente” (MINISTERIO DE COMUNICACIONES, 1972, p. 176), registrando apenas a quantia que foi atribuída a ele nos anos de 1971 e 1972 pelo *Ministerio*. Essa independência foi uma demonstração da confiança do Estado na afinidade ideológica do projeto educacional e das elites dominantes e da fé na afinidade do conteúdo educacional em relação à promoção da modernidade e do desenvolvimento.

No final de 1974, com a saída de José Galat, o programa passou a ser totalmente dependente do INRAVISION, o que, na prática, significou uma diminuição das verbas atribuídas por aquela entidade e uma dependência quase total dos recursos disponibilizados pelo *Ministerio da Educación*. Em 1983, isso desencadeou reivindicações pela desordem e abandono do instituto, visto que o *Fondo* não tinha verba suficiente para sustentar seu funcionamento; apenas a renda obtida pelos próprios usuários, que subsidiavam “as despesas institucionais da entidade” com o pagamento do material de estudo (FALLA; GONZÁLEZ, 1990, p. 12).

O programa enfatizou constantemente que “esta imagem do trabalho harmonioso e coerente dos diferentes responsáveis do programa (políticos, executivos e pesquisadores intelectuais) logo se desvaneceu e mostrou sua verdadeira face” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1976, p. 10), uma vez que a aspiração de um trabalho orgânico e eficaz entre as diferentes propriedades não funcionaram como esperado. No início da década de 1980, muitos servidores públicos reclamavam do desconhecimento de seu trabalho e das dificuldades econômicas que pesavam no instituto. Houve reclamações sobre a falta de orçamento, a desconexão entre as equipes e o abandono das ideias missionárias do *Fondo*. Cada seção apresentou inconformidades próprias, como a seção de Pesquisa, onde sentiam que não eram levadas em consideração pelos diretores, “indiferença em sua atividade de pesquisa e ensino”, além da falta de continuidade e perda de qualidade do projeto “devido à deterioração dos serviços que é chamada a prestar” (VIZCAINO, 2014, p. 61). Vizcaíno afirmou anos depois que houve desgastes dentro da instituição pela

dependência de uma pessoa, o que deu origem a um caso típico da burocracia do Estado, onde “aos poucos a burocracia, as formalidades, etc., e tudo o que é típico de uma organização cansada e parcimoniosa” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1976, p. 15), sendo esquecido pelo Estado e pelos governos. De fato, a estrutura do programa tinha crescido bastante dada a ambição do programa, porém, a crítica do Vizcaíno, feita vinte anos depois, parece uma análise feita a partir de uma postura atual neoliberal.

A autonomia institucional do programa teve suas vantagens e desvantagens, possibilitando que a instituição trabalhasse no ritmo que queria e com as expectativas que ela mesma estabelecesse, independente de outros órgãos estatais, por ter ligação direta com a presidência da República e um orçamento independente. A confiança dada ao programa deveu-se à total harmonia com a proposta modernizante da elite dominante refletida nos materiais educativos, que mostrou total concordância com as representações discriminatórias dos setores populares. Embora, o programa tenha caído em desventura logo depois.

2.1.2 Emissões e cartilhas

O material sonoro, elemento principal das emissões *do Bachillerato por Radio*, foi gravado com as facilidades da *Radiodifusora Nacional de Colombia*, a emissora pública colombiana. Essas aulas foram gravadas em fitas de carretel aberto, cuja capacidade era de 30 minutos. O material se encontra guardado no arquivo sonoro de Señal Memoria, seccional de RTVC, e recompila as versões originais que foram usadas para sua distribuição em variadas regiões do país. Estima-se que foram distribuídas cerca de 11.000 fitas a cada seis meses para serem reproduzidas em diferentes emissoras do país (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 53).

O procedimento de gravação do programa parece ter consumido tempo e trabalho em demasia. Segundo a informação recolhida nas regravações feitas durante as décadas de 80 e 90, se mostrou que eram necessárias longas horas de trabalho onde as vozes de cada disciplina eram gravadas separadamente, com o propósito de registrar várias aulas ao mesmo tempo.³² Em seguida, os produtores gravaram os fragmentos que conectavam as aulas e iniciavam o delicado trabalho de montagem, que consistia em juntar cada gravação em uma única fita, sem perder a ordem

³² Arquivo próprio.

estabelecida pelo projeto. Isso exigia muita organização, pois a quantidade de informações tratadas diariamente era grandiosa.

Os produtores tiveram que ter dedicação para saber qual fita já estava gravada ou não, cuidando para que estas não fossem perdidas ou danificadas, já que a regravação demandava muitas horas de trabalho.³³ Para a regravação das aulas de 1990, demorou quase 5 meses para gravar as fitas para cada uma das séries.³⁴ O programa, por meio deles e em parceria com outras entidades do Estado, buscou cumprir seu objetivo educacional: cobrir o máximo possível do território colombiano para formar adultos com a proposta de desenvolvimento e aproximá-los da modernidade, que, segundo o governo, eles ignoravam e que lhes era distante.

Para tentar cobrir o território nacional com as suas emissões, o projeto teve um espaço na programação da Radio Nacional. Os horários que atendiam no início o *Bachillerato* eram das 6h às 7h e das 19h às 20h, sabendo que seus ouvintes só podiam estudar nas horas que não interrompessem suas variadas ocupações. Então, em 1973, tendo lançado apenas a primeira série do ensino médio, cada aula era transmitida duas vezes ao dia. Uma de manhã e outra à noite. Nos anos seguintes, as transmissões diárias foram modificadas para ter pronto mais duas séries de *Bachillerato*, segunda e terceira séries. Em 1980, a transmissão diária do programa era das 5h às 7h e das 19h às 21h (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 43). Durante os primeiros nove anos de vida, o *Bachillerato* emitiu os primeiros quatro anos do ensino médio. Esses programas foram transmitidos ano após ano. Por exemplo, entre 1973 e 1981 todas as turmas do primeiro ano foram ouvidas no dial da *Radio Nacional* cerca de treze vezes (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 48).

Os primeiros três anos foram lançados com uma diferença de um ano entre cada um. Assim, em 1974 surgia o segundo ano do ensino médio, em 1975 surgia o terceiro. Foi até 1978, três anos depois, que apareceu o quarto ano. O motivo desse hiato entre o terceiro e o quarto ano pudesse estar relacionado aos problemas orçamentários do *Fondo* para sua preparação e registro, devido à mudança de governo em 1976. Da mesma forma, é provável que a saída da *Consejería Presidencial* de José Galat, idealizador do programa, naquele mesmo ano, tenha afetado o ritmo de trabalho, exigindo um retrabalho dos objetivos e da estrutura do projeto bem como pela diminuição acentuada nos registros de pessoas que houve naquele mesmo ano.

³³ Informações coletadas nos bancos de dados feitos no trabalho de arquivamento.

³⁴ Dados do arquivo.

Além das transmissões na *Radio Nacional*, o *Fondo de Capacitación Popular* fez convênios com emissoras privadas para ampliar o campo de escuta do programa. O número de estações que transmitiram o programa durante os primeiros 8 anos de transmissão, 1973 - 1981, variou constantemente. O maior número de associações ocorreu durante os anos de 1974 e 1980, onde 26 rádios, incluindo a Rádio Nacional, transmitiram o programa nas mais variadas regiões do país. A partir de 1974 houve uma queda constante no número de estações até atingir o menor número de convênios, com apenas 14 estações em todo o país para o ano de 1976.

Entre as razões que indicaram a queda no número de estações, uma foi a conjuntura política do momento. Aquele ano foi a eleição presidencial, que influenciou nos itens do orçamento e, provavelmente, as prioridades do Estado e a dinâmica das emissoras regionais. Da mesma forma, durante o governo de Alfonso López Michelsen o orçamento do *Fondo* foi reduzido ano após ano. O último ano do mandato correspondeu com o menor número de emissoras e com menos recursos para levar os programas para as diferentes regiões do país (FALLA; GONZÁLEZ, 1990, p. 15).

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

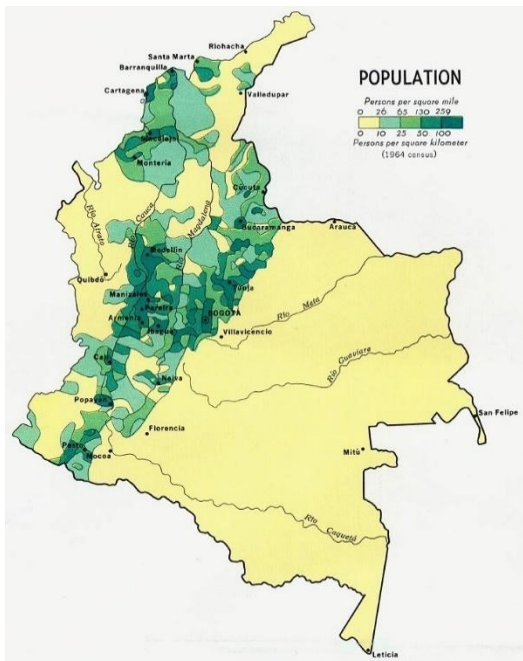
AÑO	No. DE EMISORAS	INSCRITOS
1973	5	25.976
1974	26	37.531
1975	24	17.369
1976	14	4.386
1977	19	8.741
1978	17	16.612
1979	25	41.668
1980	26	44.110
1981(*)	24	24.196

(*) Primer semestre

A rede de emissoras que veio transmitir o programa era bastante grande. Pelas informações das emissoras que transmitiam o *Bachillerato por Radio* em suas cidades em 1980, pode-se destacar a grande distância geográfica que o programa alcançou. Há registros de acordos de transmissão com emissoras de San José del Guaviare, localizada na região amazônica da Colômbia, e na ilha de San Andrés, região insular do país. Embora tenha havido atenção especial para a região andina colombiana, região com maior densidade populacional do país (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 52). Pode-se deduzir que, além das limitações para atingir todos os cantos do país devido ao pouco desenvolvimento da infraestrutura radiofônica do país, a distribuição dos programas foi permeada pela narrativa centralista e andina que formava parte da construção nacional.³⁵ Também é um tema frequente

³⁵ Para entender um pouco mais o assunto, veja: SERJE, Margarita. **El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2011.

dentro do próprio programa, conforme mostram os fascículos de geografia, onde as informações sobre a Amazônia e a região do Pacífico são muito escassas (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, sem data, p. 221).



É importante notar também que a estação aspirava atender às necessidades dos adultos que decidiram se capacitar com o programa. O *Bachillerato* levou em consideração a dinâmica de cada parte do país e de cada emissora onde o programa foi transmitido. Um documento de 1976 indica que os funcionários enfatizaram a necessidade de ajustar as aulas aos horários disponíveis nas estações locais, procurou-se “seguir os horários, adequando-os às necessidades de cada região e de cada estação” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1976, p. 9). Pretendeu-se ter um relacionamento cordial com os programadores

regionais que decidiram disponibilizar a sua frequência para as aulas. Era hora de se adaptar às exigências das emissoras se fosse para alcançar potenciais alunos com a mensagem de desenvolvimento, por isso era imperativo promover entre as emissoras os benefícios do projeto e alcançar um acordo mútuo com as emissoras para levar as aulas aos seus ouvintes.³⁶

Quanto aos fascículos, estes poderiam ser adquiridos nos armazéns da *Provisión Agrícola da Caja de Crédito Agraria*. A própria instituição foi responsável pela distribuição e venda de material didático impresso. Eles eram obtidos por um preço relativamente baixo, o que contribuiu para a manutenção do *Fondo*. Aparentemente, nos primeiros anos de transmissão do programa, houve muitas reclamações dos alunos sobre a forma como os fascículos eram vendidos, pois na hora de adquiri-los não havia instruções de pedido de compra. Verifica-se na repetição constante dentro do programa da forma correta de aquisição do referido material. Nas aulas do primeiro ano de *Bachillerato por Radio* recomendou-se a obtenção dos fascículos semanais no *Caja Agraria* sem maiores especificidades, o que contrasta com a informação dada nas aulas do quarto ano, onde

³⁶ Mapa de la Colección Perry-Castañeda de la Universidad de Texas, Austin. Disponível: <https://legacy.lib.utexas.edu/maps/colombia.html>

se deu especial destaque à compra de pacote de cada ciclo³⁷ de aulas; sugeriu-se que ele pegasse todas as cartilhas necessárias para a aula de um mês para não ficar para trás.³⁸

As aulas de *Bachillerato por Radio* foram compostas por 110 sessões, das quais 100 eram de programação regular, criadas para durar entre três e quatro meses. Os outros 10 foram uma revisão dos tópicos vistos ao longo da série, e serviram para rever todos os temas vistos durante as aulas regulares, a fim de reforçar o conhecimento para a prova do ICFES, que avaliou o aluno para saber se havia passado ou não no curso no final do ano (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 42).

Entre quatro e cinco disciplinas eram apresentadas por dia, as lições com mais aulas, ou seja, matemática e espanhol, frequentemente tinham uma lição dupla durante uma transmissão³⁹ e tinham maior tempo de exibição: entre doze e quinze minutos por dia (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 47). As demais lições, com menos sessões, duraram menos tempo no ar, como inglês, geografia e pré-história do primeiro ano do ensino médio, cujas transmissões duraram em média oito ou dez minutos no máximo. Elas não tinham uma ordem clara da programação diária, o que era muito difícil para os próprios alunos, pois eles não sabiam quais eram as aulas do dia até o início da transmissão. A única disciplina que manteve seu lugar foi matemática, pois era sempre a primeira disciplina do dia.

Também houve dificuldades para entender a ordem de transmissão das aulas. A divisão proposta pelos idealizadores do programa de rádio estabeleceu uma unidade básica: as lições. As lições foram agrupadas em três ou quatro para formar um fascículo. E o ciclo básico de aulas de qualquer área do conhecimento foi agrupado, nas disciplinas com menos lições, por agrupamento em cinco ou seis fascículos, e nas disciplinas com maior intensidade, por oito ou dez fascículos. Essa curiosa e difícil organização gerou confusão nos alunos sobre a ordem em que as disciplinas do programa deveriam ser estudadas.

A complementaridade entre radiodifusão e fascículos foi vista como o eixo do trabalho proposto pelo programa. Constantes foram as recomendações para o aluno adquirir o material didático com antecedência, pois era importante que o aluno “se familiarizasse com eles, com os temas e conceitos básicos abordados, com a metodologia e orientações didáticas, por meio de seu

³⁷ Cada ciclo de aulas representou um quarto do total de cada disciplina.

³⁸ Fita 1448. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 26 fita 1.

³⁹ Fita 238. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 18 fita 1.

estudo acompanhamento prévio, cuidadoso e ordenado na hora da audição do rádio”. Foi fundamental, para o programa, seguir os padrões de estudo, pois o programa, através deles, promoveu a realidade proposta e expôs as deficiências das camadas populares.

Por tanto, o *Bachillerato* afirmou que o propósito da audição radiofônica era auxiliar na "assimilação dos conceitos básicos contidos nos fascículos", aprofundar os temas registrados no próprio material escrito e proporcionar um acompanhamento "ao aluno em seu processo de aprendizagem, por meio de alguns guias de orientação, animação, complementação e ampliação de conhecimentos.” Destacaram a importância de comprar os fascículos e ouvir os programas, ressaltando sobretudo esta última exigência, pois se as aulas não forem ouvidas, “não se garantia a compreensão e interpretação do material impresso” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1979, p. 6).

A caracterização da realidade da vida dos usuários do programa, apresentada nos materiais do *Bachillerato*, foi baseada em pesquisas prévias. Estas ajudaram a conhecer o tipo de população que ouvia o programa e entenderia quais eram as necessidades e prioridades ao fazer uma aula de ensino médio a distância. No entanto, a criação do programa não expressou as preocupações sociais, o processo investigativo procurou validar e reafirmar as representações preconceituosas dos alunos. Independentemente dos resultados e recomendações das pesquisas, já se sabia qual era o caminho a tomar e as características para mudar nos estudantes.

As pesquisas subsidiaram o planejamento do programa. As características socioeconômicas e culturais dos alunos, ou seja, segundo o *Bachillerato*, serem de ambientes rurais e pobres, frequentemente validaram suposições sobre carências dentro das camadas populares, como concluiu uma dessas pesquisas, com afirmações como: “experiências de educação básica de adultos mostram que esses alunos tendem a ser pessoas com baixa capacidade de processar informações” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1979, p. 8).

Segundo o *Fondo*, os adultos das camadas populares tinham muitas dificuldades, entre elas, para propor múltiplas opções de solução "antes de tomar uma decisão para resolver um problema"; a baixa “capacidade [dos adultos] de tolerar a incerteza ou a ambiguidade, preferir o novo, aceitar o complexo, conceituar e estruturar o conhecimento” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1979, p. 7). Diante dessas carências dos colombianos, foi necessário, então, a elaboração de um material sonoro e escrito que ajudasse a entender o contexto social em mudança em que viviam (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1979, p. 13). As carências dos adultos colombianos

não precisavam ser verdade, mas serviram para introduzir a doutrina desenvolvimentista e as mudanças que deveriam ser fornecidas às camadas populares.

2.1.3 O papel dos alunos.

De acordo com o *Fondo*, esperava-se que seus alunos ingressassem no programa de forma "individual, livre e voluntaria" (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 31). Promoveu-se que, os potenciais alunos, participassem ativamente de sua formação, mostrando um cenário em que a educação era o motor do progresso. Segundo isso, esperava-se que fossem motivação suficiente para se adaptarem e passarem a contribuir também para o desenvolvimento do país. O instituto procurou então “apoiar o processo permanente de amadurecimento do homem colombiano”, a fim de alcançar possivelmente “um equilíbrio crescente nos campos biológico, mental, afetivo e psicomotor” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1979, p. 3).

O programa transmitiu sua mensagem confiando no papel dos alunos como colaboradores na construção do próprio projeto educacional radiofônico. Como evidenciado pelos repetidos apelos nas emissões para que participassem com comentários sobre o conteúdo das aulas, com sugestões para as lições ou com o envio de seus trabalhos para que a equipe do *Bachillerato por Radio* as corrigir e comentar. Isso serviu como forma de controle e acompanhamento da assimilação da proposta desenvolvimentista, tendo um registro de como os alunos entenderam e aplicaram os estilos de vida ensinados nas aulas.

As cartas foram um poderoso veículo para que os ouvintes pudessem comunicar suas dúvidas, reclamações e recomendações sobre o conteúdo e formato do programa (ANGARITA; BERRIO; ROJAS, 2017).⁴⁰ O *Bachillerato Radial* sempre insistiu com seus ouvintes, através de suas emissões de rádio, sobre a importância da comunicação para o desenvolvimento contínuo das disciplinas. Como explicado mais adiante, o programa afirmou que as camadas populares não sabiam se comunicar, tanto no aspecto oral quanto no aspecto escrito, então este foi um exercício

⁴⁰ É inegável que para os criadores do *Bachillerato por Radio* houve grande influência do programa *Acción Cultural Popular*, ACPO, e de suas rádios escolas da *Radio Sutatenza*. Embora na altura este programa estivesse a começar a declinar, o ACPO era visto como um exemplo de sucesso, referência e líder continental de uma instituição, neste caso a igreja, na intervenção social, “educação e desenvolvimento comunitário” dentro das comunidades rurais colombianas. As suas metodologias de trabalho foram vistas como referência para uma comunicação eficaz entre os alunos e o programa. Assim, para *Bachillerato Radial*, foi uma opção eficaz adaptar essa estratégia para estabelecer um vínculo confiável para receber e responder às cartas enviadas pelos alunos.

de aprendizagem aos estudantes. Embora, as transformações do programa mostram as intervenções dos alunos a partir de algumas reclamações do *Bachillerato Radial*.

O *Bachillerato* teve como premissa uma comunicação unilateral com os seus alunos, no pressuposto de ser um programa onde as pessoas se matriculavam por decisão deliberada de continuar a estudar. Este não foi um impedimento para que os alunos não pudessem intervir na constituição do programa. Em 1974, um ano após o início das transmissões, alguns usuários dos departamentos⁴¹ de Antioquia e Tolima solicitaram a criação de um local para a veiculação do programa, pressão que levou ao estabelecimento de 60 centros de rádio “com assessoria e colaboração das respectivas Secretarias de Educación” (MENDOZA; NOVOA; ORTIZ, 1982, p. 43) dos departamentos. Este projeto foi ampliado e, em 1979, vendo as reclamações dos alunos sobre a dificuldade de entender algumas matérias como matemática e a pouca possibilidade de obtenção de conselhos, o instituto elaborou o estudo *Organización y funcionamiento de radiocentros*, com o qual procurou-se especificar o plano para a criação de mais desses espaços.

Nesse mesmo ano, em associação com a *Secretaria de Educação de Bogotá* e a *Escola de Policía de Suba*, foram criados 42 centros de rádio “que funcionavam em diferentes bairros da capital, cada um sob a direção e orientação de um guia ou monitor pago”. O objetivo desses locais era permitir “um clima humano e pedagógico favorável à interação, liberdade de expressão, troca de ideias e experiências, apoio e complementação da aprendizagem”, de forma a “contrariar as limitações oferecidas pelos meios de comunicação na ação pedagógica sistemática” (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1979, p. 6). A intervenção dos ouvintes levou à reformulação de várias premissas que constituíam os princípios de funcionamento do *Fondo*. O programa percebeu que o sistema de aprendizagem baseado apenas na transmissão de lições não funcionava automaticamente como se confiou, precisava de reforço e interação humana. A tecnologia não foi suficiente para poder treinar a população e poder promover o progresso como esperado.

Além da criação dos Centros de Rádio, o conteúdo também foi transformado pelas propostas dos alunos. Além das dificuldades expressas pelos alunos em compreender matemática, existem também os desafios encontrados em outras disciplinas, como nas aulas de espanhol e inglês. No final, nas transmissões do primeiro ano do *Bachillerato* em 1973, os professores perceberam a necessidade de criar outras transmissões de reforço. Assim, foram gravadas dez aulas

⁴¹ Na organização territorial colombiana os departamentos são equivalentes, na organização territorial brasileira, aos Estados.

com o objetivo de revisar algumas disciplinas do programa, como matemática, espanhol e inglês. Como introdução a essas dez aulas, o locutor disse:

Caros amigos, (...) A equipe de professores preparou cuidadosamente estas aulas de revisão tendo em conta as consultas que muitos dos nossos amigos [alunos] têm feito para tirar algumas dúvidas, resolver algumas dificuldades e, sobretudo, sintetizar conceitos e noções já aprendidas.⁴²

Essa prática seria mantida em todas as outras séries do *Bachillerato*. Outra modificação do programa foi observada ao comparar o primeiro e o quarto ano. Nelas verifica-se que, embora se tenha mantido o grosso do formato, foram apresentadas algumas alterações na forma de organização das aulas do quarto ano, ao contrário do primeiro ano. Parece que alguns ouvintes exigiram outra forma de ordenar as aulas, pois isso os confundia. Para resolver isso, as primeiras transmissões foram bastante explícitas e claras sobre os objetivos do programa, como foi ouvido na aula de Matemática: “muitos dos nossos colegas estudantes manifestaram o desejo de conhecer desde o início o programa geral que se vai desenvolver ao longo do curso.”⁴³ Desta forma, esta aula se dedicou a contar toda a estrutura do programa, quantas aulas ele teria, qual a ordem dos temas, justificando as escolhas feitas e não perdendo o momento de motivar os alunos a não desistirem a tomá-las.

Os alunos foram uma força importante para a constituição do programa, contradizendo a percepção do programa como indivíduos inativos e preguiçosos. Sem saber quantas dessas recomendações foram acatadas, essas estiveram presentes e algumas tiveram impacto suficiente para modificar aspectos do programa de rádio, com no caso das negociações para diversas formas de recepção do *Bachillerato*. Embora a ideia de conhecimento total sobre as comunidades fosse parte da teoria desenvolvimentista e sustentada pelas pesquisas realizadas, muitas vezes só reforçou as crenças e preconceitos dos criadores do programa. As adaptações às recomendações feitas por seus ouvintes contrariavam a crença da falta de comunicação dos ouvintes. A adaptação às queixas dos ouvintes buscou estabelecer um vínculo de confiança com os alunos, uma base para influenciar outros aspectos da vida das pessoas. Com isso, esperava-se fortalecer e seduzir com o projeto de

⁴² Fita 434. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 1 fita 1.

⁴³ Fita 1398. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 1 fita 1.

desenvolvimento: formá-los nas questões técnicas e instruí-los nas atitudes modernas corretas e necessárias para aprender a viver no novo cenário colombiano e mundial, onde o desenvolvimento proporcionava o melhor estilo vida para toda a sociedade (DELGADO; MARTIN, 2019, p. 47)

2.2 A política social

A *Bachillerato por Radio* nasceu no final do regime político da FN. O regime nacionalista de frente era um bloco governamental bipartidário criado em 1956 por Alberto Lleras Camargo e Laureano Gómez, respectivos líderes dos partidos políticos Liberal e Conservador, exilados na Europa havia alguns anos. Em 24 de junho de 1956, eles próprios anunciaram um pacto onde surgia a necessidade de unir os dois partidos contra a ditadura do general Gustavo Rojas Pinilla, exigindo o retorno dos governos civis e informando sobre a possibilidade de formar uma coalizão de governos bipartidários. Foi neste regime político restritivo e elitista que se colocaram as discussões sobre as possíveis soluções para os problemas sociais, sendo o *Bachillerato* um deles (ARIAS, 2011).

Além da preocupação com quem ocupava a presidência, o nascente regime “buscou, por meio de diferentes políticas de Estado, superar o que na época era considerado o maior obstáculo à construção de uma democracia: a herança da violência dos anos 50” (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 129). Assim, para superar a violência no país, o acordo se baseou em governar por dezesseis anos alternando o poder entre os dois partidos por quatro mandatos presidenciais. Um dos pontos estabelecidos pela aliança foi dividir todas as instituições do Estado; como o judiciário, o legislativo, o número de ministérios e as cotas políticas regionais, sem qualquer possibilidade de inclusão de outros movimentos ou partidos políticos (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 129). As preocupações da FN com o aumento gradual do desagrado e discordância da sociedade sobre o regime foram registradas no programa. O *Bachillerato* atuou como propagandista das supostas ações do Estado e, por sua vez, culpou das possíveis falhas no funcionamento do regime não nas elites políticas, mas nos setores empobrecidos da sociedade, que, ao não apoiar e assimilar os "benefícios" proporcionados pela institucionalidade, não cooperavam com o progresso nacional, segundo o programa.

O FN nunca agiu como um regime heterogêneo, sem perder o seu caráter restrito a um específico setor da sociedade (GOMEZ-DELGADO, 2019). Em muitos temas as visões de como e o que deveria ser feito diferiram entre dirigentes políticos (CABALLERO, 2012), como em matéria de política social. Aquele "acordo de cavalheiros" que formou a divisão do controle do Estado durante aqueles quatro mandatos presidenciais, expôs que as visões sobre as questões sociais na Colômbia geraram atritos dentro dos próprios partidos, confrontando os dois partidos políticos e eles enfrentaram a sociedade (KARL, 2018). Embora as preocupações fossem comuns diante dos fenômenos sociais que enfrentavam, como o crescimento populacional e a migração urbana. Como relata Karl, as prioridades dentro do FN “no curto prazo consistiam em 'reajustar' e 'estabilizar' para endireitar a economia. No longo prazo, os líderes do FN voltaram os olhos para o 'desenvolvimento’” (KARL, 2019, p. 75)⁴⁴ O *Bachillerato* foi um programa que suportou com relativa estabilidade por vários governos ao não criar confrontos entre seus programas políticos, pelo contrário, sua duração mostrou que havia um julgamento comum entre a elite política sobre a representação e caracterização discriminatória das camadas populares e sua inclusão obrigatória e urgente na agenda do desenvolvimento.

O início do governo de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), o terceiro da FN e o segundo do Partido Liberal, foi o retorno à agenda de governo de algumas preocupações e postulados que tentaram ser adotados durante o primeiro governo do FN, de Alberto Lleras Camargo, embora se acomodassem aos problemas de sua época, pois o contexto colombiano e mundial tinha mudado. De qualquer forma, os dois presidentes liberais viam a reforma do Estado como prioridade para cumprir dois objetivos: "ampliar a capacidade do Estado de fazer investimentos públicos essenciais em programas sociais e infraestrutura física" e "avançar em uma sociedade mais justa" (KARL, 2018, 286), tudo com o propósito de modernizar a sociedade colombiana. No entanto, seus resultados eram escassos e, no caso do *Bachillerato*, de pouca cobertura e sem resolver os problemas estruturais.

Como apresenta o historiador Jorge Orlando Melo, durante o regime, seus dirigentes preocupavam-se com o nível de escolaridade da população, como mostra o fato de que “em 1951 a grande maioria dos colombianos era analfabeta; hoje o analfabetismo foi quase totalmente erradicado” (MELO, 2012, p. 155). Isso graças a um trabalho de "gestão cotidiana e silenciosa" do

⁴⁴ Tradução livre do autor deste trabalho..

poder executivo, sem entrar em confrontos com o Congresso, que, pela própria estrutura do regime, os amarrou, "buscando acordos, negociando, oferecendo favores para concretizar. as leis que vão garantir sua governabilidade" (MELO, 2012, p. 155). Assim, uma das maiores mudanças no FN, "como resultado da ação pública, [foi] a melhoria dos níveis de escolaridade da população" (MELO, 2012, p. 156). Foi um tema de grande interesse para Lleras Restrepo, conforme estipula os artigos do plebiscito que o FN fundou, onde se propunha que era necessário contribuir com 10% do orçamento nacional para a educação. No entanto, os registros de aumento da cobertura não se refletiram necessariamente na melhoria da qualidade da educação pública, nem estimularam a busca de uma educação crítica e inovadora. Pelo contrário, caracterizava-se, no caso do *Bachillerato*, por uma educação corretiva, apressada e funcional às necessidades de capital e à implementação de uma modernidade sonhada e planejada pelas elites.

2.2.1 Migração e crescimento urbano

Com a entrada do segundo semestre do FN, os presidentes Carlos Lleras e Misael Pastrana encontraram uma dinâmica social muito particular. Entre as décadas de 1940 e 1980, a população colombiana cresceu rapidamente, como mostram Palacios e Safford (2012) em seu livro *País fragmentado, sociedad dividida*. A taxa de crescimento em meados do século 20 foi a mais alta da história do país. Durante esses anos, a população passou de oito milhões em 1938 para quase trinta milhões no início dos anos 1980, com picos de alta taxa de crescimento entre 1951 e 1973, onde uma média de 2,7% ao ano (PALACIOS; SAFFORD, 2012, p. 431), correspondendo ao período final do FN.

Uma dinâmica semelhante à que vinha ocorrendo em todos os países da região e que, no caso colombiano, alertou a classe dominante do país e a sociedade em geral. Como foi apresentado no semanário *El Campesino* de 17 de setembro de 1967 cujo título era *¿Cuáles son las Responsabilidades por el aumento de la población?* Nela se afirmou que, embora implique dificuldades, o país "deve tomar decisões e preparar-se para assumir as responsabilidades que lhe correspondem", através de ações simultâneas do "Governo, Capital, Trabalho e Instituições, ou partidos políticos." Eram eles próprios que deviam conseguir a criação e gestão de programas eficientes, elevar os padrões de vida e explorar os recursos, "tomar consciência de que a sua

prosperidade e a dos seus compatriotas dependem do trabalho das suas mãos” e contribuir com novas práticas pela participação da população em debates e com programas para solucionar o problema da inclusão social.⁴⁵ Segundo o jornal, os setores populares estavam excluídos da atividade econômica e social do país, sendo principalmente indivíduos potenciais para aumentar o lucro do país. O semanário, sendo um grande apoiador do movimento camponês, espalhou um conceito negativo das formas de vida deste setor, muito próxima à representação feita pelas elites políticas do país.

Nesse mesmo mês, o mesmo semanário publicou uma reportagem onde, após consulta a sociólogos, médicos e especialistas em demografia, manifestou preocupação com a relação entre o aumento da população, “a marginalidade ou isolacionismo em que se encontram [estes] milhões dos colombianos”. A voz dos cientistas serviu para dar veracidade às alegações discriminatórias e preconceituosas do jornal. Reivindicações compartilhadas pelas elites do país, como o presidente Lleras Restrepo, que, em janeiro de 1970, expressou preocupação em uma conferência apresentando os números de desemprego do ano anterior. Ali assegurou que parte da elevada taxa de desemprego se baseia na elevada taxa de crescimento da população, afirmando “que é necessário implementar mudanças radicais na política demográfica”. Por sua vez, expressou suas dúvidas sobre "os programas que estão sendo realizados no país para combater o desemprego pudessem dar resultados efetivos" diante dessas taxas de natalidade.⁴⁶ Paradoxalmente, ele estava criticando seu próprio trabalho, pois nos últimos quatro anos como presidente ele era responsável pelo planejamento e execução da política social.

Somado a essa taxa de crescimento populacional, o fluxo migratório para as cidades naqueles anos era gigantesco. Como mostram Safford e Palacios, "em 1938 29% da população colombiana vivia em cidades e no final do século [era] 70%". Durante aquele meio século “(...) o país predominantemente rural e camponês foi se transformando em “um país de cidades”” (PALACIOS; SAFFORD, 2012, p. 434), com picos como nos anos 1950 e 1960 de grande deslocamento para áreas urbanas (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 132). As cidades que mais cresceram foram Bogotá, Medellín, Cali e Barranquilla, com algumas capitais departamentais que também aumentaram sua população. A maior parte dessa população migrante que chegou aos

⁴⁵ SEM AUTOR. ¿Cuáles son las Responsabilidades por el aumento de la población? **El Campesino**, Bogotá, 17 de setembro. 1967, p 1.

⁴⁶ AUTOR SEM. 4 grandes problemas actuales de Colombia. **El Campesino**, Bogotá, 1o de setembro. 1967. Seção de informações, p 5.

centros urbanos era formada por jovens camponeses e mulheres, cuja aspiração era "educar-se para migrar e trabalhar nas cidades" (PALACIOS, 1995, p. 304), o público-alvo do *Bachillerato*.

Para isso, começaram a se concentrar e organizar “mercados de trabalho formais e informais, sistemas de serviços e distribuição de bens”, procurando para melhorar a qualidade de vida das periferias das cidades, pois ali chegavam os migrantes, que viviam em comunidades em um alto estado de pobreza (PALACIOS, 1995, p. 307). No entanto, mesmo com maiores opções de acesso a melhores condições de vida nas cidades, a dinâmica citadina permaneceu hostil e o esforço do Estado não foi tanto (PALACIOS; SAFFORD, 2012, p. 436). *El Campesino* em meados de 1967 apresentou e analisou o deslocamento de sessenta mil camponeses para as cidades, afirmando que eles entravam "nas massas desempregadas das grandes cidades do país". Para o semanário, “os camponeses, excitados com os falsos confortos que as cidades oferecem, abandonam os seus terrenos (...), mas na maioria dos casos encontram situações mais difíceis de resolver”.⁴⁷

Por outro lado, acadêmicos comentaram esse fluxo de pessoas para as cidades, como o reitor da Universidade de Tolima, Rafael Praga, que afirmou que “o surgimento do trator e de outras máquinas resultou em que são necessários menos trabalhadores para a mesma produção [agrícola]”, um dos motivos pelo qual houve uma “grande emigração do campo para as cidades em busca de trabalho”. Sem deixar de acrescentar que nas áreas urbanas esses migrantes teriam que recorrer ao trabalho informal ou outras “necessidades semelhantes para não passar fome”.⁴⁸ De fato, a situação nas periferias das cidades e nas áreas rurais foi muito precária no acesso ao trabalho e à educação em comparação com os setores mais ricos. A migração para as cidades não garantiu a melhoria das condições materiais para as pessoas, mas o Estado argumentou, de forma ilusória e mentirosa, que a população teria alívio ao chegar à cidade. No entanto, a chegada de mão-de-obra barata foi benéfica para os setores industriais.

O ex-presidente Alberto Lleras Camargo, primeiro líder e arquiteto do sistema de frente nacionalista (KARL, 2018, p. 33), mostrou a preocupação da elite política e religiosa do país (PALACIOS, 1995, p. 435) ao asseverar no seu espaço de opinião na revista *Vision* que "os habitantes da cidade não são seres urbanizados" (LLERAS, 1970, p. 23). Segundo ele, era uma

⁴⁷ SEM AUTOR. Sesenta mil campesinos emigran anualmente hacia las ciudades. *El Campesino*, Bogotá, 11 de junho. 1967, p. 1.

⁴⁸ SEM AUTOR. La mecanización, una de las causas del éxodo campesino. *El Campesino*, Bogotá, 22 de junho. 1969, seção informativa, p. 3.

massa de gente que chegava às cidades sem as atitudes físicas e sem capacidade de compreender a dinâmica de uma metrópole. A preocupação do Lleras foi pelo acontecido nas eleições presidenciais de 1970 no país, onde se constatou que a FN estava perdendo força na população colombiana, refletida nas votações do General Gustavo Rojas e seu movimento político ANAPO. Isso foi especialmente significativo nas regiões urbanas, onde Rojas obteve 261.456 votos, ou seja, 16,7% do total de votos, enquanto Misael Pastrana obteve 236.303 votos, o que representou 14,5% do total da população votante.

Lleras Camargo concluiu em seu artigo, analisando o contexto da época, que muitos dos eleitores do general Rojas faziam parte dessa população migrante, aqueles que não tinham as ferramentas necessárias para pensar criticamente em quem deveriam votar. Pessoas que "(...) continuam a viver em condições tão precárias como as que abandonaram", referindo-se ao campo, e que, ao chegarem à cidade, continuaram com "(...) uma cultura de pobreza tipicamente rural, supersticiosa, confusa, esperançosa de a loteria, milagres políticos, milagres celestiais e crédulos ao limite quase insondável de sua ignorância" (LLERAS, 1970, p. 23). Essas alegações revelaram as posições discriminatórias e excludentes das elites políticas, ligando a ignorância à oposição política e o desgosto da população colombiana. Segundo os líderes da FN, se não votassem no regime, eram imediatamente rotulados como irracionais e sem visão política; era o desprezo pelos adversários políticos e a insatisfação dos setores empobrecidos da população.

O ex-presidente propôs então educar essas pessoas para viver nas cidades. No contexto colombiano, educar a população de forma integral dentro das políticas de desenvolvimento não era apenas proporcionar infraestrutura técnica e melhorar as condições de vida das pessoas, mas também uma formação política que aproximasse a base popular das formas democráticas. Em outras palavras, promover e convencer a população de que as propostas políticas do regime eram as certas e demonizar quaisquer alternativas. Segundo afirmado pelos intelectuais próximos ao Estado, procurou-se empoderar as comunidades para alcançar "tanto a consolidação das melhores tradições políticas do país como o seu caminho mais seguro para o futuro" (KARL, 2019, p. 81). Por isso, decide-se dar importância a projetos locais, como as *Juntas de Acción Comunal*, que seriam locais de reprodução, promoção e controle do discurso político da FN.

Segundo as elites, formá-los em valores e estilos de vida modernos era uma prioridade, uma vez que se considerava que não tinham as mesmas competências para avançar e ser participantes ativos no crescimento do país. Como Gabriel Pulecio comentou no jornal *El Tiempo*,

“Cortina de Silencio en el Analfabetismo”, a Colômbia precisava fazer um esforço para "libertar o homem da miséria, desnutrição, insalubridade, desemprego e analfabetismo para para transformá-la em geradora de progresso, desenvolvimento econômico e social" (PULECIO, 1970, p. 12). Já que, segundo Pulecio, em uma suposição preconceituosa, essas pessoas não teriam as competências mínimas, “como vimos no campo e nas favelas da cidade, que por estarem ligadas ao processo de desenvolvimento, não têm conhecimento do alfabeto" (PULECIO, 1970, p. 12). As camadas populares só poderiam ser levadas em conta se adotassem e contribuíssem, com sua força de trabalho, com seus votos e com sua defesa e apoio, ao modelo econômico e social divulgado pela FN e pelas elites.

O semanário *El Campesino* pediu urgentemente uma ação do Estado para formar os marginalizados,⁴⁹ como fica claro no texto *La educación popular tiene que ver con el desarrollo económico*. O artigo preconizou políticas públicas que atuem para solucionar o subdesenvolvimento do país, pois existia “falta de cultura do povo”. Ali propõe-se uma educação integral que ensine a viver em novos contextos, pensando ambientes desenvolvidos cidadãos, que “não é simplesmente viver melhor, mas criar uma mentalidade de bem-estar, um desejo de coisas melhores, hábitos de ordem, limpeza, clareza, segundo o afirmado pelo jornal. Características que, segundo o jornal, eram inatas à população e que tinham que ser alteradas. O projeto país passou a homogeneizar a população de acordo com o desenvolvimento, qualquer trabalho alternativo de educação que não estivesse alinhado com o modelo hegemônico era inadequado e rejeitado.

2.2.2 A Integração Popular

Um ano antes de se tornar presidente da República, em 27 de novembro de 1965, Carlos Lleras apresentou os temas fundamentais que pretendia intervir durante seu governo, por meio de um plano denominado *Transformação Nacional* na Colômbia. Naquele dia, ao aceitar sua candidatura à presidência pelo Comitê Bipartidário do FN, em seu discurso afirmou sua lealdade à FN e, por sua vez, deixou claro seu compromisso com o partido político adversário, o Partido Conservador, para liderar essa “mudança social” (LLERAS RESTREPO, 1970) em conjunto.

⁴⁹ Posteriormente explicaremos melhor o significado que foi dado a essa palavra no contexto do programa.

Gesto relevante já que nos anos imediatamente anteriores as duas partes em momentos de grande tensão chegaram a ameaçar o pacto político (KARL, 2018, 234).

Lleras Restrepo, em matéria de política social, referiu-se à importância de ampliar a participação cidadã no desenvolvimento da nação, da necessária participação ativa de “profissionais, artesãos, pequenos agricultores; assalariados na cidade e no campo; capitalistas e empresários”. Acima de tudo, destacou o sector da "população mais afectada pela pobreza, atraso e ignorância", para dar "uma noção clara da mudança e dos meios para a conseguir". Por isso, propôs corrigir este problema, segundo ele, por meio de um processo de "integração social colombiana" (LLERAS RESTREPO, 1970, p. 7). Assim foi reiterado a proposta de promover o regime e o projeto econômico nas populações mais pobres do país como a única possibilidade de sobreviver e como uma agenda benéfica para todos, mesmo que não fosse realmente o caso.

O projeto educacional estava vinculado em sua essência com outros projetos de modernização colombianos: A Reforma Agrária (BERRY, 2012, p. 308) e *Acción Comunal*. A primeira instituição, como bem explica Robert Karl, foi vista como “um processo de racionalização da vida e do trabalho agrário, para que o camponês fosse habilitado para a sua própria redenção, com o seu próprio esforço” (KARL, 2018, 175). O presidente pensava a instituição como “fonte de informação sobre as necessidades dos camponeses, como participante no planejamento dos serviços, responsável pelo controle e regulação de alguns deles e como grupo de pressão no processo político” (BERRY, 2012, p. 309).

No entanto, como aponta Berry, os anos 1960 não foram propícios para promover reformas, já que a Guerra Fria e a Revolução Cubana “criaram um contexto de hostilidade a qualquer ideia que pudesse estar ligada ao comunismo ou ao socialismo” (BERRY, 2012, p. 306). Com a chegada de Misael Pastrana em 1970 o Partido Conservador acabou com todo o sentido reformista da proposta. Este foi posto de lado e substituído pelo Acordo de Chicoral, que dificultou a desapropriação de terras e onde se argumentou que, sob a constituição de empresas comunitárias, a produtividade da terra poderia ser aumentada em lotes individuais (BERRY, 2012, p. 307). Isso aliviou os latifundiários, que viram nela uma ameaça. Ao mesmo tempo, a ANUC passou a ser vista com receio pelos embates que esses setores passaram a ter em torno do desmonte da Reforma Agrária, que encerrou o apoio estatal à iniciativa.

A *Acción Comunitaria* foi concebida como uma forma de superar os limites da intervenção do Estado e “para a construção de uma cidadania política e socialmente ativa”. Reconhecendo as

limitações da ação do Estado, “os vizinhos se uniriam aos conselhos de ação comunal, cujos membros seriam eleitos pelo voto popular, e contribuiriam com dinheiro e trabalho para realizar obras prioritárias de infraestrutura para a comunidade”. Por esse caminho foi possível cumprir a busca por justiça e equidade, acreditavam as lideranças políticas. Essas agrupações aumentaram de tamanho e ação a partir de 1960, expansão que "ocorreu principalmente nas principais cidades" (KARL, 2018, p. 176-177) da Colômbia.

O governo esperou que os membros dela contribuíssem para o desenvolvimento do país, supostamente, “abrindo os olhos dos cidadãos e mobilizando os espíritos para o progresso comum que viria em vez da violência”. O *Bachillerato* foi uma vitrine constante ao trabalho da Acción Comunal, mostrando-a como excepcional e excelente em sua tarefa de mobilizar politicamente as comunidades, criando a ilusão de proximidade entre o Estado e a sociedade mais marginalizada e monitorando as posições políticas que circulam nas comunidades e rebatizando as insatisfações da população. O regime de FN foi fechado, de modo que essas instâncias de organização local não tiveram impacto em benefícios da comunidade, mas criou a aparência de uma interlocução.

Esses dois projetos foram construídos com a premissa de que o Estado forneceria às pessoas as ferramentas para sua "participação ativa", claramente sob parâmetros, condições e controle do Estado, teoricamente com vistas ao progresso comum da nação. Esses ideais faziam parte da política social do governo de Carlos Lleras e da atmosfera da época. Procurou-se que as pessoas, denominadas marginais, internalizaram as ideias e práticas supostamente apropriadas e únicas de desenvolvimento na Colômbia.

Assim, Lleras Restrepo também concordou com a necessidade de concentrar os esforços do país no desenvolvimento orientado para a prosperidade de todo o povo colombiano, especialmente focando a energia naqueles “grupos marginais formados por uma boa parte da população rural e para os quais forma os cinturões de miséria das cidades”, que por sua vez deviam fazer a sua parte para “se tornarem membros ativos do corpo político e social e alcançar um nível de vida razoável” (LLERAS RESTREPO, 1970, p. 12). De acordo com o governo, as camadas populares não se esforçavam para melhorar suas condições de vida, sendo preguiçosas ou, na melhor das hipóteses, com o seu trabalho mal direcionado. Dois anos depois, programas como o *Fondo de Capacitación Popular* foram materializados. Instituição construída dentro de um projeto maior: *Integração Popular*.

O decreto 2.263 de 1966 instituiu o projeto *Integración*. O anúncio foi feito um mês após o início do novo mandato presidencial, cujas justificativas foram "promover o desenvolvimento integral dos setores afetados [pela marginalização], com a "participação ativa "do povo, cooperação e incentivo do Governo e da solidariedade dinâmica de todas as forças da Nação."⁵⁰ O governo acreditou que os setores populares deviam ser incluídos na economia colombiana, segundo os seus parâmetros e necessidades. Para isso, era prioritário derrubar programas governamentais para aumentar a cobertura educacional no país, que, mesmo em crescimento, ainda era baixa em meados da década de 1960, principalmente na população adulta. Esta política social não buscava aumentar e promover a qualidade da educação ou consolidar projetos educacionais onde o foco era a formação crítica da população, pelo contrário, era mais treinamento focado no benefício do controle do regime e na geração de trabalho rápido e submisso para a indústria.

A imprensa destacou e celebrou iniciativas como esta. De acordo com a proposta do governo, o semanário *El Campesino* publicou um artigo, em dezembro de 1968, para os vinte anos de celebração da Declaração dos Direitos Humanos, que propôs aos camponeses uma tarefa inadiável: "...a tarefa mais urgente de todos os camponeses da Colômbia é formar-se, tomar consciência e exercer plenamente seus direitos".⁵¹ Existiu um consenso a partir da necessidade de integrar as camadas populares na dinâmica do capital, segundo o Estado, não havia outras possibilidades de relações sociais no mundo.

O uso repetido do termo "marginalidade" pelos governantes e pela sociedade colombiana não foi aleatório. Isso representou a preocupação constante com a inclusão social e econômica das pessoas por parte da classe dominante, e não só isso, também evidenciou os preconceitos em torno dos grupos populares, dando-lhes características negativas. Os documentos elaborados pelo *Fondo de Capacitación Popular* mostram que eles, ao concordar essas soluções racistas e classistas das elites, acreditaram que existiam rasgos deficientes nas camadas populares. Por "marginalidade" eles se referiam a pessoas que viviam em centros periféricos urbanos pobres e em áreas rurais. Conforme explicado anos depois por um dos responsáveis do próprio programa na seção de *Pesquisa e Avaliação* para 1970, Milcíades Vizcaíno, no âmbito do projeto e do contexto colombiano, a palavra significou (VIZCAINO, 2014, p. 152):

⁵⁰ Colômbia. Lei n.º 2.263 de setembro de 1966. *Op. cit.* P. 1.

⁵¹ SEM AUTOR. Los campesinos tienen una tarea urgente. *El Campesino*. Bogotá, 8 dez 1968, p. 1.

“Estar de fora”, “à margem”, “separado” da sociedade nas dimensões social, económica e política... Os marginalizados careciam de participação passiva ou receptiva nos bens e serviços que constituem benefícios sociais como educação, assistência técnica, crédito, moradia, emprego, saúde, seguridade social e demais aspectos que compõem um padrão de vida decente.

Ao se referir aos setores populares como "marginais", as elites políticas e o *Fondo* implicitamente afirmavam que existia pouca participação deles na economia e na política do país, sob o argumento dos traços inatos desta população. Segundo eles, a solução foi então aproximá-los na atividade econômica do país, ou seja, integrá-los como parte ativa da indústria e incluí-los na dinâmica do Estado. Ensine-lhes todas as habilidades necessárias para entender como funcionava o Estado, como trabalhar na indústria colombiana e quais eram as atitudes corretas para ser colombiano. O projeto de *Integración Popular* buscou então um desenvolvimento integral dessas comunidades, e para isso, se propôs como objetivos: "alcançar... os fins nacionais em favor dos marginalizados" e trabalhar nas seguintes questões: Saúde, Habitação, Recreação, Organização de base, Economia do Trabalho, Cultura, Cívica e Mídia (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1976, p. 4). A integração foi sustentada por posições racistas e classistas que ratificaram um projeto para erradicar e homogeneizar o estilo de vida das comunidades mais pobres da sociedade. Eles foram culpados por sua própria pobreza, de acordo com o governo, por seus costumes, sua visão de mundo e suas atitudes.

Para acompanhar o processo de *Integração Popular*, o Presidente Lleras Restrepo nomeou o Ministro de Governo, Misael Pastrana, e os *Consejeros Presidenciales*, Emilio Urrea Delgado e José Galat Noumer. Seus objetivos eram a “incorporação material e afetiva das comunidades ao desenvolvimento do País”, partindo do pressuposto de que “o desenvolvimento depende não só do crescimento econômico, mas principalmente da consciência de seus habitantes para a criação de condições sociais efetivas a fim de alcançar o bem-estar integral de cada colombiano”, como foi registrado no *Informe sobre Integración Popular hasta junio de 1970* realizado pelos dois conselheiros. O seu trabalho foi incluir os marginalizados na dinâmica do país, censurando e desaprovando o estilo de vida da população beneficiária do programa, a fim de promover a participação nos projetos que, segundo eles, os colocariam no caminho do desenvolvimento.

De acordo com os relatórios fornecidos, eles estavam encarregados de trabalhar em dois aspectos diferentes dentro da *Integración Popular*. Emilio Urrea foi delegado no estabelecimento de alianças com setores industriais, sindicatos, sindicatos patronais e instituições internacionais para poder influir em diferentes regiões do país. A sua tarefa consistia em estabelecer laços entre o sector privado, destacando que se tratava de um sector de extrema importância para o desenvolvimento do país, por realizar obras em diferentes regiões do país. Como a imprensa relacionada com o governo registrou em 1969, ele se encarregou da “execução dos planos fornecidos pelo governo nacional, eles têm participado ativamente, por meio de doações, de diversas entidades oficiais e privadas”, com o objetivo de “resolver os problemas mais urgentes dos setores marginalizados do país”.⁵²

Ao lado de José Galat, foi o responsável pela área educacional do programa, além de ter atuado por comissão com a constituição da ANUC e na reorganização dos Conselhos de Acción Comunal (CONSEJERIA PRESIDENCIAL, 1970, p. 5), o que mostrou as conexões entre essas três políticas sociais. No seu trabalho no sector da educação, Galat considerou primordial a constituição do *Fondo de Capacitación Popular*, de programas educativos e a realização de pesquisas por parte da entidade. Por isso, em seu relatório de trabalho, fez uma breve apresentação da pesquisa realizada, mostrando os avanços do programa *Educación Básica para Adultos* e fez um balanço dos projetos futuros da instituição, como o programa de *Bachillerato Radio-Televisivo*, que mais tarde foi nomeado como o programa *Bachillerato por Radio*.

Desde a sua chegada à *Consejería Presidencial* e possivelmente no âmbito do trabalho anterior confiado por Carlos Lleras aos especialistas para a criação da ANUC, Galat Noumer apresentou um denominado: *Operación Capacitación Popular*. Como estava regulamentado ali, o projeto teria como foco a população adulta urbana, uma vez que a ACPO já abordava a questão educacional da população rural. No documento que serviu de eixo inicial para a construção do programa social, Galat explicou que a *Operación* se baseava no princípio de que "a ignorância era causa e consequência do subdesenvolvimento", portanto era preciso primeiro atacar "a marginalização cultural" de grande parte da população colombiana. Deixando registrado que as avaliações dele e do governo sobre as camadas populares eram muito negativas, pois as

⁵² SEM AUTOR. El sector privado contribuye para la Integración Popular. **O Camponês**. 23 de fevereiro 1969, seção informativa, p. 3.

representavam como um setor sem cultura, sem atitudes dignas de pessoas, sem educação, longe (por causa de si mesmas) do conveniente projeto de desenvolvimento.

As metas da *Operación* propostas por Galat fizeram parte dos objetivos do *Fondo de Capacitación Popular* (GALAT, 1966, p. 6).⁵³ Da lista inicial de desejos inscrita no plano de trabalho da *Operación* e para os programas educacionais, muitas coisas mudaram, mas o apoio presidencial ao projeto deu-lhe manobras para continuar o trabalho de atingir os objetivos, como a construção de *Bachillerato por Radio*. Vários dos cursos de promoção de organizações populares, conforme apresentamos anteriormente, faziam parte do programa de *Bachillerato*, expondo a relevância dada pelo governo às organizações sociais como parte do desenvolvimento do país.

Fatores externos, como a Guerra Fria e a luta contra o comunismo, também impulsionaram a iniciativa no âmbito do desenvolvimento. Por meio da pesquisa e de estabelecer uma conexão com as comunidades, foi possível controlar as ideias políticas que circulavam nesses tipos de espaços, colocando neles os valores e os saberes que se supunham necessários à modernização do país, bem como promover a FN e impulsionar a transformação de setores que foram vistos de representados de maneira preconceituosa e discriminatória acreditando que eram ignorantes, mal-educados e sem motivação para melhorar sua qualidade de vida

2.2.3 O projeto de desenvolvimentismo e alianças com a Fundação Ford e o BID

Desde a criação da campanha de *Integración Popular*, as alianças com instituições estrangeiras foram uma prioridade para o financiamento do programa. Galat esteve na vanguarda na busca de alianças com entidades públicas ou privadas que ajudassem na sustentação das diferentes etapas do projeto. O *Fondo* recebeu durante o ano de 1968 ao Departamento de Educação da UNESCO, que, por recomendação de um de seus funcionários, Julian West, veio a conhecer em primeira mão o trabalho realizado ali. Entende-se que chamaram a atenção as investigações e o sistema de telecentros, replicado anos depois pelo *Bachillerato por Radio*, com o nome de Radio Centros. Esta visita, diria um semanário, “representa mais um passo nas conversas para uma eventual vinculação da UNESCO aos programas de alfabetização de adultos que estão a ser

⁵³ Informações mais detalhadas no primeiro capítulo desta dissertação.

realizados no país”.⁵⁴ Porém, nenhum documento faz referência a eventual associação entre as instituições ao longo dos anos.

O contrário aconteceu com a vinculação da Fundação Ford ao projeto educacional desenvolvimentista. Com o objetivo de incluir os setores populares na vida econômica do país, para o ano de 1970, obteve recursos desta Fundação. A participação da Ford sustentou-se por ser uma “das poucas entidades que responderam ao apelo de ajuda e solidariedade”, depois de um primeiro ano muito difícil do *Fondo* devido à escassa arrecadação de recursos. Sua participação foi uma forma das instituições internacionais canalizarem seus recursos para “financiar e assessorar projetos educacionais” na América Latina, prestando assistência técnica. Neste caso, a entidade disponibilizou verbas principalmente para financiar o setor da Pesquisa, de forma a melhor organizar este departamento e formar futuros investigadores (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, sem data, p. 15). Vários dos professores que trabalhavam no *Fondo* foram convidados a viajar à Espanha para treinamentos (RADIO NACIONAL DE COLOMBIA, 2010, p. 12) e aos Estados Unidos para assistir a aulas sobre o assunto (DIAZ; VIZCAÍNO, 1983, p. 10).

A Fundação, por sua vez, contratou e enviou um grupo de especialistas para assessorar o programa. Os documentos destacam as doutoras Rose K. Goldsen e Regina E. Gibaja, principalmente esta última pesquisadora, cujas “contribuições tanto na pesquisa quanto na produção dos programas e na recepção deles delinearão uma nova alternativa de utilização da mídia na educação” (DIAZ; VIZCAÍNO, 1983, p. 11). Eles participaram de pesquisas como *Educación y Marginalidad*, que buscou analisar “a realidade socioeconômica dos usuários”. Aparentemente, foi escrito em inglês com cópia em francês e não foi divulgado no país. Também realizaram documentos, como estudos de conteúdo dos programas e acolhimento por parte dos alunos e outros que buscaram fazer recomendações para a modificação dos programas. Um exemplo disso foi o texto *Orientaciones generales para el rediseño de los programas de Educación Básica del Fondo de Capacitación Popular*.

A Fundação Ford, aproveitando seu prestígio como fundação filantrópica, tornou-se um lugar de divulgação da propaganda da posição americana sem passar pelos canais diplomáticos (CHAVES, 2018, p. 56). O contributo financeiro da Fundação Ford dirigiu-se sobretudo a áreas como as ciências sociais, nomeadamente nos ramos do programa onde pôde intervir e recomendar

⁵⁴ SEM AUTOR. La UNESCO estudia programas de alfabetización en Colombia. **O Camponês**. 21 de março 1968, p. 4.

a instauração da paz e o reforço da democracia (CHAVES, 2018, p. 46). O anterior está de acordo com a proposta do programa: incluir ativamente os “marginais” no progresso e na modernidade do país. A formação dos pesquisadores do programa e as diretrizes, traçadas para a produção de conteúdo para televisão e rádio, giraram em torno dos ideais necessários para entrar nesse modelo de desenvolvimento ocidental. O *Fondo* estava relacionado a essa visão de mundo, à necessidade de modernizar grande parte da população para integrá-la ao país e, segundo eles, tirar seus maus hábitos que os faziam não contribuir para o progresso da Colômbia.

Capítulo 3: Elementos para ingressar no país: a modernidade no *Bachillerato por Radio*.

O *Bachillerato por Radio* foi uma das iniciativas governamentais dentro do projeto de inclusão dos chamados setores populares à dinâmica de desenvolvimento que vivia na Colômbia. Este programa baseou-se nas conclusões elaboradas pelas elites políticas e económicas, que projetaram a ponte educacional como a ligação entre os diferentes sectores da população através da eliminação das brechas sociais existentes no país. O programa de rádio, apoiado na implantação do desenvolvimento capitalista na Colômbia, promoveu a ideia de que os problemas e insatisfações dos setores populares colombianos eram simples e ingênuos: formular a integração econômica e social da crescente força de trabalho, qualificando-a para acompanhar o crescimento da economia nacional.

Os materiais didáticos e sonoros constituíram, dessa forma, a materialização das discussões, inquietações e respostas que assombravam as elites políticas. Conforme apresentado nos capítulos anteriores, esta foi a espinha dorsal do projeto radiofônico, criado para ser o instrumento de inclusão de muitas pessoas que, segundo os seus idealizadores, não eram apenas incapazes de contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento do país, senão que precisavam mergulhar nas discussões modernas sobre modos de vida, padrões de consumo e as especificidades do projeto de desenvolvimento do país. Para isso, assuntos como a migração para as cidades, o crescimento acelerado da população, a industrialização, foram apresentados dentro do material de estudo, entre muitos outros. Do *Fondo de Capacitación Popular*, instituição que criou o *Bachillerato por Radio*, o objetivo era dar forma, incluir, permitir (como indica o nome da própria instituição) e aproximar os/as estudantes na época atual do país, fornecendo-lhes as ferramentas para compreender o projeto de modernidade proposto na época e colocando-os diante das instituições do Estado, da dinâmica empresarial e da realidade dos problemas do país, a partir da visão das elites.

Nesse sentido, este capítulo procura analisar os elementos de modernidade e desenvolvimento que constituíram o *Bachillerato*. Para analisar isso, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, busca-se estudar a relação estabelecida pelo programa com o conhecimento científico e os métodos de pesquisa científica, uma vez que, como tentaremos demonstrar, estes legitimaram as informações apresentadas pelo programa; informar os alunos sobre as novidades científicas do país, principalmente na área de ciências sociais e os avanços

tecnológicos da época; e promover o trabalho científico no corpo discente, com o objetivo de incentivar os alunos a adquirir hábitos de estudo de forma a serem reflexivos e críticos. O conhecimento científico serviu para sustentar as iniciativas das elites políticas e econômicas do país, pois indicou o caminho a ser seguido, cobrindo-o com um halo de neutralidade e endossando as razões da elite.

Na segunda parte, propõe-se examinar a ênfase dada pelo programa das instituições do Estado, constantemente apontadas e apresentadas, como é o caso especial dos Juntas de Acción Comunal. Entende-se que a apresentação de diferentes instituições do Estado nas aulas, muitas vezes destacando as características de cada instituição, se justificava por aproximar os alunos do Estado colombiano, pois, por meio dessa relação, eles poderiam ser seduzidos a contribuir para a projeto nacional. Desde *Bachillerato por Radio* foi assegurada uma desconexão entre os setores populares e o Estado, portanto, o contato entre esses estamentos devia ser incentivado. Paralelamente, o *Bachillerato*, blindado pelo motivo acima exposto, promoveu o acesso aos valores democráticos, os quais foram entendidos essenciais para o projeto nacional.

A terceira parte do capítulo visa estudar o programa e seu papel informativo. Além de ser um projeto educacional, para o *Bachillerato* ficou claro que também tinha um papel disseminador. Era comum o programa no meio de suas sessões comentar os acontecimentos nacionais e internacionais da atualidade, com o objetivo de situar os alunos nos problemas atuais ocorridos naqueles anos, como o grande ciclo de protestos sociais na Colômbia e a luta pelos direitos civis em todo o mundo. Portanto, estuda-se como o programa se relacionou e abordou os acontecimentos da década de 1970.

O ambiente desenvolvimentista que cercou o programa fez com que os fatos fossem interpretados e apresentados sob um prisma que favorecia o desenvolvimentismo vigente na época, conforme registrado nos temas do *Bachillerato*. Da mesma forma, busca vislumbrar o suposto estilo de vida dos alunos criado pelo programa. Que foi sustentada por uma representação das rotinas e bens de consumo que circundavam os setores populares.

A partir deste capítulo, o estudo das fontes primárias é aprofundado no estudo de programas de rádio e cartilhas de projetos educacionais, com ênfase especial nas aulas de espanhol do primeiro e quarto ano do ensino médio. Porém, para evidenciar alguns aspectos, serão utilizados também elementos expostos em outras aulas do programa. Deve-se notar que houve uma certa unidade temática entre cada ano de *Bachillerato por Radio*. Em várias das aulas foram feitas referências a

disciplinas de outros anos, bem como o aluno foi convidado a ouvir outras disciplinas do mesmo ano de forma a aprofundar algum tema comum. Por esse motivo, pode-se entender que houve uma unidade temática no material sonoro e escrito, uma vez que o *Fondo Capacitación Popular* determinou uma uniformidade no tema que foi exibido durante o programa.⁵⁵

3. 1 O papel do conhecimento científico no *Bachillerato por Radio*.

A maioria dos professores e profissionais contratados pelo *Fondo de Capacitación Popular* faziam parte de uma nova geração de jovens profissionais que, do ponto de vista desenvolvimentista, foram formados com o desejo de modernizar a infraestrutura institucional e de ver incrementado "o crescimento da desenvolvimentista burocracia " (KARL, 2019, p. 80). Esses jovens professores foram recrutados para ocupar cargos em instituições do Estado como *Fondo*, embora tenham sido recém-formados em universidades como a Universidad Pedagógica Nacional ou outras universidades públicas e privadas do país (ABRIL, 2013).

A partir da Lei 19 de 1958, várias instituições foram criadas com o objetivo de formar pessoal capacitado para o ingresso no Estado, como era o caso da Escuela Superior de Administración Pública, ESAP (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 50), além de outras instituições que acolheriam todo esse contingente de pessoas, como o Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos e, a agência de planejamento estadual (KARL, 2019, p. 80). Como resumiu o historiador Robert Karl, "a Lei 19 era dedicada a treinar especialistas em desenvolvimento" (KARL, 2019, p. 80). Da mesma forma, como afirmam outros historiadores, aderindo a essa iniciativa de expansão do Estado, a década de 1960, por sua vez, foi a época áurea da sociologia (TIRADO, 2014, p. 225), em que, em conjunto com o panorama, a disciplina teve forte impacto nos projetos de desenvolvimento do Estado, o próprio Karl a analisa: "As lições de sociologia aplicada foram traduzidas em políticas de Estado, e os mesmos cientistas sociais fizeram a tradução" (KARL, 2018, p. 184).

A contratação de cientistas sociais recém-formados foi determinada por grande otimismo em relação ao desenvolvimento, pois eram vistos como agentes de mudança social. O conhecimento acumulado nessas novas instituições do Estado foi tomado como um diferencial

⁵⁵ Fita 1411. Bachillerato por Radio 4. Programa 7 fita 1.

“para o crescimento econômico e o progresso social”, afinal “os responsáveis por colocá-los em prática acreditavam que teriam melhores chances de sucesso se fossem informados pelo conhecimento científico moderno” (KARL, 2018, p. 182), de tal forma que se esperava que estes jovens, contratados pelo *Fondo*, envolvidos neste ambiente em que o saber técnico e prático moderno iluminavam o trabalho das instituições do Estado, fossem a pedra angular para mediar e justificar todas as interpretações expostas nas aulas. Paralelamente ao exposto, a transmissão desses conhecimentos foi entendida como uma etapa para mostrar aos alunos os motivos do seu atraso e a forma correta de poder caminhar rumo a um estilo de vida contemporâneo adequado.

No discurso oficial do programa, a ciência desempenhou o papel de amparar as ações e rumos tomados, e de legitimar os preconceitos que sustentavam as representações sobre os setores populares, como na aula de espanhol do primeiro ano, em que o aprendizado da língua, foi “necessário não apenas manuseá-lo mecanicamente, mas conhecê-lo.” Não bastava “falar, ler, escrever, mas antes conhecer as estruturas daquela linguagem que tão propriamente nos pertence. Assim, não basta manejar a linguagem, utilizá-la em seu aspecto prático, mas também é importante abordá-la teoricamente para conhecer seu aspecto científico”.⁵⁶

O conhecimento do espanhol foi a primeira forma de compreender o mundo, como dizia o apresentador da lição: “através da língua aprendemos muitas coisas, aprendemos o conhecimento do mundo”.⁵⁷ Mas, que tipo de conhecimento e o que era adequado para interpretá-lo? O *Bachillerato*, através de suas sessões, deixou claro que o pensamento desenvolvimentista capitalista era o correto e único para compreender as situações sociais e políticas da sociedade, a modernidade colombiana precisava que as classes populares aprendessem a pensar e agir para serem sujeitos economicamente produtivos (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 57) porque era visível, segundo o programa, a inatividade, preguiça e falta de iniciativa desses setores para adquirir essas competências. Para o programa, a ciência era a porta de entrada para essas habilidades, com o conhecimento estruturado da língua pode-se obter um panorama completo do mundo. As primeiras aulas de espanhol do primeiro ano procuraram consolidar o conhecimento científico como forma adequada de se relacionar com o mundo, por isso “a língua é mais importante do que pensamos”.⁵⁸

⁵⁶ Fita 437. Bachillerato por Radio 1. Programa 101 fita 2.

⁵⁷ Fita 216. Bachillerato por Radio 1. Programa 2 fita 2.

⁵⁸ Fita 216. Bachillerato por Radio 1. Programa 2 fita 2.

O conhecimento científico legitimou os conteúdos e as interpretações propostas desde *Bachillerato*, resguardando-se de qualquer controvérsia que possam ter com os alunos. Os trabalhos de renomados pesquisadores tinham dupla função: aproximar mais os alunos desse tipo de racionalidade e aproximar e padronizar o conhecimento dos setores populares frente aos saberes comuns entre os setores mais escolarizados e urbanizados do país. Ao apresentar a origem da língua espanhola na lição do décimo primeiro ano, *Bachillerato Radial* mostrou a importância da trajetória histórica da língua. A sessão mostrou as influências ao longo do tempo de várias sociedades na formação do espanhol contemporâneo:

A língua espanhola, então, recebeu a contribuição do Latin. Daí a contribuição das línguas germânicas, de onde vêm palavras como guerra, vitória..., mas os espanhóis não foram completos, os árabes invadiram a Península Ibérica, onde fica a Espanha. Durante séculos, eles dominaram o território e sua língua, o árabe, influenciou o existente.⁵⁹

Essa genealogia mostrou o trabalho relevante da ciência moderna, daqueles linguistas que traçaram a formação das palavras na língua. Iniciativas empreendidas por aqueles cientistas eram a estratégia para justificar a indispensável aprendizagem do espanhol. Por este motivo, esta aula continuou com a exposição da obra de José Rufino Cuervo, “um dos mais importantes linguistas da nossa língua”, cuja importância foi que “as suas obras, feitas com o maior rigor científico, modernizaram esta classe de estudos e inaugurou uma nova era na observação e na história da nossa língua. Cuervo criou um *dicionário de Construcción y Régimen* no qual estuda cada palavra na sua relação com as outras ...”.⁶⁰

Para o *Bachillerato*, as notícias científicas foram essenciais para apoiar a análise e o caminho a seguir para o corpo discente. As referências eram muitas vezes explícitas nas lições sonoras e fascículos, como na segunda classe do quarto ano do ensino médio, cujo título era *O que o rádio nos diz?* Nele, ao tratar dos meios de comunicação e da importância do rádio no país, cita-se o texto do comunicador argentino Mario Kaplún, *La Comunicación de Medios en América Latina*.⁶¹ Esta referência serviu para destacar a influência do rádio na Colômbia, ao mostrar as raízes deste meio em todo o território colombiano, dado o grande número de receptores por mil

⁵⁹ Fita 224. Bachillerato por Radio 1. Programa 10 fita 2.

⁶⁰ Fita 224. Bachillerato por Radio 1. Programa 10 fita 2.

⁶¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 2. P. 6.

habitantes. Então, o caminho tomado foi o de ensinar sobre a recepção crítica do rádio, seus formatos e sua história. Da mesma forma, a sétima aula do mesmo ano, intitulada *Estrutura de uma língua*, serviu para explicar os sistemas fonético, fonológico e semântico da língua, adaptando-os para a linguagem do rádio o fragmento "a revolução na linguística" da *Biblioteca Salvat de Grandes Temas*.⁶²

Para ter legitimidade, era imprescindível que o programa de rádio expusesse os argumentos e decisões pedagógicas passíveis de trabalho científico, um mecanismo de validação das informações apresentadas e como forma de envolver os alunos em técnicas modernas, deficiência que precisava ser sanada para participar neste período desenvolvimentista. Na lição *O que é uma resenha?* número vinte do quarto ano do ensino médio, para mostrar as características gerais de uma resenha, considerou resenhar a revista *Ecos* de ano de 1968, do livro *Petroleo, oligarquía y imperio* do sociólogo Jorge Villegas Arango.⁶³ O texto buscou aproximar o aluno desse tipo de escrita, com o convite para a realização desse tipo de atividade, conforme indicado pelo palestrante no início da aula: “Caros amigos, como é importante adquirir conhecimento, não é? Claro que é, mas o mais importante é que esse conhecimento não fique aí na nossa cabeça apenas para trazê-lo à tona quando se trata de avisar alguém que é nós sabemos que não somos ignorantes”.⁶⁴ O conhecimento precisava ser compartilhado de forma adequada e por escrito e para toda a sociedade, algo que as classes populares não tinham até então. Ao mesmo tempo, as ciências modernas foram promovidas como técnicas genuínas e inequívocas onde uma abordagem crítica do ambiente social poderia ser adquirida, uma vez que este era um conhecimento público benéfico para a sociedade.

Por que o *Bachillerato por Radio* dedicou-se a mostrar o trabalho investigativo em diversas áreas do conhecimento, sendo o trabalho na área das ciências sociais notório e destacado na aula de espanhol? Esse tipo de abordagem teve dois propósitos: O primeiro, com uma intenção patriótica, mostrar as conquistas alcançadas no país por meio de pesquisas na área das ciências sociais, enfatizando as especificidades metodológicas das diferentes disciplinas, como antropologia, sociologia e história. A segunda, ensinar os métodos de estudo essenciais para a adequada apropriação desse conhecimento técnico, expondo os benefícios que estes trouxeram para serem assimilados a nível individual e social.

⁶² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 7. P. 31.

⁶³ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 20. P. 89.

⁶⁴ Fita 1447. Bachillerato por Radio 4. Programa 25 fita 2.

O primeiro objetivo pode ser contemplado ao longo das aulas, como na sexta lição de quarto ano do projeto, intitulada *Linguagem e Pensamento*. Nele, buscou-se expor as diferenças de língua, linguagem, fala e dialeto. O *Bachillerato por Radio* explicou a relevância da distinção entre os termos, expôs as características particulares de cada palavra, enfatizou a importância do estudo da linguagem, sua relação com a realidade e o pensamento, e ainda tentou responder a razão de sua constituição em uma ciência. No final, na quarta parte da aula, concluiu-se que “porque muitos fatores intervêm na linguagem humana: biológicos, psicológicos, sociais etc. E que, conseqüentemente, o seu estudo é muito complexo, depois de muitos séculos de pesquisa e reflexão, o homem constituiu uma ciência, a linguística...”⁶⁵

O mesmo locutor-professor admitiu durante a transmissão a complexidade da forma como o tema foi apresentado: “as leituras e reflexões que fazemos a partir de hoje podem parecer um pouco difíceis à primeira vista”.⁶⁶ Porém, a complexidade foi algo que se estabeleceu como requisito a ser incorporado ao seu cotidiano pelos alunos, já que existia a presunção de falta de análises complexas no dia a dia. Sem essa postura de vida, as ações cabíveis não seriam tomadas em favor do país. Por trás disso postura, esperava-se proporcionar mais consciência das próprias classes populares no intuito contribuírem para o desenvolvimento econômico e social da nação?

Portanto, mostrou-se a utilidade investigativa na atualidade, como foi o caso do estudo da língua para conhecer e preservar as línguas indígenas do país: “O espanhol o impôs como língua oficial aos nossos povos indígenas, que antes da chegada dos conquistadores falavam suas próprias línguas nativas que refletiam e expressavam seu modo de vida, suas reais necessidades, sua maneira de ver o mundo e sua própria cultura.” Foi possível identificar que *Bachillerato*, de acordo com o impulso aos movimentos sociais na Colômbia, destacou o aumento da atenção dos cientistas sociais do país no estudo das línguas indígenas, e em extensão, das comunidades, conforme explicitado: “Infelizmente, por muito tempo, as línguas de nossos indígenas eram desconhecidas e, aos poucos, em muitas regiões do país estavam desaparecendo. Hoje em dia, porém, há muito interesse por parte dos pesquisadores em estudá-los seriamente e resgatá-los”.⁶⁷

Para o programa, o principal motivo do avanço dos estudos linguísticos no país foi entender a importância de se formar a nação, por meio do uso do tom patriótico no trabalho dos cientistas

⁶⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 6. P. 25.

⁶⁶ Fita 1411. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 7 fita 1.

⁶⁷ Fita 1411. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 7 fita 1.

sociais, como foi dito ao final da transmissão: "As línguas indígenas são representações culturais nas quais encontramos também as raízes da nossa própria história e da autenticamente colombianos."⁶⁸ O que também indicou que *Bachillerato* reconheceu os vários povos indígenas como parte da nação.

A exposição dos trabalhos chave feitos por cientistas sociais em Colômbia foi ainda mais acentuada na lição trinta sobre culturas *indígenas pre-colombianas na Colômbia* do quarto ano. Ele aprofundou "algumas manifestações literárias dos principais grupos indígenas em território colombiano".⁶⁹ O *Bachillerato* justificou a apresentação das expressões culturais indígenas pelo processo de aculturação das comunidades indígenas por causa do "empreendimento conquistador [onde] a população indígena é absorvida pela mestiçagem e reduzida a números muito pequenos até atingir os limites da extinção..."⁷⁰; deste modo, foi apresentada uma série de poemas de "tribos indígenas colombianas", todos retirados do livro *Antología de la poesía indígena colombiana* de Ernesto Cardenal.⁷¹

Esta lição teve o cuidado especial de mostrar aos cientistas sociais que contribuíram para a coleta desses poemas e a localização deles. Com notas proeminentes na extremidade de cada poema, a posição de cada delas foi explicada e quem tinha sido seu coletor e tradutor ao espanhol. Destacam-se *Os poemas dos Páez*,⁷² que, conforme a nota referenciada, foi entregue a Cardenal por "um jovem da tribo, chamado Miguel Nose Chocué".⁷³ Da mesma forma, foram apresentados os poemas das comunidades Huitotos e Koguis, coletados respectivamente por dois importantes pioneiros da antropologia nacional como Konrad Theodor Preuss⁷⁴ e Gerardo Reichel-Dolmatoff.⁷⁵ Foram apontados os poemas das comunidades Cuna, copiados pelo "índio Guillermo Hayans e

⁶⁸ Fita 1411. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 7 fita 1.

⁶⁹ Fita 1471. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 37 fita 2.

⁷⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 30. P. 138.

⁷¹ Com base nas informações coletadas, trata-se de um livro escrito por Ernesto Cardenal durante sua estada na Colômbia no início da década de 1960. Conforme gravado pelo mesmo *Bachillerato* por Radio, esta antologia foi publicada pela Eco Magazine em março de 1968.

⁷² Comunidade indígena, que atualmente se autodenominam NASA. Para obter mais informações sobre eles: RAPPAPORT, Joana. **La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los andes colombianos**. Popayán: Editora Universidade do Cauca, 2000.

⁷³ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 30. P. 138.

⁷⁴ Para mais informações: **o materiality amerindian, entre histórias e coleções mythical: uma biografia de Konrad Theodor Preuss**. Aura Lisette Reyes. Colciencias-Université Nationale de Colombie, ICANH. 2018

⁷⁵ para mais informação:

traduzidos com sua ajuda pelos antropólogos Holmer e Wassen";⁷⁶ e dos guajiros, compilado pelo Roberto Pineda Giraldo.⁷⁷ É importante apontar que ao fazer citações desses cientistas sociais sugere-se que, para os professores criativos do *Bachillerato por Radio*, esses documentos eram científicos e técnicos o suficiente para serem ensinados e valorizados no âmbito das políticas educacionais de desenvolvimento. Como Karl explica, os cientistas sociais foram catalogados com um conhecimento igual do técnico e avaliaram o desenvolvimento que os economistas, reverberando no prestígio das suas pesquisas (KARL, 2019, p. 81). Os avanços nas ciências sociais justificaram, segundo o programa, o ensino dos setores da população mais desacreditados, rejeitados e violados da sociedade colombiana, como o indígena.

Ao mesmo tempo, *Bachillerato Radial* destacou sutilmente as técnicas de trabalho de várias profissões. Como no caso da exposição sobre a profissão do jornalismo, desenvolvida na terceira aula do quarto ano do ensino médio, *Jornalismo impresso como fonte de informação*. Nele, referindo-se a fontes de jornalismo, o professor passou a explicar “de onde veio a notícia”, não sem antes alertar os alunos que por trás de uma mesma notícia sempre houve uma disputa pelo controle das informações, “todos nós sabemos, principalmente os grandes políticos da história moderna, que a luta pelo domínio das notícias é de todos os tempos”.

Após esta introdução, foi reiterado que a função dos jornais era fazer "sua seleção periódica e um arranjo igualmente técnico para facilitar sua divulgação simultânea a todos os indivíduos que tenham esse direito".⁷⁸ Para atingir esse grau de profissionalização, segundo o programa, o jornalismo escrito dependia da consolidação de uma estrutura formada pelas agências de notícias, a equipe de editores e jornalistas, “que se encarregam de comentar, ampliar e publicar as notícias das agências ou aqueles que recebem de correspondentes”⁷⁹, "que estão ligados aos fatos sobre os quais escrevem".⁸⁰ A aula procurou, entre outras coisas, aproximar os alunos brevemente de alguns aspectos técnicos do trabalho jornalístico. Esse ensino proporcionaria algum controle do público sobre a mídia, a partir de uma visão crítica das formas de atuação da profissão. A visão crítica,

⁷⁶ Nils M. Holmer e Henry Wassen foram um linguista e etnógrafo sueco. Em 1963 publicaram o livro *Duas canções xamanísticas dos índios Cuna* pelo *Etnologiska Studier de Göteborg*.

⁷⁷ Para mais informações: Maguaré. N 22, 2008. **Roberto Pinera Giraldo (16 de agosto de 1919 - 27 2008 de julho)**.

⁷⁸ Fita 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 fita 2.

⁷⁹ Fita 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 fita 2.

⁸⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 3. P. 11.

deveria estar de acordo com o *status quo*, padronizando as formas de interpretar as informações da mídia a partir dos valores das classes altas implantadas? Segundo *Bachillerato*, eram sim.

Por sua vez, o programa destacou as peculiaridades técnicas e a importância social do trabalho do historiador. Apesar de haver comentários dispersos ao longo das sessões, refletiu-se que abordar essa questão foi planejado e constante. Na 51ª sessão do primeiro ano, ao ensinar o uso de cartas familiares de parabéns e de amor através da correspondência do General Francisco José de Paula Santander, o locutor afirmou que o grande propósito de salvaguardar este tipo de documentos era "lógico [por]que a correspondência dos homens que fizeram nossa história é muito importante, já que as cartas são biografias onde podemos encontrar e reconstruir os acontecimentos de uma pessoa e as circunstâncias que ela viveu em seu tempo".⁸¹ Quando se enfatizou a necessária preservação de dita documentação, houve uma conexão entre a salvaguarda das cartas com o trabalho da profissão histórica através de um sentimento patriótico, pois ao final a função de analisar a informação, contrastá-la e criar uma narrativa detalhada sobre nação caiu nesta labor. A importância da disciplina histórica, para o programa, foi servir para a constituição do passado nacional, das origens da Colômbia. Além disso, o programa estava atento às especificidades das correntes da pesquisa histórica, por isso legitimou suas técnicas e as colocou como parte essencial para o correto processo educacional dos alunos, segundo eles.⁸²

Este tipo de análise feita pelo *Bachillerato* foi uma forma de introduzir os alunos ao trabalho científico, pretendendo que os alunos adquirissem mais rigor, técnica e formas de pensar de acordo com a racionalidade eficiente e moderna da sociedade. Uma estratégia para seduzi-los e convencê-los a assimilar essas atitudes como necessárias aos padrões da sociedade contemporânea. O primeiro passo foi então o ensino de hábitos de estudo aos alunos para obterem aquela suposta interpretação crítica da vida. As aulas 69 e 70 do espanhol do primeiro ano tiveram o objetivo de explicar o valor do uso do dicionário para a correta compreensão dos textos. O primeiro programa foi elaborado para definir o dicionário, apresentando-o como "este livro... especialmente útil para comentar e compreender as leituras", acrescentando que "para a linguística o dicionário em que se encontram as palavras e expressões é de especial interesse para uma linguagem que os explique. Portanto, era urgente explicar o seu uso adequado, para usar [ele]... corretamente",⁸³ assim, nos

⁸¹ Fita 286. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 39 fita 1.

⁸² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 32. P. 150.

⁸³ Fita 325. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 52 fita 2.

minutos seguintes da transmissão, o professor fez uma explicação sobre a importância disso e de sua organização interna. De forma simbólica, esse bem de consumo era inserir nas classes populares quando formava exclusivamente o cotidiano das elites.

O exemplo do uso do dicionário na linguística foi um recurso do *Bachillerato* para mostrar aos usuários a utilidade de certos objetos aplicados no dia a dia. A lição 70 aprofundou-se no ensino da divisão alfabética do dicionário e reafirmou a importância de seu uso, dizendo que "em muitas ocasiões não sabemos o significado de uma palavra ou o conhecemos de forma vaga" e que o melhor lugar seria entender totalmente o significado de uma palavra contida naquele livro.⁸⁴ Ao final, foi realizada uma atividade prática de busca de uma palavra no dicionário, a palavra escolhida foi discriminação.

A introdução do dicionário nas práticas de ensino deu lugar à tentativa de controlar as formas de interpretação da realidade das classes populares, favorável ao propósito das elites políticas do FN em um período tão conturbado como a década de 1970 na Colômbia. Por meio da ideia de aprender os usos práticos de objetos e atitudes modernas, o programa educacional elaborou sua estratégia. A aula de dicionário foi complementada por sessões como a 71ª do primeiro ano, cujo tema foi *Comente e compreenda as leituras*. O objetivo foi instruir sobre uma contextualização adequada de um texto, essencial para "determinar o lugar da obra em que ele se insere", uma vez que "o sentido ou sentido de um texto muitas vezes depende dos textos que o circundam".⁸⁵

O texto, conforme registrado na lição, teve que ser lido de vários ângulos: se este fosse um fragmento "dev[ia] ser interpretado de acordo com o sentido geral da obra"; ao mesmo tempo, poderia ser estudado devido ao seu contexto político e histórico, uma vez que "a determinação da época em que o texto foi escrito faz parte do local"; ou também pelo momento de vida do autor, para compreendê-lo em torno de "que época da vida ele o escreveu e quais foram os acontecimentos mais importantes que vivia, etc." Já no final da sessão foi explicado que este exercício serviu para "proceder a procurar nele a ideia principal de que trata as outras ideias mais importantes que nele aparecem".⁸⁶

Isso abriu caminho para o ensino das formas de estudo, como apontava o projeto do rádio. O principal motivo dessas aulas foi registrado na aula introdutória do quarto ano do ensino médio,

⁸⁴ Fita 327. Bachillerato por Radio 1. Programa 54 fita 1.

⁸⁵ Fita 327. Bachillerato por Radio 1. Programa 54 fita 1.

⁸⁶ Fita 327. Bachillerato por Radio 1. Programa 54 fita 1.

onde, o palestrante afirmou que o terceiro objetivo das aulas de espanhol era “desenvolver nossas habilidades de leitura de diferentes tipos de textos através dos quais expandimos nosso vocabulário e adquira o hábito de ler. Como um valiosíssimo produto da leitura, se conseguirá o desenvolvimento do pensamento crítico que nos permite conhecer mais profundamente a nossa realidade”.⁸⁷ Por sua vez, a intenção por trás era direcionar e indicar o raciocínio adequado do pensamento crítico, longe de interpretações perigosas para a nação, como as inclinadas a ideologias de esquerda, estigmatizadas, demonizadas e amedrontadas neste lado do hemisfério durante aqueles anos no meio da Guerra Fria?

Nas últimas sessões do primeiro ano de *Bachillerato por Radio* houve uma série de aulas focadas em métodos de estudo. As transmissões deixaram claro que se pretendia ensinar aos usuários a importância da leitura crítica, de diferenciar os tipos de narrativas. E depois se posicionar sobre o tipo de texto que estava sendo lido, já com as ferramentas explicativas necessárias para captar as diferenciações; e motivar as formas de autoaprendizagem e conhecimento constante, a partir de uma experiência investigativa, apoiada em fatos verificáveis.

Foram quatro aulas voltadas para a explicação das características específicas dos poemas, em prosa e em verso, do romance e do conto. Em cada sessão buscamos apresentar suas diferenças e as formas de distinção entre elas e com outros tipos de narrativas, conforme exposto na aula de romance após a leitura de um fragmento do romance *La Vorágine* de José Eustasio Rivera:

Incluimos apenas um capítulo de *O Vorágine* nesta lição? Não, não é um capítulo. Um fragmento de um capítulo. Um romance é geralmente uma obra muito longa e seria impossível para nós incluí-lo em uma lição. No entanto, tentaremos analisar o que é tratado na literatura [o] romance. Já sabemos que o romance é uma obra extensa. Nele, o autor relata uma série de acontecimentos imaginados por ele ou ocorridos na realidade, mas que ele acomoda à sua maneira de acordo com [sic] os propósitos literários que persegue. Ou seja, podemos afirmar que o romance é uma obra narrativa, pois relata fatos ou acontecimentos imaginados pelo autor, os narra.⁸⁸

O mesmo tom foi mantido durante as demais aulas, buscando situar os fatores para distinguir os diferentes tipos de textos e alcançar, segundo o programa, a leitura ideal. Da mesma

⁸⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 1. P. 3.

⁸⁸ Fita 416. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 93 fita 2.

forma, os alunos foram estimulados a continuar lendo, pois segundo o *Bachillerato por Radio* o caminho correto para a inclusão estava sujeito ao aprendizado técnico-científico.

O programa deduziu que para aproximar o projeto de desenvolvimento dos alunos, muitas das aulas deveriam ter uma praticidade que os atraísse, a mensagem foi enfática ao mostrar que o método científico beneficiava a vida por trazer vantagens econômicas. As aulas foram adequadas ao estilo em que se destacavam a iniciativa, o autoconhecimento e a ordem, que o desenvolvimento capitalista procurava implementar.

A lição 5 de espanhol do quarto ano, sob o nome *Estudo e Leitura de consulta*, foi um exemplo dessa iniciativa. A aula teve como objetivo ensinar a apropriação e assimilação de dados com “o propósito é nos apropriarmos de um conhecimento para mantê-lo na memória”, mesmo com a ressalva de que “isso não significa [que] temos que memorizar uma série de dados, porque nossa leitura supõe uma compreensão, uma captação para deixá-los em nosso conhecimento”. A ideia era focar a utilização dessas aulas para fins analíticos, com alvo no “desenvolvimento de um método que realiza o objeto de estudo, que é a apropriação do conhecimento”.⁸⁹ A transmissão reafirmou com uma foto na edição, onde várias pessoas se concentraram estudando em uma biblioteca, a ideia de disciplina e progresso individual.⁹⁰

A primeira parte da aula explicou esses métodos de estudo. A primeira foi a leitura rápida, “olhando algumas partes significativas que nos darão uma ideia do conteúdo total”; o segundo passo foi fazer uma segunda leitura, mas desta vez intensiva, cujo objetivo “permitiu-nos [foi] compreender o texto na sua totalidade”; a terceira, uma “leitura mental [onde] descobrimos relações, gravando na mente os detalhes mais significativos”; e a quarta e última foi a revisão do conteúdo estudado, formando “um quadro sinóptico, um resumo ou um esboço com nossas próprias palavras”.⁹¹

Na segunda parte, eles apresentaram o método de consulta. Conforme assegurado pelo programa, isso “nos serviria para pesquisas” a fim de “consulta[r] em vários livros sobre um determinado tema”.⁹² Como primeiro passo, então, foi indicado que era importante escolher um tema a ser discutido; segundo, procurar os livros que serviriam para tratar o assunto, recomendando

⁸⁹ Fita 1408. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 6 fita 1.

⁹⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 5. P. 19. Argumento pegado do livro de López-Pedrerros, 2019.

⁹¹ Fita 1408. *Ibidem*.

⁹² Fita 1408. *Ibidem*.

ir à biblioteca para encontrá-los; na terceira, leia os fragmentos dos livros que vão auxiliar no assunto e confeccione cartões, “que [servem] para agilizar o trabalho, resumindo o que foi lido, fazendo citações e comentários”. Para concluir "um plano definitivo que [convenha] para agilizar a preparação e redação da obra". Foi destacado no fascículo que todo esse método foi um trabalho crítico e pessoal, “não [uma] cópia de uma enciclopédia, mas o resultado de uma leitura cuidadosa e analítica, resultando em uma síntese pessoal”.⁹³ Ficou claro que o programa se destinava a abordar que tipo de consciência estivesse ajustada aos padrões de desenvolvimento.

O *Bachillerato* usou como exemplo prático de conhecimento científico a explicação dos componentes de um relatório da *Junta de Acción Comunal*,⁹⁴ JAC, relatando a pavimentação de uma rua em uma comunidade. A sessão propôs aos usuários um exercício prático para ilustrar o que aprenderam nas lições com o desenvolvimento de uma investigação para a produção do relatório. O importante era "recolher os dados necessários" para a realizar, convidando a procurá-los "na população, nas actas do JAC, nas pessoas que intervieram na obra, nos habitantes da municipalidade etc. Há outros assuntos em que a informação está nos livros”.⁹⁵

Os minutos seguintes incentivaram os usuários a pensar sobre os dados coletados não apenas para "mantê-los na memória", mas também a "salvar convenientemente esses dados em folhas de papel e manter essas folhas em uma determinada ordem", para facilitar a labor de pesquisa. Eles foram ensinados a fazer alguns cartões onde manter essas perguntas e foram informados de qual tamanho as folhas deveriam ter e que tipo de papel era de melhor qualidade:

Os cartões são feitos de pedaços de papel grosso ou papelão com certas dimensões nos quais são escritas referências de vários aspectos de um assunto. (...) Os fichamentos têm geralmente 15 centímetros de largura por 10 centímetros de altura. Estes cartões podem ser comprados cortado dentro as livrarias ou são elaborados usando um papel pesado como o cartão fino⁹⁶

A seguir, o *Bachillerato* explicou a maneira mais conveniente de guardar esses documentos: “essa caixa pode ser feita de papelão, madeira. Há eles de metal com várias gavetas. O local onde os cartões se mantêm ou se arquivam, é chamado fichero. O arquivo é útil para que as guias não

⁹³ Fascículo Espanhol. Lição 5. P. 20.

⁹⁴ Mais tarde, ele se aprofundará no papel desempenhado pelos JAC no *Bachillerato por Radio*.

⁹⁵ Fita 306. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 43 fita 1.

⁹⁶ Fita 306. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 43 fita 1.

sejam perdidas e possam classificá-las, dependendo do tópico com o que estão lidando". Todas as informações coletadas foram relevantes para armazená-la em ordem. No final, ele se convidou para se apropriar desse sistema, pois era "aplicável a muitos tópicos de seu estudo diário. Se você tomar notas sobre o que é dito em programas de rádio, você pode fazê-lo em uma guia... Então eles vão colocar o assunto do qual eles se referem, ... assim por diante, como explicamos nesta lição."⁹⁷ O relatório, além do exposto, foi a desculpa para o programa divulgar e ampliar a importância para a JAC, que foi assimilada como uma instituição que poderia se formar e ser uma parte importante e cotidiana do diário dos alunos. Esperava-se incentivá-los a integrá-la e fortalecê-la, pois era uma das unidades onde o desenvolvimento capitalista poderia se enraizar no território.

Dessa forma, havia pelo menos duas razões para promover o conhecimento científico dentro das camadas populares: a primeira, a necessidade de ensinar as pessoas a serem organizadas e disciplinadas com os registros que mantinham em seu trabalho e com as informações que carregavam dentro de suas famílias e comunidades; o segundo, esse conhecimento foi criado para que os usuários do *Bachillerato* se tornem sujeitos ativos, conscientes de seu papel na melhoria de sua comunidade, desde a análise ao seu redor e a busca de respostas através do capacitação e formação que a ciência poderia lhes dar.

3.2 Aproximar aos alunos do Estado, sintonizá-los com os valores democráticos e ser ativos

Durante os anos setenta na Colômbia, a educação integral foi institucionalizada, seguindo os parâmetros colocados pelos governos da FN em sintonia com o desenvolvimento, que destacou o projeto de *Integración Nacional* do governo de Carlos Lleras Restrepo. Como apresenta a historiadora Sol Calderón (2011, p. 60), a narrativa desta política educacional, com um tom propagandista claro, convidou "a conhecer a si mesmo e, assim, decidir com mais consciência seu futuro acadêmico e social; isso visava encontrar um equilíbrio nas áreas acadêmica, física, social e nacional, o que resultaria em um indivíduo que melhoraria a família e a nação colombianas." A *Bachillerato por Radio* surgiu como expoente desta política educacional, cujo tom estava em esforço individual, através de atitudes compactuadas com a produção capitalista, como o princípio da integração nacional, que foi entendido dentro do programa de rádio como um processo coletivo.

⁹⁷ Fita 306. Bachillerato por Radio 4. Programa 43 fita 1.

Foi um dos passos para os alunos atravessarem a ponte educacional, como nomeado pelo diretor do *Fondo de Capacitación Popular* e do *Bachillerato*, José Galat.

Por outro lado, como Karl apresenta, no contexto colombiano o desenvolvimento e a democracia estavam entrelaçados. Esta fórmula foi vista pela classe governante como a chave que resolveria os problemas da desigualdade e do inconformismo social. Para a elite dominante da FN, não só os insumos e valores proporcionados pelas instituições em desenvolvimento recuperariam a confiança da sociedade no Estado, senão beneficiaria todas as classes sociais, preparando classes populares para entrar na economia nacional aumentando os lucros e melhorando as condições de vida do país. Sabe-se que isso não aconteceu, mas foi um discurso e prática que ajudou a homogeneizar e controlar, em parte, muitas comunidades que poderiam ser atraídas por ações políticas alternativas e potencialmente mais violentas e radicais que estavam no cenário regional, nacional e internacional.

Os programas, coordenados por cientistas sociais, buscaram ser "o antídoto democrático para o desenvolvimento baseado em preocupações puramente técnicas", como foi o caso da Acción Comunal (KARL, 2018, p. 81). O *Bachillerato* foi construído com o horizonte de educar os usuários sobre o regime democrático, harmonizado com abordagens para a correta inclusão de camadas populares, como analisa o historiador López-Pedrerros:

a tarefa dos profissionais era transformar essa cultura para que o trabalho de classe pudesse se governar. A transformação não teve que se materializar através da imposição, mas através da persuasão e negociação. O papel democrático do profissional de classe média era "remover obstáculos culturais entre as classes trabalhadoras", orientar o camponês e o trabalhador à autoconsciência de seus próprios talentos e potenciais inatas para que eles "pudessem descobrir a democracia por si mesmos". Eles também devem ser orientados a se conscientizar de seus "próprios interesses, necessidades... e situação social" estabelecendo "seus próprios objetivos" (LÓPEZ-PEDRERROS, 2019, p. 58).

A educação integral, para os governantes, reuniu elementos necessários para o desenvolvimento do país, como o ensino do papel da democracia e a conscientização de seu papel dentro do processo econômico e social que o país viveu. O progresso do país, segundo o programa educacional, passava pelo trabalho ativo de todas as pessoas, como foi referido constantemente nas horas de áudio e nas páginas dos folhetos. O *Bachillerato* realçou a contribuição de cada pessoa, conectando-se com outras em diferentes níveis, tanto família, comunal, estadual e nacional. Assim,

foi importante estudar colocando todo o esforço para um propósito maior, como o locutor de história comentou ao final de uma aula: "Convidamos vocês a ler com interesse a extensão do conhecimento... permanecer em todos os momentos em uma boa tônica de estudo, pesquisa e interesse cultural renovado, para essas questões que definem e identificam nosso ser e nossa existência nacional."⁹⁸

O *Bachillerato por Radio* apresentou diversas instituições do Estado exaltando sua origem na sociedade, ressaltando que eram facilitadores na resolução dos problemas da população colombiana e lugares para poder aperfeiçoar-se e formar-se para as mudanças que a sociedade viveu. Mais simplesmente, o *Bachillerato* procurou persuadir os usuários sobre a existência de uma conexão com o Estado. A lição 11 do quarto ano de espanhol procurou explicar técnicas de trabalho em grupo através do exercício da construção de uma escola em um bairro, uma iniciativa de *Acción Comunal*. Mais tarde, para mostrar técnicas em grupo, sugere-se a realização de uma revisão da comissão onde um grupo de sujeitos comunitários questiona um especialista para descobrir sua opinião sobre uma questão relativa a eles. Uma visita ao *Instituto Colombiano de Construcciones Escolares*, ICCE, onde encontrariam um especialista que pudesse aconselhar para a construção foi recomendada.⁹⁹

Este mesmo convite para conhecer os institutos estatais foi estendido na aula 45 de geografia para o primeiro ano do *Bachillerato por Radio*. Ali foram apresentados os problemas de saúde pública mais graves da população colombiana, como endemias, doenças epidêmicas e nutrição inadequada. No desenvolvimento de cada um desses temas, o programa indicou que os alunos deveriam se esforçar para melhorar sua qualidade de vida e de suas famílias, seguindo as suas orientações e apoiando as instituições que iam ser apresentadas, como é o caso de “nos defender dos parasitas”, “fervendo a água que vamos beber; lavar frutas e vegetais; cozinhe muito bem as carnes, principalmente porco e ovelha; usar calçado; construir banheiros ou latrinas e canalizar o esgoto; manter bons hábitos de higiene”.¹⁰⁰

O *Bachillerato* não perdeu a oportunidade de informar e apresentar as iniciativas do governo e do Estado para melhorar a qualidade de vida da população colombiana. Foi uma forma de exibir conquistas institucionais na frente dos alunos e apresentá-las, aproximando-as e

⁹⁸ Fita 1438. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 21 fita 1

⁹⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 3. P. 49.

¹⁰⁰ Fita 389. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 82 fita 2.

explicando essas entidades, afirmando que essas doenças tendem a "desaparecer por programas de saúde pública organizados pelo Ministério da Saúde."¹⁰¹

Ao final da sessão, o programa expressou preocupação de que "a maioria da população colombiana, especialmente a população camponesa, sofra de desnutrição ou má alimentação" com as razões sendo o "desconhecimento do valor nutricional dos recursos alimentares disponíveis a eles; desconhecimento para serem capazes de formular uma dieta bem equilibrada; má distribuição do orçamento familiar; e os baixos rendimentos da maioria da população que impedem os colombianos de consumir os alimentos precisavam estar em boa saúde."¹⁰² Os alunos foram, portanto, expostos ao valor nutricional dos alimentos com a explicação da tabela nutricional apresentada na cartilha.

Na conclusão, não se perdeu a oportunidade de expor os organismos internacionais que colaboravam na melhora da comida da população colombiana: "com o lema: Vamos ajudar aos famintos a se ajudar... Os organismos que ajudam a melhoria nutricional da aldeia são: CARE, Cooperativa Americana de Recursos Externos; PINA, Programa Integrado de Nutrição Aplicada; Cáritas, Organização Oficial da Igreja Católica para Fins Sociais; Unicep, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura."¹⁰³ Essa foi uma forma de avaliar e expor organizações internacionais que, no âmbito do projeto de desenvolvimento, segundo o programa, colaboraram com o progresso do país.

Em outras ocasiões, a apresentação das entidades estatais foi sutil, sem entrar em detalhes de seu trabalho, embora o tema proposto e as atividades da aula orientassem os alunos a criar um vínculo, como aconteceu nas cartilhas da lição décima sexta do quarto ano. Nele, ao apoiar a importância do telegrama, a seção de exercícios de reflexão e análise, sem fazer qualquer referência na transmissão, fez uma atividade para preencher "o telegrama que aparece abaixo, avisando que chegou bem de uma viagem". O telegrama vazio foi acompanhado pelo logotipo da antiga empresa colombiana de comunicações, a TELECOM. Assim, formas efetivas e modernas de comunicação com a instituição pública foram vinculadas, a frase da qual foi: "conexões com qualquer parte do mundo *via Telecom*."¹⁰⁴

¹⁰¹ Fita 389. Bachillerato por Radio 4. Programa 82 fita 2.

¹⁰² Fita 389. Bachillerato por Radio 4. Programa 82 fita 2.

¹⁰³ Fita 389. Bachillerato por Radio 4. Programa 82 fita 2.

¹⁰⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 16. P. 76. Ênfase dada pelo mesmo programa.

O convite para se aproximar aos programas e instituições esteve baseada, segundo o *Bachillerato*, na convicção de que a relação entre usuários e entidades melhoraria as condições de vida e renovaria a confiança do primeiro. Por isso, foi promovido que o Estado, em sua ordem e efetividade, estava garantindo os mecanismos para agilizar a obtenção de emprego. O *Bachillerato* ensinou os usuários a se comunicarem com essas entidades caso precisassem de um registro de suas atividades. Conforme exemplificado nas lições *Aprendamos a redatar aplicações* do quarto ano de ensino médio, procurando que os alunos aprendam a "escrever pedidos para diferentes documentos: certificado de estudo, certificado de trabalho".¹⁰⁵ O programa através do casal imaginário, Gustavo e Margarita, recriou a situação. Eles estavam procurando emprego, e ele conseguiria uma oferta de emprego que solicitava todos os documentos necessários para ser entrevistado, incluindo o certificado de estudo da entidade onde estudou: o Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

A atividade explicou como tinha que ser pedido o documento à entidade: “vemos como ter os certificados de estudo do SENA.” Várias dicas foram dadas no mesmo fascículo para tornar essa solicitação mais eficaz, como pedir claramente as informações solicitadas, "adicionar quaisquer outros dados que possam agilizar a busca no arquivo", dando claramente os dados pessoais necessários e "solicitando o custo e o método de pagamento, já que essas certificações geralmente custam algo".¹⁰⁶

Promover a suposta efetividade e eficiência do Estado foi uma forma de mostrar que todos viviam sob uma estrutura que dava condições iguais às classes mais privilegiadas, embora na realidade o acesso a determinadas entidades nunca melhorasse para as classes mais baixas. Era uma narrativa vazia de profundas reformas institucionais. As classes populares não avançaram porque não sabiam as formas de se ativar (palavra bastante usada pelo *Bachillerato*). Por isso, foi necessário atraí-los e instruí-los nas regras e procedimentos, indicando pontualidade e brevidade com as aplicações. Para o programa, fazendo as coisas direito, as entidades poderiam ser aliadas para melhorar a qualidade de vida.

A *Bachillerato por Radio* afirmou repetidamente aos seus usuários a importância de sua participação em iniciativas governamentais, mostrando por que eram relevantes para o país, conforme registrado na aula intitulada *A Conferência*. Ela começou encenando a conferência de

¹⁰⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 18. P. 81.

¹⁰⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 18. P. 82.

um cientista social que definiria o tema do censo e planejamento. Daí a introdução do tema, preconizando o conhecimento desse profissional para convencer os usuários sobre o propósito de estudar a população, uma vez que “o estudo das características da população de um país fornece a base para a determinação de estratégias econômicas, políticas, educacionais, saúde, que tendem a melhorar a sociedade”.¹⁰⁷

Com a apresentação de cifras sobre o aumento da população colombiana e sua qualidade de vida, foi explicado que “a partir dos censos é possível saber não só a quantidade de habitantes do país, sua idade e sexo, mas também a quantidade de analfabetos, de profissionais, empregados, subempregados, desempregados, trabalhadores qualificados..., o nível de rendimento, etc.”¹⁰⁸ Em seguida, sublinhou que essas informações organizaram “gastos, investimentos e programas de um país” da melhor forma possível. E não apenas no curto prazo, porque isso ajudou a “planejar o futuro”. No final, o palestrante apresentou que um dos desafios mais importantes da população colombiana que era o tamanho da população, que cresceu de “forma excessiva e não planejada”, insistindo aos alunos que era necessário “que o país se preparasse com hospitais que garantam um bom serviço de maternidade e pediatria, idosos, escolas bem treinadas e professores...”.¹⁰⁹ Assim, o *Bachillerato* sensibilizou os alunos sobre seu papel na prestação de informações para a realização do censo e aproximando o Estado, pois com o planejamento, as instituições estatais seriam estruturadas e projetadas para melhorar a qualidade de vida dos concidadãos.

Ao mesmo tempo com a lição se esperou a contribuição por parte dos colombianos, porque não somente o Estado moveria sua maquinaria para resolver os problemas sociais e econômicos do país, mas que,

Como podemos ver, tudo o que foi levantado nesta palestra, de forma muito esquemática, é um problema que preocupa a todos nós. Portanto, é preciso conscientizar todos os problemas que afetam nossa sociedade, e assumi-los, enfrentar corajosamente, com ousadia e decisão para a realidade e fazer esforços para transformá-la e poder oferecer, no futuro, aos nossos filhos um mundo melhor e mais justo com maiores possibilidades para todos¹¹⁰

¹⁰⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 12. P. 53.

¹⁰⁸ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 12. P. 54.

¹⁰⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 12. P. 54.

¹¹⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 12. P. 54.

Por trás disso se afirmava a contribuição nula das camadas populares à sociedade? Esperava-se que eles ativassem e motivassem o desenvolvimento nacional. O programa exibiu as instituições estatais como rigorosas e corajosas no papel de ajudar às comunidades. Agora, o momento das comunidades era se movimentar pela trilha feita pelo regime fretenacionalista: "... é importante saber as características a população do país em que é vivida e, principalmente, a situação atual do homem colombiano".¹¹¹

A insistência do *Bachillerato por Radio* por mostrar aos seus alunos a vitalidade deste elo foi representada na frequente exposição do JAC. Repetidamente exibida pelo projeto educacional, a predileção pela *Acción Comunal* estava baseada por se acreditar como a forma ideal de se relacionar com o Estado. Para o programa, a *Acción Comunal* encontrou suas raízes nas mesmas camadas populares, portanto, isso seria algo natural da sociedade colombiana, totalmente enraizada em seus "costumes populares".

Na aula 114 de primeiro ano de ensino médio, cujo tema era os sinônimos, a princípio foi lido um fragmento de um texto sobre a minga ou convite, "linda nota de cultura e cívica", como apontou o locutor. Foi a minga, então, a potencial organização social colombiana para "o sistema de trabalho e coletivo em um trabalho que vai melhorar toda a comunidade, é comum em nosso país". Isso porque "os convites ou mingas foram realmente o início do que hoje é conhecido como *Acción Comunal*", em que "camponeses de baixa renda se reúnem para a construção de uma casa, uma estrada, um caminho (...) que vai beneficiar toda a comunidade. Esse trabalho é feito nos feriados, que é o seu tempo disponível, porque durante a semana eles devem trabalhar para sustentar suas famílias."¹¹²

Com raízes sociais, a *Acción Comunal* era o caminho para o desenvolvimento local e a organização mínima para dialogar com o Estado. A partir dessas autoridades locais, a sociedade poderia participar da seleção de prioridades políticas dos governantes e solicitar ou exigir atenção dos diferentes entes do Estado para a melhoria dos problemas de vizinhança. Em consonância com as prioridades do Estado na promoção e o impulso neste projeto, o *Bachillerato por Radio* serviu como autofalante da "bondade" dele.

Classe 57 do primeiro ensino médio, recriou um adulto ativo, que participa do JAC barrial e que conhece as instituições do Estado para abordar em caso de exigência de qualquer solução por

¹¹¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 12. P. 54.

¹¹² Fita 394. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 83 fita 2.

parte dos governantes. Nesta aula, a partir de "um simples relatório sobre a pavimentação de uma rua principal de uma população",¹¹³ o *Bachillerato* simulou o meio ambiente para um JAC organizado atento ao bem-estar e desenvolvimento local. A vida nesse em torno era a imagem ideal para representar as atitudes a serem seguidas uma comunidade e seus membros no âmbito do desenvolvimento. O locutor-professor reforçou o trabalho essencial da comunidade e seu potencial para o bem coletivo na lição onze de espanhol para o quarto ano:

As técnicas promovem as relações humanas porque deixamos de lado nossos interesses pessoais e egoístas, e buscamos a colaboração de todos os membros do grupo. Essa colaboração deve ser efetiva, ou seja, não só de presença senão ativa, no sentido de que não basta estarmos lá, mas para contribuir com nossas ideias e nosso trabalho. Dessa forma, nossos impulsos e motivações individuais são ativados para alcançar maior comunicação, avanços culturais e, mais importante, o alcance de objetivos comuns.¹¹⁴

Várias técnicas de grupo estavam relacionadas a alguma atividade dentro do JAC, como a oficina, o exame de uma comissão, o debate etc. A explicação da utilidade da Mesa Redonda foi acompanhada pelo exemplo de "o professor, o cura, o presidente da *Acción Comunal* e o prefeito se reúnem para discutir na frente dos membros da comunidade os prós e contras da construção da escola".¹¹⁵

Não foi por acaso que a penúltima lição do ensino médio dedicou o tempo todo à apresentação da organização de uma JAC. Esta lição, especialmente projetada para expor o modelo ideal deste espaço, propôs aos usuários a situação em que a comunidade se reúne no lugar da organização para discutir a urgência de construir uma escola. Diante das dificuldades potenciais de certas pessoas, o *Bachillerato* expressou como a efetiva organização da comunidade poderia resolver esses problemas. Ele ilustrou a etapa do local: haveria um grupo de mulheres encarregadas do trabalho de cuidado infantil para facilitar o atendimento de outras pessoas na comunidade. Afirmou a facilidade de gestão de recursos por meio da *Acción Comunal* e evitar possíveis roubos, uma vez que "não foi para bolsos privados, mas para a comunidade".¹¹⁶ Dessa forma, o programa de rádio buscou mostrar que a JAC era a consagração do "espaço de progresso e ajuda comunitária".

¹¹³ Fita 306. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 43 fita 1.

¹¹⁴ Fita 1425. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 14 fita 1.

¹¹⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 13. P. 50.

¹¹⁶ Fita 454. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 109 fita 1.

Como o Karl desenvolve, no caso colombiano, o desenvolvimento e a democracia estavam conectados. Ele explica que "as conceituações da Colômbia de 'desenvolvimento' abrangeram campos muito além da industrialização, da redistribuição agrícola à participação da comunidade no estabelecimento de prioridades políticas locais" (KARL, 2019, p. 73).¹¹⁷ Os limites dessa união seriam enquadrados pela democracia restrita que funcionava no país, onde o descontentamento de diferentes setores da população estava crescendo exponencialmente (CABALLERO; POSADA, 2012). Programas como o *Bachillerato Radial*, implantado e estruturado por cientistas sociais expressaram, como indicaram, "consolidar a democracia a nível local" (KARL, 2019, p. 74),¹¹⁸ que estaria na mão para aplacar o subdesenvolvimento que empurrou "baixa demanda e industrialização lenta" (KARL, 2019, p. 81).¹¹⁹ Ao fortalecer a democracia local, no meio do otimismo e da urgência da absorção de camadas populares para o modelo desenvolvimento, as lições frequentemente apresentaram e analisaram valores democráticos essenciais à aprendizagem de um sujeito sintonizado com a vida nacional contemporânea.

Em consonância com as afirmações de López-Pedrerros, o trabalho de programas de desenvolvimento durante a FN, incluindo o *Bachillerato*, procurou "despertar o poder político das classes trabalhadoras para reconhecer o papel ativo no desenvolvimento e no progresso nacional". O que envolvia promover "um novo senso do eu político, um sujeito transparente, auto-proprietário, que pudesse pensar e sentir suas enormes capacidades de agir sobre si mesmo e sobre os outros" (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 127). No entanto, o convite à autodeterminação, à consciência política e à participação dos processos políticos teve seu limite, pois uma postura política que não estivessem em coordenação com o horizonte criado pelos governos frentenacionalistas era demonizada.

Foi assim registrado na aula de antônimos de primeiro ano do *Bachillerato*. A lição colocou os elementos da democracia de acordo com o programa da "última proclamação do libertador Simon Bolívar". Este fragmento estava em sintonia com o mundo de hoje, mostrando "como o desinteresse, o amor à pátria, a união e o cumprimento do dever são os fundamentos indispensáveis para o engrandecer de uma nação".¹²⁰ A lição deu um senso de urgência e de indispensável à sua análise para a sociedade colombiana moderna, pois "o tom desta proclamação está de acordo com

¹¹⁷ Tradução nossa.

¹¹⁸ Tradução nossa.

¹¹⁹ Tradução nossa.

¹²⁰ Fita 373. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 115 fita 2.

um testamento político. Observou o libertador que todos devemos contribuir para o bem-estar da pátria, cumprindo os deveres de cada um."¹²¹ A atividade continuou então com a comparação da ideia de liberdade com seus antônimos, de acordo com o *Bachillerato*.

Ele começou com a oposição entre liberdade e tirania. A partir do programa o primeiro foi definido como "um regime em que há verdadeira liberdade o homem pode desenvolver suas faculdades, escolher os melhores meios para fazer o bem, respeitar os concidadãos, ajudar o desenvolvimento de sua pátria e dialogar com os outros, expressando suas opiniões francamente". Enquanto "um regime onde a tirania prevalece, ou seja, onde algum tirano governa, o respeito que a pessoa humana merece é desrespeitado, abusado e não é permitido exercer seus direitos."¹²² Com base nessas definições, e sem se referir a um regime político específico, apresentou o programa que era melhor para o estilo de vida que consideravam mais adequado para os alunos e o que eles não tinham? Por trás disso estava a intenção de convencê-los e seduzi-los sobre formas de participar da sociedade oferecendo as qualidades da liberdade.

A transmissão ofereceu exemplos de oposição à liberdade, como a escravidão. O *Bachillerato* afirmou que a escravidão, entendida como subjugação e dependência, estavam entrelaçadas no mundo de hoje. Os dois estavam de encontro porque "o escravo era, em últimas épocas, um homem que pertencesse a um outro homem, chamado mestre. O mestre era proprietário da vida, os bens, o trabalho de todas as ações do escravo." Escravidão em seu sentido de submissão, o programa indicou que "às vezes serve para indicar o domínio completo de uma pessoa sobre outra ou, às vezes o domínio sobre alguns aspectos. A palavra submissão, portanto, se opõe à palavra liberdade a este respeito."

Ao final da transmissão, o programa apresentou outra relação: liberdade e anarquia. Ali, enfatizou-se a importância de manter e cuidar do papel da ordem política estabelecida "porque em um país onde não há governo, a anarquia reina". Dessa forma, o programa explicou que "como na anarquia ninguém obedece a ninguém e todos querem ser superiores, a desordem não permite que os seres humanos possuam a possibilidade de realizar suas faculdades e serem plenamente realizados. Então, onde a verdadeira anarquia reina, não há verdadeira liberdade."¹²³ Este comentário pode estar ligado ao forte desgaste da FN em muitos setores sociais pela democracia

¹²¹ Fita 373. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 115 fita 2.

¹²² Fita 373. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 115 fita 2.

¹²³ Fita 373. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 115 fita 2.

restritiva que havia sido instituída no pacto político. Como explica o historiador Archila, houve "exclusão das minorias políticas e ausência dos setores subalterno no pacto proposto" (ARCHILA, 2005, p. 90).

Nos últimos anos, o pacto bipartidário sofreu com o desgaste e viu o crescimento da oposição que se acumulou em grupos de oposição de pensamentos variados e de diferentes raízes sociais, como estudantes universitários, sindicalistas, camponeses e certos setores profissionais, como cientistas sociais. O *Bachillerato* apontou os benefícios das instituições, a fim de convencer os alunos dos privilégios da ordem política, sem hesitar sobre seu funcionamento, desigualdade e violência intrínseca. Pelo contrário, destacou-se o quão benéfico era o pacto democrático da FN e, numa visão mais ampla, a democracia, por, segundo eles, melhorar as condições de vida dos estudantes.

Alguns traços da importância do fortalecimento da democracia e suas características foram espalhados em exemplos, exercícios e análises realizados pelo *Bachillerato por Radio*. Como o uso da justiça substantiva na classe 79 do primeiro ano em seus próprios substantivos, tomar a palavra para exemplificar e afirmar: "A justiça é um bem dos homens".¹²⁴

Ao mesmo tempo, a *Bachillerato Radial* foi cautelosa sobre a influência da América no país no contexto do desenvolvimento e da Guerra Fria. Foram registradas referências nas aulas de espanhol sobre a abordagem e análise do impacto na sociedade das dotações de ideais e atitudes vindas do país americano. Para o *Bachillerato* a preocupação não diz respeito à existência desse vínculo com os EUA. E a influência que teria, mas na desconfiança de que essa influência seria mal assimilada em setores populares e acabaria com as tradições nacionais, tendo uma preparação cuidadosa e enraizamento dos hábitos, costumes, fatos e sentimentos nacionais. De tal forma, foi formulado priorizar a consolidação de um estilo de vida e valores segundo o próprio país.

Na aula onze do bachillerato, ao falar sobre o transplante e rastreamento de vozes estrangeiras, notou-se que ele procurou "introduzir palavras de outras línguas na língua materna... fenômeno [que] ocorre quando os habitantes de um lugar começam a ter contatos com homens de outros povos que têm línguas e costumes diferentes." O que o *Bachillerato* julgou como "infeliz, mas inevitável e às vezes incontrolável."¹²⁵ Alertando que este evento estava aumentando na sociedade,

¹²⁴ Fita 338. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 59 fita 1.

¹²⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 9. P. 37.

especialmente quando os povos não desenvolveram suficientemente a consciência de seus valores culturais, dos quais a língua é um baluarte. Ocorre mais frequentemente em grandes cidades, pois estão muito mais expostos à chegada de estrangeiros. Além disso, na medida em que a dependência econômica de uma pessoa sobre um povo aumenta em relação aos outros, a dependência cultural é mais perceptível e a linguagem demonstra isso¹²⁶

Embora o programa não indicasse qual era o idioma, os exemplos que ele tomou correspondiam ao inglês, pois todas as palavras que ilustravam a análise eram dessa língua. Para evitar essa transferência "incontrolável" de palavras e expressões em línguas estrangeiras, eles procuraram ensinar o vocabulário em espanhol que substituiria frases estrangeiras. Como explicado, "essas palavras ou expressões não são recomendadas, pois existem outras palavras ou expressões em nossa língua com as quais elas podem ser substituídas", de modo que os exemplos reforçaram a iniciativa, como "a palavra armário, de origem inglesa, que é usada no sentido de guarda-roupa. ... A palavra show, usada com um senso de espetáculo e que também é inglês... e finalmente ok, que é uma expressão em inglês que deve ser substituída por melhor, bom ou muito bom."¹²⁷

Foi reiterado que o espanhol tinha os recursos para poder se expressar bem, que "não era necessário que palavras de outra língua aparecessem na nossa, uma vez que as ideias que ela representa têm sua forma de expressão em espanhol".¹²⁸ A ascendência de línguas como o inglês e os Estados Unidos na sociedade colombiana não foi desencorajada, apenas foi recomendada a apelar para um bom espanhol e, em seguida, ser capaz de aprender outras línguas. Como no final o *Bachillerato* concluiu: "Os estrangeirismos, como dissemos, são negativos para nossa língua porque substituem frases ou expressões que nossa língua possui. Só no caso de nossa língua não ter uma palavra para designar o que a palavra estrangeira nomeia é estrangeirismo."¹²⁹

Como poderia ser elucidado, a *Bachillerato Radial* tomou vários mecanismos para aproximar as camadas populares do Estado. Com um tom paternalista, esperava-se levá-los pelo caminho certo para a nação. Só isso, em vez de estar cheio de vozes e múltiplas opções, só poderia

¹²⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 9. P. 37.

¹²⁷ Fita 398. Bachillerato por Radio 1. Programa 86 fita 1.

¹²⁸ Fita 398. Bachillerato por Radio 1. Programa 86 fita 1.

¹²⁹ Fita 398. Bachillerato por Radio 1. Programa 86 fita 1.

ser concebido através do desenvolvimento, da manutenção da ordem política e do Estado e dos valores democráticos evocados. A prevenção e o medo pelas elites colombianas da radicalização (já existentes) na sociedade colombiana levaram à criação de estratégias educacionais que promoviam e vendiam as vantagens do regime e da modernização contemporânea. Prevalencia a ideia de que as camadas populares eram frágeis e passíveis de influência e da sua necessária inclusão para a produção capitalista? Em segundo plano, esteve a bandeira mentirosa do benefício justo e imparcial desse projeto de modernização em toda a sociedade colombiana. O caminho para a modernização era este e não havia outros.

3.3 Sintonizar aos estudantes com a sociedade (papel informativo do rádio)

O *Bachillerato por Radio*, sendo um programa educacional à distância, estava ciente de seu papel como meio de comunicação, com advocacia, responsabilidade e compromisso com o avanço do país. Ao fazer parte da Rádio Nacional, e com foco na educação integral do usuário, ele também se posicionou como meio de comunicação. Como o locutor apresentou na segunda lição do quarto ano, destacou a posição sobre o papel da mídia, dando uma definição e explicando o seu lugar na sociedade:

O nome da mídia é dado àqueles que tentam enviar mensagens para o maior número de indivíduos. Atualmente são eles: rádio, televisão, cinema e jornais impressos. A influência da mídia sobre os humanos é decisiva e inevitável. Assim, os programas que apresentam têm a capacidade de transmitir suas mensagens de acordo com o respeito que as ideias e características dos ouvintes merecem.¹³⁰

Destacando a influência no vínculo entre a mídia e a sociedade, o *Bachillerato por Radio* optou por duas posições complementares contra seu papel como meio. A primeira posição, era a presunção das possessões, das ideias e das características dos ouvintes. Uma representação bastante homogênea dos aspectos das rotinas, bens e relações com o ambiente dos alunos do programa, provavelmente com base na pesquisa realizada pelo *Fondo de Capacitación Popular*. A segunda atitude foi afinar os alunos à realidade, apresentando-os com alguns problemas de contemporaneidade com ênfase na relevância da aprendizagem a ser interpretada corretamente.

¹³⁰ Fita 1400. Bachillerato por Radio 4. Programa 2 fita 1.

Na primeira aula de revisão do primeiro ano, ao apresentar os objetivos das aulas de espanhol, expressou-se que o propósito da aprendizagem deve ser entendido como "todo um processo de mudança pelo qual passamos a alterar algum aspecto do nosso comportamento e alcançar uma compreensão cada vez mais perfeita do ambiente físico, social e cultural ao qual pertencemos".¹³¹ Para alcançar essa tarefa, o programa em suas sessões apresentou os problemas ocorridos na sociedade colombiana e, por sua vez, apresentou fatos considerados dignos de nota do contexto internacional, a fim de abordar sua missão de sintonizar seus alunos.

Durante a transmissão, o projeto de rádio deixou claro que os alunos tinham que ser educados em uma leitura crítica da mídia, dada a sua influência sobre a população, mas se fosse predominante para ajustá-los com as outras classes da sociedade, qual seria a frequência ideal? Como o programa afirmou

A tendência de aceitar plenamente todas as mensagens que esses meios de comunicação nos enviam. Muitas vezes compramos um produto apenas porque ele foi anunciado por alguns desses meios sem se dar ao trabalho de descobrir se o produto é, ou não, útil... Isso vale para notícias e ideologias que são apresentadas pela mesma mídia.¹³²

Essa frequência seria aquela que não prejudicou ou questionou a ordem social já estabelecida. Aquela que integra as classes populares ao sistema econômico e que, para o *Bachillerato*, não viola nem questiona a sociedade e o Estado. A mídia era um lugar onde os grupos populares podiam encontrar informações que os incomodavam ou desagradavam, sendo necessário, então, "guiar" uma interpretação adequada dos fatos, interpretação que não levasse à dissensão.

O *Bachillerato* continuou dando "algumas considerações" sobre o papel da mídia junto à sociedade, principalmente o rádio e a imprensa, já que "os meios de comunicação têm uma influência poderosa sobre o povo, mas essa influência é recíproca, gostos ou características do que as massas determinam em grande parte o estilo e tipo de programas que devem ser apresentados em grande parte".¹³³ Não obstante, o projeto radial não pensou que os usuários tiveram as aptidões para exercer sua influência para a mídia, no contrário, a meios de comunicação, "da maioria grande

¹³¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 2. P. 6.

¹³² Fita 1400. Bachillerato por Radio 4. Programa 2 fita 1.

¹³³ Fita 1400. Bachillerato por Radio 4. Programa 2 fita 1.

dos conceitos que [emite] é aceitado pelo público. Seus programas são elaborados tecnicamente para que as palavras... e outros recursos acústicos contribuam para que o ouvinte se torne dócil para aceitar tudo o que o rádio lhe expressa”.¹³⁴

Durante os minutos seguintes de aula, o *Bachillerato por Radio* apresentou a história do rádio e as características do meio de comunicação, como a velocidade com a informação, unilateralidade, uso de imagens sonoras e alcance “que o ouvinte percebe a mensagem individualmente...”. Com o exposto, ele incentivou os alunos a buscarem informações precisas para o que denominaram, serem reflexivos e incrédulos com a mídia e com a qualidade e intenção dela. Foi assim que a sessão foi concluída:

... não se deve esquecer que nem sempre as condições exigidas para um bom programa [de rádio] são atendidas. Muitas vezes, por diferentes circunstâncias, as mensagens enviadas não atendem aos requisitos e considerações que o ouvinte merece. Portanto, devemos usar nosso senso de crítica e análise para aceitá-los total ou parcialmente, ou rejeitá-los definitivamente.¹³⁵

As reflexões sobre a imprensa foram na direção oposta, pois se considerou que ela havia refinado e preparado informações para fornecer ao leitor o necessário para se informar. Isso, segundo *Bachillerato*, deveu-se às técnicas de trabalho e à função cívica que a mídia cumpria. O objetivo ao analisar a imprensa foi "distinguir as características de forma e conteúdo do jornalismo impresso para valorizar e com senso crítico todas as informações que a empresa escrita divulga, que felizmente é um meio ao nosso alcance".¹³⁶

A imprensa, assim como o rádio, eram meios de comunicação disponíveis para os alunos, presumia o programa. O problema então estava na interpretação do que os usuários ouviam, liam e viam, era urgente direcioná-lo em favor da nação, confiou *Bachillerato*. A sessão de elaboração do currículo do primeiro ano começou com o locutor deduzindo que os usuários haviam “lido na imprensa que para algumas vagas é necessário enviar um Curriculum Lite”,¹³⁷ intuindo que, embora fosse oportuno ensiná-lo, não era estranho para os alunos da forma como circulava em seu ambiente. A imprensa foi considerada pelo programa como o veículo de contato com a sociedade.

¹³⁴ Fita 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 fita 1.

¹³⁵ Fita 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 fita 2.

¹³⁶ Fita 1405. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 4 fita 2.

¹³⁷ Fita 298. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 42 fita 1.

As cartilhas foram acompanhadas por imagens e referências de jornais colombianos de grande circulação, como *El Espectador*, *La Patria* e *Cromos*.¹³⁸

Para cumprir o seu papel informativo, *Bachillerato* durante algumas das suas sessões comentou ou anunciou acontecimentos da atualidade nacional. Procurou situar os alunos dentro dos problemas atuais do cenário nacional. Foi exposta uma ampla gama de fatos, alguns mais desenvolvidos do que outros, sempre dispostos a fornecer os conhecimentos básicos que, supostamente, qualquer cidadão colombiano deveria ter. O parâmetro dessa cidadania andou de mãos dadas com a promoção do estilo de vida adequado no marco do desenvolvimentismo?

A apresentação da seleção Samper Ortega de livros de Literatura colombiana na 40ª lição do primeiro ano foi um exemplo da linha de trabalho e pensamento do programa de rádio. A partir da leitura de um texto do escritor colombiano Daniel Samper Ortega, o *Bachillerato por Radio* destacou e explicou que o acadêmico e “seus trabalhos sobre a literatura de nosso país são notáveis. Nesse sentido, ele compilou as obras dos mais notáveis escritores colombianos em 100 volumes. Esta seleção é conhecida pelo nome: *Selección Samper Ortega*” (PINEDA, 2019). De *Bachillerato* se entendeu que a referência a esta coleção deveria fazer parte do conhecimento uniforme da sociedade colombiana.

Paralelamente, *Bachillerato* expôs outras situações sociais e políticas ocorridas na Colômbia com o propósito de que os usuários pudessem julgar os problemas sociais relevantes do país. Ao rever a classe espanhola do programa, poucas alusões foram feitas sobre o descontentamento político e social que foi aumentando com a erosão do sistema da Frente Nacional, o aumento das reclamações de vários setores da sociedade civil (ARCHILA, 2005, p. 181) e o nascimento e consolidação da guerrilha no país durante a década de 1960 e ao longo da década de 1970 (PALACIOS; SAFFORD, 2012, p. 493) (VANEGAS, 2012, p. 187). O *Bachillerato Radial* tocou no assunto com a sutileza típica de uma instituição do Estado que não quis propor ou abrir a conversa sobre o descontentamento generalizado da população colombiana. Sem saber se referiam a apenas uma dessas questões ou a todas ao mesmo tempo, ele seguiu o roteiro com que foi estruturado: aproximar os grupos populares da proposta desenvolvimentista, ocultando e omitindo a realidade social.

¹³⁸ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 3. P. 11.

Na aula 111 do primeiro ano, sobre onomatopeia, através da leitura do poema *Fabulita* de Luis Carlos López, foi feita menção à ideia de paz, indicada pelo locutor ao apresentar o texto: "Nele, o autor descreve ironicamente um pássaro que gritou 'vida longa à paz', sem perceber que estava em cima de uma cobra." Após a leitura do poema, durante a análise da obra, do programa afirmou-se que dele “surgiu uma moral: Não só existem pessoas ingênuas, como o beija-flor que pregam a paz quando estão rodeados de perigos que ignoram, mas também existem seres, como a arara, que alertam os outros sobre o perigo e se deleitam com ele." Sem contextualizar mais as ideias em torno da noção de paz que se pretendia ensinar, procurou-se apontar os perigos que a paz enfrentava e dentro das próprias comunidades por seus próprios membros, algo que poderia se refletir em uma comunidade maior, como o caso da nação.

Por sua vez, na aula 123 do primeiro ano, cuja disciplina era, *o que é uma obra literária?* depois de afirmar que a literatura enriquece e se conecta com outras realidades, ele tomou o exemplo do poema *Colômbia* de Carlos Castro Saavedra. Ali foi introduzido o tema da paz, explicando que ela no nosso país, nas palavras do *Bachillerato*, era um desejo comum, pois “ele anseia por uma grande pátria onde a paz exista e onde todos os seus habitantes se tratem como irmãos. Temos o mesmo desejo e por isso, quando lemos a poesia, sentimos-nos compreendidos e sentimos aquela satisfação por ver as nossas aspirações expressas”. Percebeu-se, sem ser de forma direta, que a situação no país não apresentava as melhores condições, que vários conflitos, disputas e rupturas se desenvolveram.

Outro tópico apresentado pelo *Bachillerato por Radio* aos alunos foi o crescimento populacional e a migração para as cidades; forma de apresentar as características do debate como técnica de trabalho em grupo. O debate foi realizado em painel com moderador, economista e sociólogo. A construção narrativa evidenciou a preocupação do Estado e da sociedade com o programa devido ao aumento demográfico na Colômbia e a forma de integração dessas pessoas. A apresentação deste tema pretendeu atualizar os alunos do programa sobre o problema, embecendo-os na situação particular que viviam o país e a América Latina, como falou o moderador do debate: “os médicos ... vão discutir a situação atual da população é o assunto de tantas polêmicas ”.¹³⁹ Vários foram os temas para sintonizar os usuários com as discussões que se realizavam na esfera pública colombiana.

¹³⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 14. P. 61.

Da mesma forma, nos exercícios de reflexão e análise, ao final da aula vinte do quarto ano, foi registrado o tema da reforma agrária. Da mesma forma que os tópicos anteriores não foram discutidos abertamente por *Bachillerato*, a reforma agrária foi encontrada por meio de um dos exercícios, em uma revista sem autoria onde o livro *Reformas Agrarias en la América Latina* de 1965. Sobre a reforma agrária exposta pelo livro, a resenha afirmava que “todo o conjunto de problemas que a reforma agrária acarreta na América Latina é tratado naquele livro... as deficiências da estrutura agrária constituem a porção mais visível do subdesenvolvimento. É que a questão agrária evidencia o atraso desses países e, claro, estabelece [sic] um confronto entre a teoria política e as formas de crescimento econômico”.

A reforma agrária foi um assunto de discórdia que gerou disputas dentro da FN e dentro da elite colombiana. No entanto, na década de 1970 foi desmantelado pelo governo Pastrana (1970-1974) e nunca mais foi retomado pelos presidentes subsequentes. Pode-se considerar que tanto a autonomia concedida a *Fondo de Capacitación Popular* e, portanto, a *Bachillerato* dentro de da estrutura do Estado; por ter tido uma conexão direta na configuração das iniciativas políticas do plano de *Transformación Nacional*, promovido ao mesmo tempo pelo governo Lleras Restrepo (1966-1970), o que nos permitiu falar sobre o tema e querer apresentar uma imagem positiva dele. Mas para evitar controvérsias, o problema da propriedade desigual da terra no campo colombiano não foi exposto diretamente, mas uma revisão foi feita para colocar o assunto para discussão entre os alunos.¹⁴⁰

O programa também se referia a eventos internacionais. Às vezes não eram desenvolvidos, eram simplesmente apresentados, mas mantinham a linha de expor aos alunos os acontecimentos de outras partes do mundo para sintonizá-los com o mundo. Muitos desses eventos listados eram relativamente recentes, alguns do final dos anos 1960 ou durante os anos 1970.

As sessões nomearam alguns meios de comunicação internacionais, destacando sua importância em seus países e no mundo. Numa aula foi apresentado ao mesmo tempo a Julio Cortázar o jornal *Le Monde*, "jornal francês de grande circulação naquele país", e destacada a sua relação com "um dos mais modernos meios de comunicação à distância", o teletipo. Isso foi mostrado na aula 57 do quarto ano, onde ao falar da vida do escritor mexicano Martín Luis Guzmán,

¹⁴⁰ Para mais informações sobre o assunto: Palacios, 1995, p. 253.

sua passagem pelos jornais El Gráfico, El Universal, e sua contribuição para a fundação do semanário Tiempo se destacaram.¹⁴¹

Na aula de geografia 18 do primeiro ano, como forma de explicar a lua e suas características, o locutor destacou “uma das maiores conquistas da humanidade”: a chegada do homem à lua. Ela pede aos alunos que participem da transmissão olhando as fotos postadas no livreto da classe, mostrando as pegadas e o pouso na lua desses "heróis espaciais". A maior parte do tempo da aula se concentraria em “relembrar a grande transmissão daquele dia”, explicando a chegada à lua e suas peculiaridades.¹⁴²

A terceira lição do quarto ano, cujo tema era jornalismo impresso, teve como exemplo de matéria de jornal e suas características a matéria do jornal El Espectador, “Já não manda tropas”, onde se anuncia que “a França vai abandonar a oferta fez questão de enviar tropas ao Líbano em missão de paz, devido ao posicionamento com que a ideia foi recebida pelos países árabes, segundo o que foi dito hoje em fontes diplomáticas ”.¹⁴³ Sem qualquer análise adicional, nesta sessão ele simplesmente apresentou a questão, mas observando que os conflitos surgiram em outras partes do mundo.

Sem ser explorado com rigor, o programa manteve um diálogo com acontecimentos testemunhados no âmbito da Guerra Fria. A lição 51 do quarto ano, com o título *Literatura latino-americana do século 20*, analisou e interpretou a conexão da literatura com os problemas sociais dos países latino-americanos: “durante o século 20 renasce uma preocupação clara por expondo e denunciando os grandes fenômenos sociais do continente: regimes ditatoriais, luta do homem com a natureza, situação dos indígenas, introdução do capital estrangeiro, latifúndios, etc.”¹⁴⁴ O anterior deu origem a explicar a Revolução Cubana. Não seria estigmatizado ou narrado como prejudicial, pelo contrário, dadas as desigualdades vividas historicamente no continente, seria “um sinal do descontentamento do povo perante a dependência econômica, social e cultural.”¹⁴⁵

Finalmente, o *Bachillerato* destacou a encíclica papal *Populorum Progresio*. Embora *Bachillerato por Radio* trabalhasse e interpretasse alguns temas de uma perspectiva secular, ainda era importante destacar e manter a posição católica. Antes de entrar, o professor expressou,

¹⁴¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 57. P. 269. - Fita 416. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 92 fita 2.

¹⁴² Fita 260. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 33 fita 1.

¹⁴³ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 3. P. 11.

¹⁴⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 51. P. 242.

¹⁴⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 51. P. 242.

assumindo a importância dela na sociedade, que, “como sabeis, é uma carta que o Sumo Pontífice envia aos bispos com o fim de que a tornem conhecida a todos os fiéis católicos... os pontífices falam de problemas que são de interesse geral para o mundo católico”,¹⁴⁶ afirmando que esta mensagem era relevante para o mundo. O conteúdo nesta cíclica, pelo *Bachillerato* exaltado que “fala do esforço que os países subdesenvolvidos devem fazer para que seus súditos tenham uma vida humana. Ao mesmo tempo, diz-se que é necessário que os países desenvolvidos ajudem os que não o são, comunicando os bens que a providência lhes deu”. O objetivo principal era promover que “todos os países são responsáveis e contribuem para o avanço da humanidade e a melhoria do estado dos povos menos favorecidos”.¹⁴⁷

Como alguns estudiosos colocam, esta encíclica papal continha uma crítica ao conceito de tratamento do desenvolvimento em meio às tensões entre os Estados Unidos e a União Soviética, a descolonização e as desigualdades em muitos dos chamados países do Terceiro Mundo (CERDA; LEETOY, 2018). Portanto, ele propôs um desenvolvimento além do crescimento econômico, buscando um desenvolvimento integral de todos os humanos sob os valores cristãos (CAMACHO, 2017), que apoiou os postulados dos cientistas sociais neste período de desenvolvimento na Colômbia (KARL, 2019, p. 83).¹⁴⁸

Foi uma forma de reafirmar a missão do *Bachillerato por Radio*, justificando os preceitos que acompanharam as análises, decisões e temas escolhidos para apresentar nas sessões, e por sua vez, justificando aos usuários os benefícios das atuais condições de desenvolvimento e vinculando o projeto institucional às normas sustentadas pelo catolicismo? Certamente essa era a religião devota da maioria dos ouvintes adultos do programa de rádio.

Várias foram as estratégias para seduzir e convencer os alunos da necessidade urgente de se aproximarem do Estado e reformarem suas atitudes diante de um mundo que o exigia. Para *Bachillerato*, exibindo as vantagens da modernização do desenvolvimentismo tentou afastar as comunidades de outros tipos de discursos e posições políticas existentes nos níveis internacional, nacional e local. Assim, embora fossem necessárias iniciativas estatais complementares para melhorar as condições de vida das camadas populares que chegavam às cidades, o programa promoveu a melhoria da qualidade de vida apenas por meio do esforço pessoal de cada um dos

¹⁴⁶ Fita 314. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 48 fita 1.

¹⁴⁷ Fita 314. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 48 fita 1.

¹⁴⁸ Tradução nossa.

sujeitos e de suas respectivas comunidades. Ao exposto, o Estado buscou assessorar e contribuir na melhoria da comunidade; e paralelamente, se propôs a ativação pessoal, entendida como plena consciência das habilidades, condições e potencialidades de cada aluno, para expandir o alcance de maiores benefícios econômicos, não só para cada um, mas para a nação como um todo.

Capítulo 4. Quem iria cruzar a ponte? A representação de camadas populares.

As sessões do *Bachillerato por Radio* reiteraram a vocação prática do projeto pedagógico com informações que ajudariam a melhorar a qualidade de vida de cada aluno. Os materiais sonoros e escritos, dessa forma, foram construídos refletindo as concepções, discursos e ações consideradas prioritárias para ensinar aos "marginalizados" da sociedade, nas próprias palavras do programa, que pudessem compreender e agir de acordo com as necessidades da Colômbia contemporânea. Os materiais educativos refletiam, então, "o que era considerado [a] verdadeiro e digno de transmitir por certos setores ou grupos sociais ..., o que é 'verdadeiro' e 'útil'" (SAMACÁ, 2015, p. 207) para os anos 1970 na Colômbia.

O *Bachillerato por Radio*, apoiado pelo trabalho investigativo realizado por outras seções do *Fondo de Capacitación Popular* indagando sobre a vida dos usuários potenciais do programa, preparou material educacional que forneceria técnicas, ferramentas e informações para transformá-los em pessoas "ativas". A ativação, entendida como a inclusão dos setores populares à dinâmica do país, o desenvolvimento capitalista e a modernização da nação, exigia a urgente, quase obrigatória, transformação dos usuários em sujeitos conscientes e com os valores adequados para construção do progresso colombiano, conforme foi repetidamente anunciado no programa, conforme analisado no capítulo anterior.

Como será examinado ao longo do capítulo, o programa interpretou a sociedade a partir da chave sujeitos populares/elites, entendendo esses setores como opostos e confrontados. No entanto, e de acordo com as posições das elites dominantes da época, os grupos populares também foram percebidos como potenciais contribuintes para o avanço do projeto de desenvolvimento, como se julgou faziam por setores das classes média e alta. O *Bachillerato* manteve uma certa simpatia e confiança pelas classes populares e pelas suas capacidades para, através do processo educativo, a nível individual, se conscientizarem e agirem em seu benefício pessoal e do seu meio mais próximo; e em um aspecto mais geral, assimilar sua importância para o aperfeiçoamento social, político e econômico da Colômbia (GÓMEZ, 2015).

O programa sustentou seus ensinamentos na base de que alguns grupos populares estavam isolados das discussões e realizações da nação, por não possuírem faculdades e habilidades para poder participar da dinâmica econômica ou da esfera pública do país. Portanto, para o *Bachillerato* era imprescindível transmitir as características que constituíam a disciplina moderna ideal, que se

achou estavam ao alcance daqueles alunos. As reflexões apresentadas na proposta educacional mostraram que determinado nível de autocrítica pelo papel do Estado na falta de educação da população mais pobre. Como visto no primeiro capítulo, embora o nível educacional tenha aumentado a partir dos anos 1950, o estado colombiano foi negligente no que se refere a fornecer educação aos setores periféricos das cidades e à maior parte das áreas rurais do país (HELG, 2001). No setor de ensino médio, os governos ao longo do século 20 não se interessaram em oferecê-lo, relegando o trabalho ao setor privado.

O *Bachillerato* fez parte do aumento da oferta educacional do programa de governo *Transformación Nacional* de Carlos Lleras Camargo, e, paralelamente, alinhava-se à bandeira da integralidade, base da educação estadual na época, como apresenta Calderón (2013, p. 246). O projeto radiofônico foi então incumbido de ser um programa de ensino médio onde "o aluno [teve] a oportunidade de complementar sua formação abrangente, bem como identificar seus interesses, habilidades e capacidade de continuar o ensino superior ou desempenhar um determinado papel" (CALDERÓN, 2011, p. 65). O *Bachillerato* forneceu, seguindo a política de educação do estado,

o conhecimento, o equilíbrio e a integração de valores de um tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político e utilitarista como base da vida do indivíduo; bem como o desenvolvimento de faculdades intelectuais e habilidades específicas, juntamente com a importância da saúde, o uso adequado do tempo livre e tornando o aluno um membro ativo da sociedade (...) (CALDERÓN, 2013)

A formação do aluno foi promovida por parte das deficiências, defeitos¹⁴⁹ ou inadequações que teriam, para serem incluído na política de desenvolvimento. O *Bachillerato*, em consonância com a política de integralidade, baseou seu trabalho na esperança de moldar e homogeneizar as camadas populares, pois teriam uma mentalidade e atitudes que seriam discordantes com a trilha feita pelos governos da FN. As supostas falácias encontradas nos setores populares sustentaram o objetivo de sintonizar¹⁵⁰ aos estudantes para a rota econômica e social adequada do país, de acordo com as elites colombianas.

Este capítulo busca analisar as formas pelas quais os sujeitos populares e populares foram representados e recriados nos materiais educacionais do *Bachillerato*, tanto nos **aspectos materiais**

¹⁴⁹ Como você verá abaixo, este adjetivo foi constantemente usado pelo *Bachillerato por Radio*.

¹⁵⁰ O uso desta palavra é referido pelo historiador Renán Silva, que, em seu livro *República Liberal, intelectuales y cultura popular*, usa essa mesma palavra para analisar os primeiros anos da rádio pública na Colômbia.

quanto nas **ideias contidas** no programa. Como preâmbulo, pode se afirmar que o popular dentro do programa não foi definido estaticamente e solidamente, pelo contrário, ao analisar as gravações e arquivos escritos a multiplicidade de sentidos que caracterizavam os alunos como populares foi percebida. Esses sentidos, por vezes contraditórios uns aos outros, convergiram no projeto para representá-los, como sua posição dentro da sociedade; as formas pelas quais o material educativo para o consumo de alunos populares foi construído; especificidades históricas constitutivas do ser popular na Colômbia; ou as deficiências que no âmbito do programa eram inerentes a essa população.

Para apresentar de forma organizada essa variada gama de formas de representar o popular, o capítulo é dividido em três partes. O primeiro se concentra na análise dos aspectos materiais das fontes, buscando detalhar formas que indiquem como foi compreendida, pelo *Bachillerato*, a vida dos alunos. Essa análise busca analisar, por um lado, como a materialidade das cartilhas foi permeada pela relação que o programa tinha com os usuários; por outro lado, busca compreender a influência dos formatos radiofônicos próximos aos alunos na construção de sessões de rádio.

A segunda parte tem como objetivo analisar a ideia que o *Bachillerato por Radio* tinha sobre as camadas populares na América Latina, a partir de uma seleção premeditada de livros onde a homogeneidade destacava a experiência do popular. O programa entendeu e apresentou a literatura como documentos que ilustravam a realidade social, política e econômica da América Latina, do país e dos setores populares. Busca-se explicar que, para o *Bachillerato*, a abordagem da literatura foi alimentada por concepções que seriam comuns e essenciais na formação de camadas populares, como componente indígena e mestiço. Esses temas, segundo o programa, faziam parte da composição do setor popular, e teriam um papel consciente e ativo na história da América Latina, formando a base das nações e agindo e lutando contra os problemas vivenciados por eles desde a chegada dos espanhóis ao continente até os dias atuais.

Na terceira parte, busca focar nos elementos que, a partir da representação, seriam inerentes aos sujeitos e sujeitos populares. Esta seção pretende, em primeiro lugar, mostrar que o *Bachillerato* justificou que a representação do setor popular era composta por camponeses e trabalhadores de baixa qualificação, sendo este o marcador social base para a representação, embora não fosse o único presente e enunciado. Além disso, se tenta mostrar as características e atitudes que a população popular teria, como a simplicidade inata no estilo de vida e a falta de comunicação.

Apoiado pelo exposto, para o programa a razão pela qual os usuários não participaram da vida econômica e social do país foi por causa de sua desconexão entre si e por causa de seu estilo de vida solitário e desatualizado. O remédio foi a aquisição da leitura crítica e perceber as vantagens da participação na vida pública para sintonizar a vida nacional moderna. Para o *Bachillerato*, as camadas populares, sem comunicação adequada, foram consideradas sem conhecimento das formas corretas de expressão e, conseqüentemente, da cultura. Uma população que não tinha o básico para participar de espaços sociais, se formar para novos empregos e compreender e agir de acordo com abordagens desenvolvimentistas na Colômbia. Isso foi percebido neles, segundo o programa, falta de atitudes necessárias, como originalidade em suas ações e ordem de participação na sociedade contemporânea. Eles precisavam ser instruídos a entender a vida em um contexto urbano moderno. Esses elementos faziam parte das características da representação das classes populares. Enunciar e transformá-los mostrou-se fundamental para direcionar os alunos para a participação no projeto de desenvolvimento.

4.1 As cartilhas e transmissões do *Bachillerato por Radio*.

É importante esclarecer, antes de aprofundar o assunto, que o segundo capítulo deste trabalho de pesquisa avançou em uma análise do processo de construção do material sonoro e escritor do programa de rádio, por isso aqui se propõe só realizar o estudo com vistas a entender como a representação de camadas populares que condicionou o conteúdo e a materialidade do material didático.

O material didático do *Bachillerato* foi projetado para acompanhar a vida dos usuários do programa. Tanto nas fitas quanto nos roteiros, em sua aparência material, foram construídos para serem facilmente acessíveis e compreensíveis. O programa, com o objetivo de capacitá-los o maior número possível de pessoas e abrangendo o maior número possível de regiões do país, construiu folhetos e transmissões adaptados com base na presunção mais básica do estilo de vida dos usuários do programa: os usuários eram adultos em algum trabalho ou ocupação diária.

As cartilhas poderiam ser compradas a um preço barato nos armazéns da Caja Agraria em cada cidade do país, sendo vendido e não subsidiado pelo Estado. O valor das cartilhas foi atribuível à renda dos alunos para não se tornar inacessível. Em 1981, o "jogo completo", ou seja, todo o pacote de cartilhas que compõem o ano todo seria vendido a granel por um preço de 600 a 750

pesos colombianos, uma vez que era "necessário que cada aluno tivesse seu jogo de cartilhas, para acompanhar corretamente as transmissões de rádio" (FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, 1981).¹⁵¹ Para o programa havia dois motivos para vendê-los: obter uma renda para o apoio do *Bachillerato* e não inculcar entre os usuários uma dependência do Estado. Como dizia o diretor do *Fondo*, José Galat, não queria criar paternalismo com os usuários. Isso coincide com o discurso promovido através do programa: ativar as massas de pessoas inculcau trabalho e esforço pessoal, em vez de dependências do Estado e seus programas. Os criadores da série viram nos populares temas propensos à dependência do Estado e acostumados à vida isolada e preguiçosa.



Para cobrir sua produção, manter um preço baixo e ser massivamente fabricado, as cartilhas foram impressas em papel de jornal. No começo da década de 1980 todas elas foram vendidas já em conjunto, embora houvesse indicações que mostraram que, durante os primeiros anos do *Bachillerato*, estes poderiam ser compradas separadas sempre que os estudantes precisaram.¹⁵² Cada aula não tinha mais do que quatro páginas, com seções de: título de lição e introdução, objetivos, seções de desenvolvimento temático e exercícios e reflexão. Sendo elas curtas e econômicas, foi possível facilitar sua rápida distribuição e torná-las acessíveis para os povoados mais distantes, onde o programa queria ter mais influência. Para os alunos, o tipo de papel e suas poucas folhas, os tornavam mais confortáveis para o transporte e menos espaçosos e pesados para se movimentar, caso algum aluno tivesse que estudar em um espaço ou horário não favorável. Eles eram como carregar o jornal nas suas mãos.

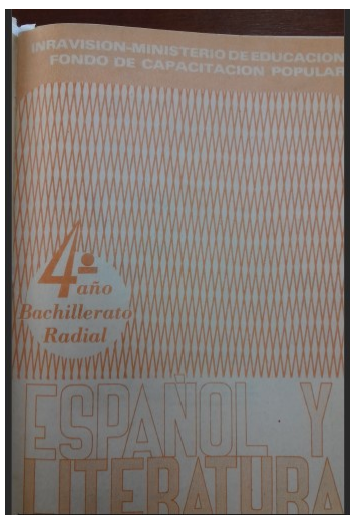
Por sua vez, o material didático foi procurado para ser uma alternativa leve, pois os usuários estariam constantemente se movendo, pelo menos de casa para o trabalho e depois de volta. Esse material tinha que atrapalhar o mínimo possível e poder acompanhar os alunos durante esses dias. No entanto, mesmo que fossem curtos e confortáveis por sessão, a longo prazo estes se acumulariam em grandes quantidades. Cada disciplina significou a compra entre 60 e 150 fascículos, dependendo do número de aulas programadas. No caso do espanhol, para o terceiro ano

¹⁵¹ Encontrado en la página de Señal Memoria. Mayúsculas presentes en el documento.

¹⁵² Fita 1448. Bachillerato por Radio 4. Programa 25 fita 1.

do ensino médio foram 320 páginas,¹⁵³ enquanto no quarto ano tinha cerca de 350 páginas,¹⁵⁴ que no final envolvia um lastro para os e as usuárias do programa. Certamente essa foi uma das razões que levaram à criação dos grandes e duros livros didáticos durante a década de 80 com a reformulação do *Bachillerato* sob o programa CAMINA.

Os fascículos de espanhol estavam repletos de texto. Como os alunos eram considerados alfabetizados, eles buscaram aprofundar o conteúdo escrito. O texto geralmente mantinha uma divisão de duas colunas por página, com as letras sendo lotadas em três colunas com um tamanho de fonte consideravelmente pequeno. A leitura, como se verá abaixo, foi a habilidade central de ensinar para o *Bachillerato por Radio*. As imagens muitas vezes só serviram para reforçar o tema dado na aula, porém, houve exceções, onde a imagem aumentou a informação ou apoiou a ideia a ser transmitida. Como na classe 48 do quarto ano, onde a biografia de José Martí foi acompanhada por um mapa da América Central e do Caribe destacando Cuba, país natal do escritor.¹⁵⁵



Lição 47 do quarto ano ilustrou o diagrama básico de todas as lições do *Bachillerato por Radio*. Nela, com o nome de *Um grande inovador*, fazendo referência ao poeta nicaraguense Rubén Darío. A informação foi dividida em duas colunas, o canto superior direito da primeira página foi registrado o nome da lição, espanhol, acompanhado de uma tabela chamada *objetivos* para fins dela. A partir daí, como guia do aluno, sob o nome e a pintura, a tarefa foi dividida em algarismos romanos, separando os temas a serem expostos na sessão.

A primeira seção apresentou a vida do escritor, segmentada em três partes: os dados biográficos, as obras e a proposta literária de Rubén Darío. Esta seção foi complementada pela ilustração do rosto do autor. A segunda seção foi a "breve análise de Azul"¹⁵⁶ ligada ao poema *De invierno*, que foi estendido para a segunda página acompanhada da "análise do poema" na coluna do lado esquerdo. A análise buscou mostrar as particularidades do poema, o tema, a rítmica, o uso do vocabulário e da musicalidade. Além disso, a utilização de tabelas e

¹⁵³ Fascículo Espanhol. 3 ano. Bachillerato por Radio. P. 288.

¹⁵⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio.

¹⁵⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 225.

¹⁵⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 221.

diagramas no programa era frequente, aparecendo na maioria das aulas como reflexo das exposições de ideias feitas pelo locutor nas aulas de rádio.

A terceira e quarta seções contemplaram análises adicionais, onde foram apresentadas as particularidades dos poemas *Sonatina* e *Yo soy aquel* das obras, para então contextualizá-las e finalizar com suas respectivas análises. Ao final da quarta página estava a seção *Extensión de Conocimientos*, às vezes chamada de *Ejercicios de Reflexión y Análisis*, que previa questões e atividades da aula. Curiosamente, no final da aula, sob os exercícios, se encontravam suas respostas.¹⁵⁷

No caso das transmissões de rádio, os usuários foram percebidos como apropriados a partir de formatos cotidianos para adaptar conteúdo educacional, como ler peças dramatizadas, como visto na lição treze do espanhol no primeiro ano. Este foi o formato mais usado pelo *Bachillerato por Radio*. A aula 37 do primeiro ano, por exemplo, o locutor fez uma leitura do libreto de uma "rádio dramatizada pelo escritor colombiano Osvaldo Díaz intitulado *Esfuerzo por Rufino José Cuervo para ter sucesso no estúdio e na obra*".¹⁵⁸ Não é coincidência o uso de um dramatizado com esse nome e cujo conteúdo mostrou um indivíduo que diante das adversidades alcançou conquistas para o progresso individual e o coletivo.

A iniciativa promoveu formação integral e esforço pessoal como a imagem dos benefícios do projeto de desenvolvimento. Esse relato promovido, deve-se notar, tendeu a homogeneizar as experiências da vida das camadas populares, das populações rurais e das periferias da cidade. Além de caracterizar as pessoas como uma massa não diversificada, esperava-se do desenvolvimento que, com soluções tecnológicas e ideológicas, acabasse com a desigualdade e melhorasse igualmente as condições de vida de todos. A representação criada desde o *Bachillerato*, porém apoiada por trabalhos de campo e pesquisas, padronizou as experiências dos setores mais empobrecidos da população colombiana?

Os rádios dramatizados e radionovelas eram formatos válidos e legítimos para ensinar o conteúdo educacional de *Bachillerato*. A lição 112 teve o escritor colombiano Osvaldo Díaz como fonte da lição, destacando que “suas obras para crianças das quais extraímos este fragmento. Fora isso, ele se destacou por suas radionovelas, das quais você tem um exemplo nas lições 35 e 37 deste

¹⁵⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 224.

¹⁵⁸ Fita 256. Bachillerato por Radio 1. Programa 31 fita 1.

curso."¹⁵⁹ O programa não só traduzia textos de autores reconhecidos em formato sonoro, como também criava peças mostrando situações cotidianas que expuseram as mudanças da sociedade, novas atitudes que, para o programa, deveriam ser ensinadas e assimiladas pelos usuários. A lição 121 de primeiro ano apresentou uma conversa "de algumas pessoas em um estádio enquanto aguardavam o início da partida de futebol".¹⁶⁰

O jogo de futebol, o caos da cidade, a tradicional família colombiana, foram recriadas pelo programa, para ilustrar e estabelecer mais facilmente uma conexão entre o conhecimento obrigatório de um ser moderno e a vida dos estudantes. Os espaços sociais prévios, o *Bachillerato* os concebeu como desordenados e sem "civilidade" pelo aumento da população pela migração, dinâmica moderna inadequada da população. Porém, havia esperança de capacitar os usuários para uma melhor convivência, uma vez que esses espaços não eram ruins em si mesmos, apenas não traziam benefícios substanciais para o modelo de desenvolvimento.

A aula dezessete de quarto ano recriou uma família colombiana contemporânea, presumivelmente o arquétipo da típica vida familiar dos alunos. Estava composta pelo pai Gustavo e mãe Margarita, que procuravam trabalho, e seus dois filhos, cujos nomes não são ditos e que, para o programa não importam, uma vez que o objetivo da história era indicar as vantagens e facilidades da inclusão da classe popular como força de trabalho na cadeia produtiva do desenvolvimento. Gustavo e Margarita, de acordo com a história apresentada pelo *Bachillerato*, passaram por uma situação econômica precária, "difícil: você tem que pagar o aluguel do apartamento onde mora, os serviços... e, além disso, a pensão de estudo de seus dois filhos, sem mencionar o mercado." A pobreza fez com que "Margarita já tivesse resolvido contribuir financeiramente para o apoio da casa".¹⁶¹ Estes foram reflexos da acomodação que as classes baixas teriam que viver por esses anos.

Para o programa, a transformação da posição das mulheres dentro da tradicional família colombiana foi um passo para a inclusão no mercado de trabalho em busca de emprego formal. A mensagem transmitida, no entanto, foi dirigida à compreensão e aceitação dos homens pela mudança de papel das mulheres na família, como o locutor se referiu a Gustavo no dramatizado:

¹⁵⁹ Fita 391. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 83 fita 1.

¹⁶⁰ Fita 405. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 88 fita 1.

¹⁶¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Bachillerato por Radio*. P. 77.

Depois de muitos anos de casamento, ela entendeu que a mulher pode e deve produzir 'ombro a ombro' com o marido. Os tempos em que ele achava que atender às necessidades materiais da casa eram um dever exclusivo do homem foi abandonado. Naquela época, seu orgulho masculino não podia permitir que sua esposa trabalhasse fora de casa, e ele não sabia que os negócios domésticos são um trabalho, embora não remunerado.¹⁶²

O problema foi que a análise dada pelo *Bachillerato*, embora tenha reconhecido que o trabalho doméstico era trabalho não remunerado, não reflete na distribuição desigual e padronizada da carga de trabalho entre marido e mulher, tudo com o peso das mulheres. A mensagem dada aos alunos do programa não falou com as mulheres, mas dá uma parte da tranquilidade aos homens que quando chegarem à casa haverá alguém para atendê-las e garantir seu conforto. Em vez disso, o aviso implícito dado às mulheres, através da figura de Margarita, estendeu sua entrada no mercado de trabalho como parte do bem-estar familiar e do prestígio: "ela pode trabalhar e que, longe de prejudicar sua dignidade, dignifica ambas e expande suas perspectivas".¹⁶³ Como ele foi novamente destacado pelas opções de emprego a que se apresentou: enquanto Margarita, que fazia um ensino médio comercial, aprendeu "digitação e taquigrafia,... nunca colocou esse conhecimento nisso. Costurando para seus filhos, ele adquiriu habilidades para e, portanto, decide enviar pedidos de emprego para os lugares onde eles se candidatam a costureiras.¹⁶⁴

Os dramatizados concluíram, apresentando limitações materiais para seguir seus desejos, "teriam preferido tornar-se independentes e poder um pequeno negócio próprio onde a produção foi até eles", mas diante das dificuldades em criá-lo, buscaram uma "vaga através dos editais classificados dos jornais". O *Bachillerato* inferiu que as restrições econômicas dos indivíduos e famílias que os ouviram não davam para alcançar a independência econômica, mas deveriam oferecer sua força de trabalho nas cidades em trabalho manual ou industrial, o que, segundo o programa, dadas as condições favoráveis do país era uma ótima opção. Por isso, o programa apresentou que, como "Gustavo já trabalhou em várias empresas metalúrgias..., ele fica entusiasmado com os avisos que solicitam turners e decide enviar vários pedidos de emprego."¹⁶⁵

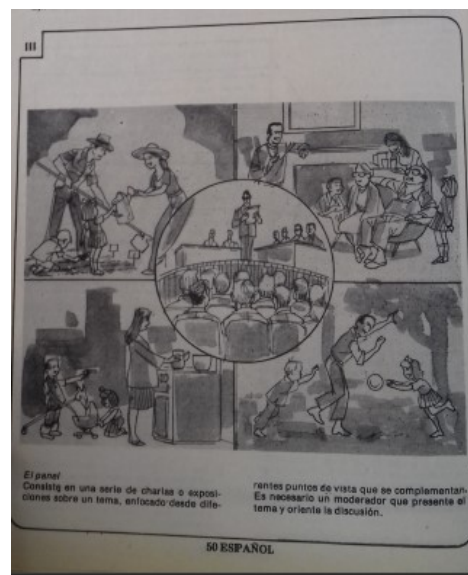
¹⁶² Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 77.

¹⁶³ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 77.

¹⁶⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 78.

¹⁶⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 78.

Por sua vez, o *Bachillerato* criou diversos espaços dramatizados apresentando espaços mais formais para destacar, incentivar e expor os benefícios dos espaços públicos para a vida coletiva dos alunos, conforme reforçado pela imagem da lição 11 do quarto ano. Ele apresentava uma colagem de cinco imagens; em quatro deles você vê pessoas em situações familiares: colhendo, cozinhando, brincando e conversando com outros parentes; em torno de uma quinta ilustração localizada no centro, que expõe um auditório com um homem falando na frente de uma plateia.¹⁶⁶ A centralidade desta última imagem



enfatizou a importância da participação na vida pública, deixando claro que ela se relacionava com o ambiente familiar e a necessária inclusão no cotidiano dos alunos.

4.2 Literatura e o Popular

No fascículo introdutório do quarto ano do *Bachillerato por Radio*, os docentes do programa expressaram que

um dos objetivos mais importantes deste curso é apresentar um panorama da realidade latino-americana através de seus trabalhos mais representativos. Para conformar essa visão, a análise científica das obras é indispensável para entendê-las como expressões estéticas criadas com base na realidade histórica da América Latina. Tal leitura, analítica, longe de diminuir o prazer estético, aumenta e enriquece, pois a compreensão do trabalho se torna mais ampla.¹⁶⁷

O programa concebeu aos escritores e aos seus trabalhos como abordagens confiáveis ou, pelo menos, críticas e rigorosas para questões latino-americanas e setores populares. Os fragmentos publicados nos fascículos eram então recipientes de significado das camadas populares. Para o *Bachillerato*, a literatura foi um documento que expressava a realidade social, política e econômica não só dos países latino-americanos, mas do continente como um todo. Foi destacado como o canal

¹⁶⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Bachillerato por Radio*. P. 50.

¹⁶⁷ Fita 1398. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 1 fita 1.

de exposição da realidade latino-americana, seus valores, sua composição racial e suas dificuldades, convergindo no pensamento latino-americano.

Dessa forma, os trabalhos foram uma forma de introduzir e discutir dificuldades e desigualdades na América Latina. A aula 51 sobre literatura latino-americana do século XX de quarto ano argumentou que as literaturas do continente expressavam duas tendências: vanguardismo, "caracterizado por inovação formal e experimentação"; e a literatura de problemas sociais, "que progressivamente se conscientiza da dependência econômica e social, o que resulta em uma mudança de perspectiva: denuncia a miséria e a exploração. A necessidade surge para lutar.¹⁶⁸ A partir de agora, ficou visível que o programa tomou a decisão deliberada de não explorar o vanguardismo, mas de escolher, expor e interpretar os livros de "literatura de problemas sociais". O objetivo era compreender e analisar escritores como agentes que descreviam a realidade social através de suas obras. Os textos apresentados foram fontes que refletiram na sociedade e especialmente nos setores sociais, sendo este último os que compõem o popular na América Latina. O *Bachillerato* jamais relativizou a carga representativa e arquetípica que poderia existir por trás da literatura estudada, pois seriam expressões corretas e concretas das experiências existentes na América Latina.

A lição quarenta do quarto ano, que teve como tema o ensaio, afirmou que, ao contrário da Europa, "os intelectuais latino-americanos têm utilizado o ensaio como instrumento de indagação para encontrar as raízes e a razão de ser da América Latina", tomando de exemplo a obra de *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento¹⁶⁹ como um ensaio bem-intencionado, apesar de falhar em seu propósito. As boas intenções foram expostas na sinopse da obra, pois se tratava de "um ensaio que traz aspectos da narrativa ficcional, ao lado de um estudo político e sociológico... uma interpretação do povo argentino e seu desejo de se afirmar como nação."

No entanto, ao aprofundar a análise, o *Bachillerato*, explicou que se tratava de "uma obra escrita para europeus", utilizando as categorias sociológicas europeias de *civilização e barbárie* para interpretar a realidade argentina, o que levou a "uma distorção involuntária da realidade, e não consegue explicar o camponês do pampa".¹⁷⁰ Para o programa, as conclusões e interpretações de

¹⁶⁸ Fascículo Espanhol. 4 ano. Bachillerato por Radio. P. 241.

¹⁶⁹ Para saber mais sobre o livro *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento e seu contexto, pode ser encontrado em: DE LA FUENTE, A. 'Civilización y barbarie': fuentes para una nueva explicación del *Facundo*. **Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana Dr. Emilio Ravignani**, n. 44, p. 135-179. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/6852>.

¹⁷⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 40. P. 187.

Facundo foram um exemplo equivocado, mas mostravam a preocupação dos autores latino-americanos em criticar a realidade do continente, mesmo que nem sempre fosse bem-sucedida. O anterior contribuiu para reforçar, para *Bachillerato*, a literatura da América Latina como local de encontro de registros da vida dos setores populares.

A lição 58 de espanhol para o quarto ano, com o nome de *La novela de la tierra*, investigando o romance *La Vorágine* de José Eustasio Rivera,¹⁷¹ indicou o forte componente de identidade latino-americana que os romances da terra teriam: “Dentro do vasto movimento romanesco que começou a se tecer nas primeiras décadas do século XX e que busca a identidade latino-americana através de uma literatura de conteúdo americano...”, e ligada à ruralidade “e que na riqueza das terras você está progresso futuro”. Para o programa, o gênero denunciava “uma tensão entre o campo e a cidade, a agricultura e a indústria, agravada pela consolidação das burguesias liberais, a industrialização, o aumento das relações comerciais mundiais, a urbanização, o desenvolvimento do capitalismo por meio do latifúndio e concentração da população nas cidades e arredores”. Os minutos seguintes de transmissão através de um fragmento da novela, e analisando seus componentes, registraram que, embora a novela fosse uma reclamação social, como enfatizado por *Bachillerato*, não cumpriu sua missão, pois “apresentada através da exploração no as seringueiras não transcendem” porque “a culpa da selva ofusca a crítica social que primeiro desfaz as forças sobre-humanas que devoram o homem”.¹⁷²

O programa insistiu em promover e direcionar o enfoque da literatura em torno dos problemas sociais, representando as dificuldades dos sujeitos populares e suas lutas. As experiências e lutas dos setores mais oprimidos, para o *Bachillerato*, pareciam não ter mudado ao longo dos anos, tanto em motivos quanto em estratégias de resistência e combate, resultaram, ao longo das aulas, portanto, em uma experiência anacrônica. Por mais que os contextos tenham mudado, uma das representações que o *Bachillerato* fez sobre os sujeitos populares esvaziou-os de suas próprias experiências e dificuldades surgidas no contexto contemporâneo.

O ser popular estaria nesses contextos, enfrentando dificuldades sociais e participando ativamente como sujeito que se propõe e disputa nas transformações nas sociedades do território latino-americano. O problema é que, para o *Bachillerato por Radio*, a experiência do popular na

¹⁷¹ Para uma análise mais detalhada e contextual: PÁRAMO, C. **Lope de Aguirre, o la vorágine de Occidente. Selva, mito y racionalidad**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2009.

¹⁷² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 58. P. 276.

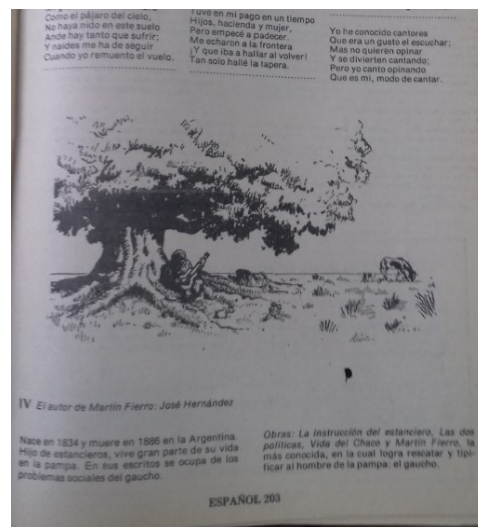
América Latina foi homogênea no tempo e no espaço, por isso os alunos puderam aprender com as camadas populares de sua existência, dificuldades e conformação.

A lição 56 do quarto ano apresentou, sob o nome de *Tierra y libertad*, o ciclo de novelas da Revolução Mexicana, como *Los de abajo* de Mariano Azuela,¹⁷³ registrando que neste tipo de novela “a vida do México de as cidades, a província e o campo. O povo mexicano se mostra em todos os seus aspectos”.¹⁷⁴ A segunda seção da aula apresentou as características gerais deste tipo de novela, afirmando que “o protagonista [foi] o povo mexicano, personificado em tipos individuais representativos que, além de sua ação pessoal vinculada a uma classe, agem de acordo com uma necessidade social. Os personagens desses romances nunca deixam de ser expoentes do povo mexicano em um dado momento de sua luta nacional”.¹⁷⁵

A lição 59 do quarto ano de espanhol, com o nome *El gaucho y su medio: la pampa*, foi o início da apresentação de três tipos de temas populares que faziam parte da América Latina: o gaúcho, o llanero e o indígena, conforme expresso na primeira parte da lição: “Desde o século XIX, a literatura latino-americana se preocupa com a realidade social... Começa a idealizar certos tipos humanos como o llanero, o gaúcho ou o indígena do altiplano.”¹⁷⁶

No caso do gaúcho, a obra utilizada foi *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, onde, para o *Bachillerato*, existia “a realidade social do povo pampense”.¹⁷⁷ E tocou novamente na lição 43 do quarto ano, com o tema da poesia gaúcha, a obra *Martín Fierro* e seu autor, José Hernández. Argumentou-se que “na voz do gaúcho Martín Fierro e na história de sua vida aventureira se resume a vida de toda uma classe social, sua natureza, suas condições de existência, seus problemas e suas lutas (...). Por trás do cantor, toda uma comunidade atua nos

momentos da organização nacional”. A seção de análise da obra destacou que a experiência do



¹⁷³ Mais informações sobre a obra: MBASSI, S. El mito de la revolución y revolución en el mito: El caso de Los de Debajo de Mariano Azuela. *Sociocriticism*. V. 32, N 1, 2017,

¹⁷⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 56. P. 265.

¹⁷⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 56. P. 265.

¹⁷⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 59. P. 277.

¹⁷⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 59. P. 279.

escritor foi o registo verdadeiro da vida dos gaúchos, pois “o ponto de partida é aquele que estudou e conhece a realidade social e pretende reclamar de natureza social e política”.¹⁷⁸ O exposto foi acentuado com imagens da vida popular do gaúcho.¹⁷⁹

A interpretação continuou na lição sessenta do quarto ano com o romance *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos.¹⁸⁰ Ao apresentar os trabalhos do escritor na primeira parte da aula, foi afirmado que estes se enquadraram na "chegada de um ser civilizado a uma região selvagem e remota, onde deve lutar com a natureza e os homens que nela habitam".¹⁸¹ Porém, e acrescentando uma escassa análise histórica na maioria das seções, foi asseverado que a obra se ambientou “no processo cultural e social da América Latina nos anos em que se iniciou a industrialização e o desenvolvimento do capitalismo”. A análise da obra aprofundou a luta de classes no continente através do protagonismo de Santos Luzardo em *Doña Bárbara*, o que refletiu, segundo *Bachillerato*, os conflitos sociais não só do país mas do continente, através de "uma concepção burguesa que responde claramente ao momento histórico que vive a Venezuela: a introdução do capital no campo e em geral, o aprofundamento do desenvolvimento capitalista, fenômeno que pode ser estendido a toda a América Latina”.¹⁸² Às vezes pareceu que o programa fazia uma análise materialista, mas, como um todo, reafirmava, alimentava e sustentava o caminho liberal-desenvolvimentista como o certo para a sociedade.

Por meio das obras expostas nas aulas de rádio, *Bachillerato* interpretou o popular como base da construção da nação. Esses temas não seriam estáticos, mas sim, como queriam demonstrar através de alguns escritores latino-americanos, estavam em constante agência, com posição política e consciência social. Os motivos podem ser dois: primeiro, instigar os alunos a assimilarem o seu papel na sociedade como setor ativo e com impacto na sociedade, mas contraditoriamente num novo quadro, conforme apresentado no terceiro capítulo, do desenvolvimento capitalista, onde estes conflitos e aversões podem ser canalizados por meio de instituições estatais e formas organizacionais democráticas. Segundo, apresentar os elementos sobre a composição dos grupos

¹⁷⁸ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 51. P. 204.

¹⁷⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 51. P. 203.

¹⁸⁰ Para mais informações sobre a obra: CASTRO-URIOSTE, J. La imagen de nación En ‘Doña Barbara.’ **Revista De Crítica Literaria Latinoamericana**, v. 20, n. 39, 1994, p. 127–139.

¹⁸¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 60. P. 281.

¹⁸² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 60. P. 284.

populares, sejam eles indígenas e oriundos do meio rural, percepção em sintonia com o pressuposto de quem cursava o *Bachillerato por Radio*

O mestiço seria o mais profundo e original de América Latina e, conseqüentemente, a base da nação, como foi registrado na aula 27 do quarto ano. Os objetivos nela enunciados propunham, em primeiro lugar, "identificar as raízes da América Latina"; o segundo, "mostrar a literatura como meio de identificação cultural".¹⁸³ Na primeira seção afirmou-se que a busca pela América Latina era encontrar "uma autenticidade", "uma busca pelos elementos que nos caracterizam como povos latino-americanos, ou seja, pela nossa própria identidade."¹⁸⁴ Concluindo o programa que na miscigenação se encontrava o latino-americano, sendo este:

A cultura mestiça por definição histórica, a latino-americana é o resultado da inserção do europeu no múltiplo tronco das culturas indígenas, com a conseqüente adição do elemento africano como instrumento colonizador, e das correntes migratórias. Portanto, a América Latina é um produto híbrido e mestiço. É uma mistura de elementos: indígenas, europeus e negros.¹⁸⁵

O *Bachillerato* teve o cuidado de não mostrar a miscigenação como algo harmonioso, pelo contrário, após a definição anterior, fizeram um breve percurso histórico mostrando a violência do processo de conquista e colonização. Embora deva ser notado que o programa ignorou os processos violentos vividos nas nações latino-americanas contra as populações negras. O programa de rádio mal apresentava produções literárias negras. À exceto no caso de Manuel Zapata Olivella, as produções intelectuais não aparecem. O único registro ficou neste programa ao constatar que "os escravos negros transmitem e ensinam tudo o que puderam preservar de sua cultura: desde sua música, seus mitos e suas técnicas de trabalho, até sua luta pela liberdade", as poucas referências a as culturas negras apenas destacaram seu exotismo¹⁸⁶ ou simplesmente buscaram indicar sua existência. Eles também não se preocuparam em mostrar as condições de vida atuais das comunidades negras em todo o país ou em mostrar aos alunos algumas informações sobre sua variedade e localização no país.

Ao contrário das comunidades negras minimizadas por *Bachillerato*, o programa deu muita relevância às culturas indígenas. Em consonância com as lutas do movimento indígena e a

¹⁸³ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 27. P. 125.

¹⁸⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 27. P. 125.

¹⁸⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 27. P. 126.

¹⁸⁶ Fita 318. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 50 fita 1.

legitimidade estatal da questão política indígena no governo de Lleras Restrepo através da ANUC do período, várias aulas foram dedicadas a apresentar “uma série de lições sobre culturas indígenas pré-colombianas e algumas amostras de suas manifestações artísticas, especialmente no campo da literatura”,¹⁸⁷ ou como eles chamam, “nossa literatura”.¹⁸⁸ As lições 28 e 29 do quarto ano apresentaram, desta forma, as comunidades Inca, Guarani, Maia e Asteca, fazendo uma caracterização política, econômica e social de cada uma, para então dar lugar à amostra de expressões literárias que se tem deles, como poemas e histórias.¹⁸⁹

As lições subsequentes exibiram trabalhos indígenas mais contemporâneos para polemizar e debater seu conteúdo. Várias lições foram dedicadas ao aprofundamento deste assunto. A lição 52, com o nome *La novela indigenista*, destacou de forma crítica que este gênero foi feito por “escritores modernistas que não têm experiência do indígena e veem neste elemento um motivo raro e exótico de composição literária. Por isso, a testemunha que dão nas suas obras é superficial, esquemático, externo, turístico e falso”. Esta geração de escritores, para *Bachillerato*, usou os indígenas como forma de rejeitar a influência hispânica nas obras anteriores. Embora tenha destacado que este grupo tinha uma intenção de “denúncia social”, o que significou realmente era que: “embora nutram sentimentos generosos de reivindicação social para com os indígenas, não estão em condições de falar sobre isso com autenticidade. Seu indigenismo é teórico e emocional, não se baseia em um conhecimento direto e íntimo da realidade indígena...”.¹⁹⁰

Caso contrário, foi a seguinte lição: *Bolívia y su raza de bronce*, em que se analisou o romance *Raza de Bronce* de Alcides Arguedas.¹⁹¹ Como ponto de partida, destacou-se a obra do escritor, embora com um fundo pessimista, “abordou a problemática do índio e destaca os problemas sociais e as condições de exploração. No entanto, sua visão é de derrotismo e considera seu povo doente e a miscigenado um fator desfavorável ao desenvolvimento latino-americano”. Para o programa, o fato de Arguedas ter sido sociólogo influenciou e apoiou seu posicionamento e fez com que a obra adquirisse o caráter de denúncia social, “ele se interessa principalmente pelos

¹⁸⁷ Fita 1460. Bachillerato por Radio 4. Programa 1 fita 1.

¹⁸⁸ Fita 1460. Bachillerato por Radio 4. Programa 1 fita 1.

¹⁸⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 28. P. 129. - Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 29. P. 133.

¹⁹⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 52. P. 246.

¹⁹¹ Para mais informações: 6NACIFF, M. La Raza de Bronce de un pueblo enfermo, o Alcides Arguedas y el problema de indio. **Cuadernos del CILHA**, v. 9, n. 10, 2008, p. 34–46.

indígenas, mais para denunciar as condições em que vivem do que para apresentar sua cultura. no sentido literário”.¹⁹²

A apresentação do pessimismo sobre a situação indígena ao longo dos últimos séculos foi acompanhada por um mapa da América Latina que intui as difíceis condições da existência indígena em todo o continente. O processo de aculturação era uma experiência comum latino-americana, a disciplina percebeu isso em momentos diferentes, mas foi visualmente fixo na lição 53 de espanhol do quarto ano. Outras cartilhas registraram esse pessimismo de *Bachillerato* justificado pelo contexto histórico e pelo momento atual dos povos indígenas. Motivo da necessária menção e aprofundamento da questão indígena nas lições. A aula do quarto ano de História da Colômbia dedicou duas aulas para apresentar a situação atual dos povos indígenas e o fenômeno da aculturação, conforme registrado em uma declaração feita na primeira aula:

Fazemos uma anotação preliminar. Começamos com os povos indígenas atuais, como estão, em que situação se encontram social e economicamente, para depois estudar as culturas indígenas que habitavam nosso ambiente americano e colombiano na época da conquista. O foco desta lição responde logicamente ao objetivo que nos propusemos na primeira lição: partir de acontecimentos e situações atuais para chegar e compreender melhor acontecimentos e situações históricas mais distantes.¹⁹³

O processo de aculturação apresentado pelo *Bachillerato por Radio* baseou-se nas “raízes políticas, econômicas, culturais e em geral na mentalidade discriminatória de uma época, de uma raça e de uma civilização que considerou os indígenas diminuídos, selvagens e irracionais que podem ser despojado sem consideração.”¹⁹⁴ A lição 30 do quarto ano de literatura também refletiu sobre a questão da aculturação, afirmando que ela era frequente entre os indígenas, obrigando-os, segundo eles, “a abandonar seus antigos bens, a abandonar seus lares e costumes tradicionais e a imposição é imposta aos língua espanhola”. O problema é que a perda da própria língua, quando “lendas, poemas e tradições orais herdados de seus ancestrais foram traduzidos para caracteres latinos” pelos pesquisadores, perdeu “a mesma força expressiva que possuíam em sua língua original e dentro do contexto econômico e religioso”.¹⁹⁵

¹⁹² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 53. P. 249.

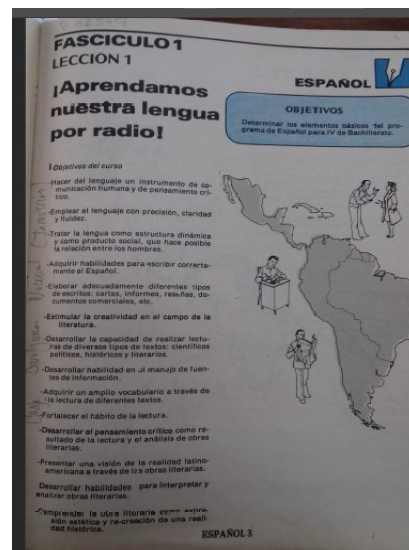
¹⁹³ Fita 1418. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 10 fita 2.

¹⁹⁴ Fita 1423. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 13 fita 1.

¹⁹⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 30. P. 137.

4.3 Elementos que compõem o Popular

A aula de espanhol número um do quarto ano expôs, por meio de uma imagem que cobria metade da página, aspectos que nortearam a formação dos alunos. Era composta por quatro imagens: uma pessoa estudando, instruindo-se sobre qual seria seu progresso pessoal; outra leitura, conhecendo o seu entorno, aspecto essencial para conhecer os debates atuais e poder participar da vida pública; e duas pessoas conversando, mostrando que a comunicação e a cooperação são valores para um trabalho comum. Essas três imagens circundaram o mapa da América Latina, sugerindo que constituíam um projeto maior, nacional e continental, onde o esforço individual teria grande incidência no seu possível sucesso.



Esse tipo de representação era transversal ao programa e estava presente em outras camadas da sociedade, ilustrando o ideal da forma adequada das classes dominantes de integração e conscientização dos setores populares do país. O quadrinho *Agricultor*, do cartunista Merino, publicado no jornal *El Tiempo* de novembro de 1968, mostrou um camponês indo trabalhar e duas camponesas afirmando: “Lá vai ele, pronto para aumentar a produção com critérios rigorosamente



seletivos, de forma a atender o abastecimento nacional e a melhoria do balanço de pagamentos, e também preparado para uma possível integração posterior em regiões econômicas mais amplas”.¹⁹⁶ Mesmo com tom irônico, houve um claro consenso da elite dirigente colombiana e de setores burocráticos do Estado, como *Bachillerato*, da formação urgente em um modelo ideológico, os benefícios do ingresso no mercado de trabalho

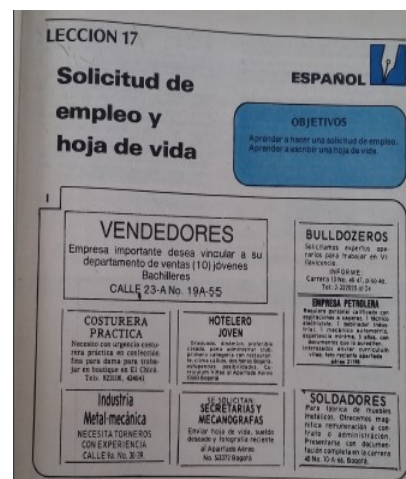
¹⁹⁶ MERINO. *Agricultor*. *El Campesino*. Noviembre, sección informativa, p. 4.

formal e um modelo de consumo e estilo de vida dos setores populares; o anterior, estabelecido pelo guia de desenvolvimento no qual foi cegamente adotado.

Porém, para *Bachillerato*, foi necessário transformar as características inatas dos setores populares para orientá-los nos caminhos do desenvolvimento capitalista. Um dos problemas era que todos os setores populares eram vistos como homogêneos, com os mesmos problemas, com os mesmos costumes e para os quais poderiam ser conduzidos com o igual modelo de trabalho, já que este seria o adequado para trazer soluções. Ingenuamente, a mesma fórmula (quase mágica) com seu passo a passo traria. Uma vez explicados os benefícios do modelo desenvolvimentista, cabia aos usuários a responsabilidade de seguir adequadamente, ou não, o manual de instruções.

Em primeiro lugar, o objetivo era promover e convencer os usuários sobre este modelo e detalhar as características dos populares a serem alterados. Boa parte das transmissões do programa enfocou a análise dos aspectos a serem superados na vida das camadas populares. As recomendações e observações nas fitas e fascículos registraram as preocupações do programa com a transformação da sociedade. A correção desses hábitos foi estimulada a se tornarem sujeitos ativos, modernos, conscientes de sua contribuição e participação da nação. O que seria, para *Bachillerato*, a matéria ideal para o mundo contemporâneo. Além das motivações morais sobre as formas de socialização e os costumes das camadas populares, havia a motivação econômica: instruir os alunos sobre as regras do jogo para se tornar o capital humano (LÓPEZ-PEDREROS, 2019, p. 67) necessário para essa expansão do desenvolvimento, sob a bandeira de melhorar a sociedade e contribuir para a saída do subdesenvolvimento do país.

Os elementos representativos atribuídos às camadas populares, segundo o programa, asseguraram que não estivessem preparadas para as condições de vida contemporâneas, o que os motivou a ensinar aos alunos o rumo correto para onde caminhava a sociedade colombiana. Claro, ao mesmo tempo em que se preservava e valorizava a simplicidade inerente aos setores populares, fonte de base da nação. No entanto, considerou-se relevante acomodá-los ao país contemporâneo. A lição 17 do quarto ano mostrou um classificado de jornal com vagas de emprego atuais. Nele foram mostradas ofertas que faziam parte do segundo e terceiro setores da



economia, como trabalhadores, vendedores, hoteleiros, costureiras, secretárias,¹⁹⁷ indicativos da transformação do trabalho na Colômbia, sendo um país que se expandia e crescia sua economia a esses setores em detrimento do trabalho no setor primário da economia (CABALLERO, 2012). Isso indicou e delimitou para os alunos as opções de trabalho que se encontravam nas regiões citadinas, determinantes para a expansão delas, ocorrida naqueles anos. Não foi por acaso que todas as ofertas de trabalho foram encontradas na capital do país, Bogotá (CABALLERO, 2012).

O *Bachillerato* propus, através do processo de capacitação, orientar os alunos no caminho para, segundo a instituição, ter acesso a melhores condições econômicas, melhorar seu meio ambiente e contribuir para o desenvolvimento nacional, conforme consta na emissão de boas-vindas de inauguração do quarto ano:

Os caros amigos bem-vindos, recebam hoje de nós um cumprimento cordial ao iniciar as tarefas ordinárias do quarto ano do *Bachillerato por Radio*. É mais um passo em seus estudos e um esforço positivo para atingir a meta de seu próprio aperfeiçoamento e assim contribuir para a melhoria e o desenvolvimento da Colômbia. Esperamos que, neste quarto ano de *Bachillerato por Radio*, você consiga alcançar o mesmo sucesso dos anos anteriores e que a partir de hoje comece com entusiasmo e determinação para ter sucesso em todos os seus estudos. De nossa parte, não omitiremos esforços para melhor atendê-lo e ajudá-lo a solucionar quaisquer dificuldades que possa encontrar. E lembre-se de que o aprendizado e o progresso exigem esforço.¹⁹⁸

As mensagens buscaram persuadir os alunos sobre as vantagens pessoais do treinamento por meio de aulas sobre os benefícios e benefícios individuais e coletivos do desenvolvimento capitalista. Os fundamentos do *Bachillerato* mostraram que prevaleceu a correção daqueles defeitos dos usuários para se tornar parte ativa do desenvolvimento do país, por isso se ressaltou com frequência que o progresso nacional exigia a ação e as ideias de todo o setor popular, que, no fim das contas, era composto de camponeses, indígenas e trabalhadores.

Como a primeiro passo, considerou-se importante ensinar a importância da aprendizagem aos estudantes, que o *Bachillerato* compreendeu como o essencial pelas necessidades novas da sociedade e que não era adquirido na educação básica. Como foi anunciado em um dos objetivos da aula de revisão do primeiro ano do programa, afirmando que “gostaríamos que aprendêssemos a aprender por meio desses roteiros também”. A mesma lição definia aprendizagem, como “algo

¹⁹⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 17. P. 77.

¹⁹⁸ Fita 1398. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 1 fita 1.

muito mais complexo. Implica um processo fundamental na vida do homem que nunca acaba, que está relacionado com a aquisição de aptidões, aptidões, hábitos e a formação de atitudes e habilidades".¹⁹⁹ Essas qualidades sustentaram que a disciplina de espanhol ensinava aos usuários a se comunicarem melhor na sociedade. Por isso, os objetivos práticos que o programa teve na aula de espanhol foram:

buscar o desenvolvimento de certas habilidades, como ouvir, falar, escrever, ler. A comunicação pela linguagem não se estabelece apenas oralmente, por isso é necessário, além de aprender a ouvir e aprender a falar corretamente, desenvolver habilidades para escrever adequadamente e ter habilidades para desenvolver diferentes tipos de leitura de forma compreensiva.²⁰⁰

O que significou, em um contexto de desenvolvimento, adquirir essas "habilidades"? Os princípios da educação integral foram o pretexto para indicar a maneira correta de socializar as camadas populares, pois não sabiam como fazê-lo. De certa forma, envolvia separar-se dos costumes, crenças e atitudes aprendidas na vida rural e periférica da cidade. A inclusão de pessoas populares então começou com o ensino e a aquisição do hábito da leitura. Essa prática seria o primeiro passo para familiarizar e entender o país, de compreensão e assimilação e, dessa forma, integrar-se a ele.

Isso foi definido pelo *Bachillerato* como obtenção de "pensamento crítico",²⁰¹ que realmente continha a intenção de formar um modelo de vida em uma perspectiva capitalista e consolidar uma noção de cidadania, onde eles supostamente mostravam que eram incluídos e participantes de discussões democráticas. Para o projeto de rádio, o problema era que os setores populares não conseguiam ler ou entender suas vidas, sem as quais nenhum trabalho seria trabalhado para o progresso pessoal e coletivo. As lições buscaram reforçar essa mensagem afirmando que "seu próprio esforço e decisão contribuem para o sucesso nos estudos".²⁰²

A quarta lição do quarto ano, com o título de *Vamos Aprender a Ler*, foi dedicada em sua totalidade para demonstrar a importância da leitura na vida dos usuários. O locutor afirmou-lhes que "a primeira abordagem da cultura é alcançada através da leitura". A ideia de cultura estava relacionada à aproximação da sociedade, ou seja, fazer parte das amplas discussões que eram realizadas no país e no mundo pelas elites nacionais.

¹⁹⁹ Fita 437. Bachillerato por Radio 1. Programa 101 fita 2

²⁰⁰ Fita 437. Bachillerato por Radio 1. Programa 101 fita 2

²⁰¹ Fita 1398. Bachillerato por Radio 4. Programa 1 fita 1.

²⁰² Fita 1486. Bachillerato por Radio 4. Programa 45 fita 1

O programa justificou a leitura como entrada na sociedade estudantil: "Individualmente, cada vez que melhoramos nosso entendimento através da leitura, é mais fácil chegar mais perto de fontes de informação aos livros etc. É claro que cada leitura deve ser feita de forma diferente, porque não é o mesmo ler um jornal como um texto científico, um poema ou um texto político." O *Bachillerato*, acreditando que as camadas do povo não participavam ou tinham interesse em entender o que estava acontecendo no contexto nacional, na vida pública, procurou aproximá-los da informação, daqueles lugares onde os temas atuais estariam localizados, de eventos políticos nacionais e internacionais.

Na aula, um exercício de dois textos foi colocado para realizar o nomeado como uma leitura analítica: "Vamos voltar [a] atenção para uma leitura política de dois textos diferentes. Portanto, nosso objetivo é desenvolver a capacidade de realizar uma boa leitura analítica e expandir o campo da compreensão através dela."²⁰³ Os dois textos apresentados foram um fragmento de um texto não citado sobre a arte e a literatura de Mao Tse-Tung e o poema *Ha venido la primavera con su olor a Nicaragua* por Ernesto Cardenal.²⁰⁴ O programa definiu a leitura analítica como estudo para a compreensão e análise do que foi lido "com base em certos textos: histórico, político, filosófico, psicológico e literário".²⁰⁵

Esperava-se que os alunos entendessem de forma integral e criteriosa as razões geradas nos escritos. Ou seja, "crítica" foi incitada. Não foi contraditório, na linha do ensino crítico, apresentar essas duas obras, que, embora de aspectos marxistas e que poderiam ser controversas e antagônicas no contexto do desenvolvimento capitalista e da democracia no contexto da Guerra Fria, mostrava a autonomia do programa durante esses anos e sua armadura diante de qualquer ataque.

No entanto, buscou cuidar de si mesmo relativizando o conteúdo das obras estudadas, conforme registrado no aviso colocado na seção de análise dos textos, pois não podia "ser levado literalmente [os fragmentos], mas devemos procurar a carga emocional que contém e a impressão que causa em cada leitor", concluindo que "é por isso que seu conteúdo é impreciso... Apesar do que pode ser dito, a análise é ambígua porque a linguagem é."²⁰⁶ Relativizar o conteúdo da obra, de alguma forma, foi também afirmar que não eram opções adequadas para os usuários e muito

²⁰³ Fita 1406. Bachillerato por Radio 4. Programa 5 fita 1.

²⁰⁴ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 4. P. 16.

²⁰⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 4. P. 14.

²⁰⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 4. P. 16.

menos para abstrair delas soluções favoráveis para o país. Sutilmente os textos da transmissão foram minimizados e rejeitados pelo *Bachillerato*.

Nesta linha, o programa fomentou a imagem desse sujeito ativo correto, atualizado e com hábitos em sintonia com o curso da sociedade colombiana. Foi projetada com a imagem de duas pessoas, um homem e uma mulher, em frente ao transistor ouvindo o programa na cartilha da primeira aula do quarto ano. A ilustração mostrava-os lendo e ouvindo com total atenção: o homem ouvia a lição e a mulher anotava na cartilha.²⁰⁷ Para o *Bachillerato* este era os modelos apropriados que não era cumpridos pelos sujeitos populares: ter vontade de aprender, concentrados e reflexivos; nas palavras do programa: críticos.

Da mesma forma, a leitura tinha um componente patriótico, como registrado na lição 140 do primeiro ano de espanhol, em que os alunos foram enfatizados que a leitura além de "aumentar seus conhecimentos e melhorar a língua de cada um" os aproximou da literatura colombiana, que



"revela nossa fisionomia, reconstrói nossa história. É por isso que é muito importante conhecê-la e ler as mais notáveis."²⁰⁸ Através da leitura os usuários alcançavam, segundo o *Bachillerato*, os elementos mínimos necessários para o conhecimento da nação colombiana, reconhecendo algumas das histórias do país.

O estudo foi entendido como a instituição mais eficaz para a promoção social e para alcançar a melhoria da qualidade de vida dos alunos, fornecendo habilidades suficientes para serem homens melhores. Mais tarde, na mesma lição, o programa reiterou seu argumento quando o mesmo locutor disse:

estudo, em geral, requer nosso esforço, dedicação e concentração. Em troca do exposto, podemos colher frutos muito rentáveis, como entender melhor o mundo ao nosso redor; entender o que outras pessoas nos dizem e nos ensinar, colaborar para que nossa Colômbia mude e tenha um futuro melhor, mais silencioso e mais igualitário.²⁰⁹

²⁰⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 1. P. 3.

²⁰⁸ Fita 434. Bachillerato por Radio 1. Programa 100 fita 1.

²⁰⁹ Fita 1411. Bachillerato por Radio 4. Programa 7 fita 1.

O *Bachillerato* afirmou que consistentemente, esforço e dedicação prestados ao estudo dia após dia trariam recompensas não apenas individuais, mas coletivas. O *Bachillerato* entendeu que muitos dos conflitos sociais e políticos em que o país vivia eram apoiados por muitas pessoas, principalmente dos setores populares, que não entendiam as propostas de mudança do país. Algumas delas não tinham os mesmos objetivos e formas de compreensão do mundo, hoje regido pelo desenvolvimentismo capitalista em um mundo urbano em expansão. De certa forma, a diversidade de pensamentos, práticas e costumbres era um obstáculo, por isso a homogeneização sob a bandeira do desenvolvimento era urgente.

A ideia de formar colombianos críticos procurou então convencer que o processo educacional melhorava suas condições de vida, os incluía no desenvolvimento da Colômbia, e remediava a dívida educacional histórica que levou a que não participassem antes. Sob esse raciocínio, o caminho era aproximá-los dos estilos de vida urbanos e de classe alta, concebidos como adequados para levar o país ao caminho do progresso nacional, que, embora apontava a todos, iria realmente atingir a um setor do que outros.

4.3.1 Estratégias para ativar as e os alunos.

Para o programa houve duas formas de motivar os alunos a "ativar" e participar da sociedade. O primeiro, apresentado acima, faz uso da leitura para entrar na vida pública de sua comunidade; o segundo, incentivar o consumo crítico de mídia, criar canais de comunicação e interagir com o Estado e por instituições privadas. O *Bachillerato* frequentemente propôs entre seus usuários a ideia de que estudar era um propósito maior do que a formação individual. Para o projeto de rádio, o aprendizado não era apenas um processo de formação pessoal, mas foi além, pois era um benefício coletivo inevitável de escapar. Por meio dessa mensagem, pretendia-se manter alguma concordância e continuidade dos usuários, o material didático constantemente levantado e promovido a relação de desenvolvimento pessoal e progresso coletivo: família, comunidade, nacional e internacional.

O propósito do programa era formar usuários em assuntos participantes, socialmente ativos, críticos e preparados para assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de seu país; uma pessoa integrada ao sistema capitalista, consciente e atualizada que trabalhava para o bem-estar da Colômbia, uma imagem que as camadas populares não representavam. Para o *Bachillerato* pessoas

de classe baixa eram sujeitos individualistas, inconscientes, querendo ou involuntariamente, a partir de seu contexto, colaborando uns com os outros e com as pessoas mais próximas, e sem a capacidade de ter iniciativas para melhorar suas vidas e outras.²¹⁰

Com base na visão institucional oficial, o programa priorizou a formação do pensamento crítico nos alunos do programa, conforme registrado na aula de apresentação em espanhol para o quarto ano, em que foi explicado que o estudo da língua era um

instrumento de comunicação, os meios de nos permitir expressar e manifestar o que pensamos e sentimos. Por estes motivos, um dos nossos objetivos é fornecer elementos para usar a linguagem com precisão, clareza e fluência para facilitar a comunicação. Para que essa relação, que se estabelece através da linguagem, possa desenvolver o pensamento crítico.²¹¹

A leitura alcançou, para o programa, "o desenvolvimento de um pensamento crítico que nos permitiria conhecer mais profundamente nossa realidade", por isso as lições buscavam desenvolver o pensamento crítico para aproximar os alunos da realidade, dos quais eles acreditaram que não teriam uma noção exata. No entanto, o que seria uma interpretação adequada da realidade? Que parâmetros e a partir de que perspectiva os usuários estariam "pensando criticamente"? As lições buscaram direcionar essa forma de pensar a partir da perspectiva das classes média e alta urbana. Refletir sobre a realidade a partir de uma abordagem diferente da promovida pelo *Bachillerato* foi sutilmente estigmatizada, mesmo como egoísta com a família, comunidade e país.

O primeiro passo para a inclusão dos alunos no desenvolvimento nacional e para a adequada formação das pessoas à dinâmica moderna, conforme estabelecido no primeiro fascículo: "elaborar adequadamente diferentes tipos de escritos: cartas, relatórios, revisões, documentos de negócios, etc.", "apresentar o pensamento crítico como resultado da leitura e análise de obras literárias", e "desenvolver habilidade na gestão de fontes de informação."²¹² A ponte educativa que queria construir o programa passou pela formação e aquisição de habilidades por setores populares adequados à vida prática, como explicado na seção *Sugestões* da mesma lição: "é essencial aplicar o conhecimento adquirido e não ficar na teoria".²¹³ As aspirações desenvolvimentistas das elites

²¹⁰ A *Bachillerato* usou a palavra homem para nomear os alunos. Provando que a imagem do sujeito moderno promovido tinha traços masculinos, embora mais da metade de seus ouvintes fossem mulheres, de acordo com estatísticas coletadas pelo próprio espetáculo.

²¹¹ Fascículo Espanhol. Lição 1. Página 3.

²¹² Fascículo Espanhol. Lição 1. Página 3.

²¹³ Fita 1398. *Op. cit* Fita 1398. *Op. cit*

políticas, replicadas e assimiladas pelo *Fondo de Capacitación Popular e Bachillerato* justificaram o conteúdo e a metodologia do programa. Para eles, as camadas populares, por causa de suas supostas deficiências e atrasos, precisavam ser orientadas a usar, interpretar e entender as mensagens e mudanças que ocorreram.

A segunda classe de espanhol, cujo assunto era *O que o rádio nos diz?* indicou os perigos da mídia, principalmente da radiofonia, sendo este o meio mais difundido na Colômbia e, portanto, diminuindo a "atenção especial em nosso país."²¹⁴ Para o *Bachillerato*, o problema estava na passividade dos consumidores de mídia, afirmando que "temos uma tendência a aceitar plenamente todas as mensagens que esses meios de comunicação nos enviam. Muitas vezes compramos um produto apenas porque ele foi anunciado por alguns desses meios, sem se dar ao trabalho de descobrir se o produto é, ou não, útil." Os usuários do programa eram pessoas passivas, o que era um sinal de risco, não apenas pelo consumo inadequado de mercadorias, mas pela forma como as mensagens seriam assimiladas com conteúdo político, como foi destacado segundos depois: "Isso vale para notícias e ideologias que são apresentadas pela mesma mídia. Como dissemos anteriormente, a mídia influencia poderosamente o povo".²¹⁵

A solução do *Bachillerato* era definir a mídia, sua história, as variedades de estações e os tipos de programas, visando que os alunos fizessem melhores escolhas quando se tratava de ouvir programas de rádio. Assim, foi explicado que o problema indicou no efeito que o conteúdo dos programas tinha sobre as pessoas, pois "... ter milhares de ouvintes, [e] alguns têm valor artístico e são úteis ao público. [Mas] a grande maioria é transmitida com o propósito de aproveitar o desejo das pessoas de fugir da realidade." Para o projeto radiofônico, os programas com qualidade foram educacionais, pois emitiram um conhecimento relevante e aproximavam às camadas populares de atitudes adequada e das classes altas: "elaborados com maior detalhe e muito boa intenção. Entre eles temos o *Bachillerato Radial*, concertos, biografias de pessoas ilustres, notícias culturais e muitos outros."²¹⁶

Aprender a ouvir com uma disposição ativa as emissoras significou, para o programa, ter sempre em mente que, embora "as condições exigidas por um bom programa nem sempre sejam atendidas. Muitas vezes, em circunstâncias diferentes, as mensagens enviadas não atendem aos

²¹⁴ Fascículo Espanhol. Lição 2. Página 6.

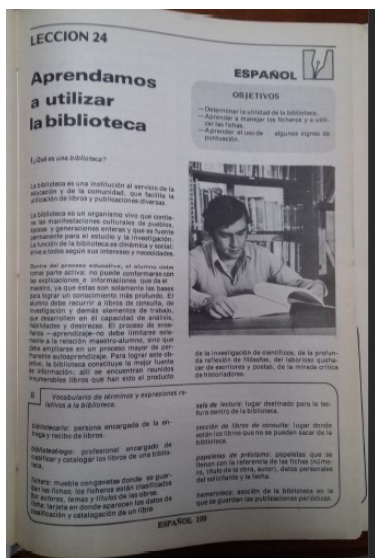
²¹⁵ Fita 1400. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 2 fita 1.

²¹⁶ Fita 1400. *Ibidem*.

requisitos e considerações que os ouvintes merecem." No entanto, o objetivo era "usar [seu] senso de crítica e análise para aceitá-los integral ou parcialmente, ou rejeitá-los definitivamente",²¹⁷ escolhendo programas que tinham "as condições necessárias para que o rádio cumprisse sua missão".²¹⁸ Eles não explicaram a missão a ser cumprida pelas emissoras, mas pode-se sentir que os padrões de veracidade com informação e respeito ao ouvinte, encobriram a visão das classes dominantes, destacando o pensamento do desenvolvimento como a missão a ser vendida. E, como abordar as possíveis mensagens críticas e detratores, que durante a FN estavam aumentando através de diferentes setores, provenientes das guerrilhas, movimentos sociais e frações críticas dos partidos tradicionais que formavam a mesma coalizão bipartidária. (ARCHILA, 2006). Aproximar os usuários da realidade, das informações verdadeiras, foi uma estratégia para controlar a situação social, política e econômica do país.

Relacionado à apropriação da leitura e do senso crítico com a mídia, o *Bachillerato* insistiu em que fazer parte da sociedade requereu da disciplina; uma característica de uma pessoa com um papel ativo na sociedade, como expressado na lição sobre o tópico da biblioteca. A lição 24 do quarto ano, chamada *Vamos aprender a usar a biblioteca*, procurou exibir "a utilidade da

biblioteca". Depois de definir o local como "uma instituição a serviço da educação e da comunidade... um organismo vivo contendo as manifestações culturais de povos, idades e gerações inteiras e que é uma fonte permanente de estudo e pesquisa",²¹⁹ o que eu indico que, pelo *Bachillerato*, havia uma ligação entre biblioteca e sociedade, uma forma de vincular e atrair alunos com essa instituição. O programa pensou de que as camadas populares precisavam ser convencidas do potencial para participar nestes espaços, dessa forma a lição indicou que as bibliotecas eram benéficas para a aquisição da disciplina e do conhecimento, bases para serem funcionais na sociedade. Nas palavras do locutor:



Dentro do processo educativo, o aluno deve participar ativamente: não pode se contentar com as explicações e informações dadas pelo professor, uma vez que

²¹⁷ Fascículo Espanhol. *Ibidem*. P. 8.

²¹⁸ Fita 1400. *Ibidem*.

²¹⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 24. P. 109.

essas são apenas a base para um conhecimento mais profundo. O aluno deve recorrer a livros de referência, livros de pesquisa e outros itens de trabalho que desenvolvam análises, habilidades e habilidades. O processo de ensino – aprendizagem – não deve se limitar apenas à relação professor-aluno, mas deve ser ampliado em um processo maior de autoaprendida permanente.²²⁰

Imagens de pessoas lendo, estudando e reportando através do programa foram frequentes, como a imagem de um jovem com um livro aberto estudando na biblioteca²²¹ e a ilustração da turma 49 do quarto ano sobre a obra *Ariel* de José Enrique Rodó, contendo um sujeito lendo um jornal.²²²

Mostrar a importância da autoaprendizagem, constância e disciplina baseou-se na crença de que, com a capacitação das camadas populares, alcançariam um nível de consciência e funcionalidade indispensável ao modelo econômico. Assim, a aula 20 do quarto ano disse que a relevância da aprendizagem estava "na forma de colocá-los em prática, a serviço de maior interesse pessoal. Em função da sociedade à qual pertencemos."²²³

O programa entendeu que os setores populares tinham lacunas em poder narrar e dificuldade de comunicação com outras pessoas e instituições? No entanto teriam grande potencial para adquirir essas habilidades. Por isso, essas lacunas estavam presentes em quase todos os aspectos da vida dos alunos: ao descrever, orientar ou ajudar alguém na rua ou em relações mais formais, como escrever um relatório para uma instituição estatal.

Os benefícios de escrever e se expressar corretamente foram capazes de melhorar habilidades práticas, como conseguir um emprego melhor e ser capaz de manter uma organização familiar. No início da Lição 17 em espanhol, enquanto ensinavam a se candidatar a um emprego, eles começaram se referindo ao medo dos alunos escreverem:

acontece que quando encontramos um aviso que nos interessa porque se encaixa no que sabemos e queremos fazer, nos sentimos um pouco intimidados com a necessidade de escrever uma carta de inscrição para esse trabalho e o currículo



²²⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 24. P. 109.

²²¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 24. P. 109

²²² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 49. P. 231.

²²³ Fita 1447. Bachillerato por Radio 4. Programa 25 fita 2.

correspondente. Isso porque não temos uma ideia clara de como esses documentos precisam ser redigidos.²²⁴

A lição voltou então aos personagens de Gustavo e Margarita para explicar como fazer um pedido de emprego, depois de explicar como fazer esse documento, uma mensagem de confiança quando se tratava de poder escrever bem os aplicativos e se apresentar a algum trabalho com as seguintes palavras: "Eles chegarão no momento exato, muito bem apresentados e com grande otimismo e segurança em si mesmos. Eles responderão de forma concisa e precisamente às perguntas sem falar dos outros, já que em todos os momentos eles terão em mente que é por causa de sua capacidade de trabalhar e não por causa de sua necessidade de dinheiro que eles vão aceitá-las."²²⁵

Este tema foi aprofundado nas lições 46 e 47 do primeiro ano, falando sobre planejamento e organização para a realização de trabalhos escritos. Os exemplos dados reiteraram aos alunos o uso correto e o benefício no dia a dia do que aprenderam, mostrando que o conteúdo pedagógico era benéfico para a comunidade. A lição, após enfatizar aspectos técnicos: tipo de papel para envio do documento, divisão das partes do texto, entre outros, teve como modelo um "texto enviado por memorando por uma JAC²²⁶ ao prefeito e ao conselho municipal solicitando a construção de uma escola para o bairro". Assim, ele reforçou a função prática da escrita, pois "muitas vezes [está] presente, por exemplo, uma exposição ou uma narração."²²⁷

A lição 47, que foi tema de aprender a traçar e dividir ideias principais, secundárias e particulares, aprofundou nas formas mais convenientes e apropriadas de fazer um pedido às autoridades municipais. As razões apresentadas pelo *Bachillerato* eram que esta escola unificava o bairro a favor do desenvolvimento coletivo, reafirmando que o progresso era a criação de uma relação mais forte entre a comunidade e, da mesma forma, com o Estado. Como os exemplos tomados primeiro demonstraram incentivar a estreita relação entre professores e pais, "os professores [poderiam] aconselhar os pais beneficentemente sobre os problemas da educação infantil"; segundo, a contribuição dos membros da comunidade para a construção do prédio, onde "os habitantes da ala [poderiam] prover na construção da escola."²²⁸

²²⁴ Fita 1439. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 17 fita 2.

²²⁵ Fita 1439. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 17 fita 2.

²²⁶ Fita 279. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 37 fita 2.

²²⁷ Fita 279. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 37 fita 2.

²²⁸ Fita 279. *Ibidem*.

O programa, por meio de material educativo, publicitou a ideia da vontade do Estado de dialogar com as comunidades para a melhoria das condições de vida nos bairros e vilas das cidades e município, e difundir a mensagem da urgência da comunidade ativa, de uma força de trabalho totalmente integrada ao projeto do país e ao desenvolvimento do país, vinculando a contribuição de cada aluno com o aperfeiçoamento físico e mental da comunidade.

A fim de conectar os alunos com a dinâmica nacional, sob a justificativa da ignorância e da desconexão e desorganização das camadas populares entre si, bem como uma frágil relação com as instituições estaduais, prevaleceu o ensino para se unir e trabalhar, não apenas para seu próprio benefício, mas para impedir melhorias coletivas. As deficiências das camadas populares na vida pública foram resumidas na lição 15 do quarto ano, *Um relatório nos ajuda a chegar a ideias*. Como síntese, foi realizada uma atividade que representava o aluno ideal do programa: Através do relatório fictício de um aluno do *Bachillerato por Radio* explicou a maneira apropriada de organizar, pensar e agir de um aluno, através da recapitulação dos temas "população, educação da vida familiar e educação sexual, expostos e discutidos em diferentes trabalhos em grupo" para "fazer uma síntese que traria de volta as ideias mais importantes, e ao mesmo tempo apresentar minha própria visão do que ouvi".²²⁹ O relatório não só mostrou algumas de suas posições sobre os temas estabelecidos ao longo das aulas anteriores do programa, mas apresentou ao protótipo do cidadão informado e crítico que imaginou.

Vale ressaltar que a lição foi a que mais explicitou o roteiro que, desde o *Bachillerato*, acreditava-se ser o mais conveniente para o país e que eles queriam implementar com o processo educacional do programa: primeiro, ele afirmou que, devido ao aumento da população e ao número de jovens no país, eram "necessárias atenção e serviços especiais", a fim de prepará-lo para um país mais independente e com recursos no futuro."²³⁰ Em segundo lugar, ele destacou o planejamento como um exercício vital para a ordem social. Em um contexto de crescimento da cidade e onde "a situação econômica e política são os fatores que determinam a sociedade colombiana. [Ele] requer um planejamento racional e equitativo que visa melhorar o ambiente em que é vivido."²³¹

²²⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 15. P. 65.

²³⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 15. P. 65.

²³¹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 15. P. 66.

Em terceiro lugar, o papel essencial da família como local formativo do cidadão, e do qual o Estado tinha o dever de cuidar, sendo "a base e o núcleo da sociedade" ao fornecer "educação e informação adequadas que permitam aos seus membros conhecer seus direitos e deveres e se conscientizarem para agir e ajudar a melhorar seu meio ambiente."²³² Segundo o programa, os costumes, atitudes e formas de agir sobre as camadas populares foram um impedimento e uma dificuldade na implementação do modelo desenvolvimento. Houve que construir a ponte, como desde o programa se achavam, para conectar os subdesenvolvidos de um país subdesenvolvido.

4.3.2 Falta de comunicação (falta de cultura) e expressão

O *Bachillerato por Radio* afirmou que os problemas que tiveram os seus alunos para se comunicar eram traços inatos por causa de suas origens e regiões. A falta de comunicação explicou, segundo o projeto de rádio, a considerável escassez de ferramentas para se expressar, estabelecer relações entre as pessoas da comunidade e lidar com organizações e instituições. Essa seria uma das razões que levaram os setores populares a não participar em dinâmicas desenvolvimentistas capitalistas, por isso, alterar essa situação exigia a conscientização de suas deficiências e ensinar-lhes as ferramentas para contribuir para o momento histórico e transformar suas realidades. A lição 101 de primeiro ano do *Bachillerato Radial*, intitulada *As razões para aprender espanhol*, enfatizou que as aulas não eram apenas teóricas, mas também práticas de natureza",²³³ onde o desejo do aluno por aprender não se baseava apenas no progresso pessoal, mas que a responsabilidade ia além, sendo um projeto que beneficiou a sociedade, a nação e "o mundo".²³⁴

A transmissão, lendo seus objetivos, enfatizou que a linguagem era um "instrumento de comunicação [que] só faz sentido na medida em que nos ajuda a entender o mundo, analisá-lo e mudá-lo, na medida em que nos serve para estabelecer relações com os outros, para criar laços de solidariedade e cooperação".²³⁵ O programa buscou lhes mostrar que aprender um espanhol correto convenceria os usuários da importância da solidariedade e dos laços cooperativos entre os indivíduos e eles com instituições para contatos encontrarem e apoiarem? Nas palavras do *Bachillerato*: "comunicar-se com os outros e estabelecer relações de cooperação e assistência

²³² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 15. P. 66.

²³³ Fita 437. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 101 fita 2.

²³⁴ Fita 437. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 101 fita 2.

²³⁵ Fita 437. *Bachillerato por Radio* 1. Programa 101 fita 2.

mútua",²³⁶ destacando a existência de uma relação entre o currículo do projeto a um propósito maior: o desenvolvimento econômico e democrático da Colômbia.

Nas palavras do programa, a aprendizagem foi "um processo fundamental na vida de um homem que nunca termina, que está relacionado à aquisição de habilidades, destrezas, hábitos e formação de atitudes", cujo objetivo era trabalhar "todo um processo de mudança através do qual chegamos a mudar algum aspecto do nosso comportamento e alcançar uma compreensão cada vez mais perfeita do ambiente físico, social e cultural a que pertencemos." As aulas foram então criadas com o objetivo de fazer com que os alunos reflitam e proponham aos alunos que agissem e tivessem uma posição crítica diante do mundo, como dizia o programa: "a palavra deve ser libertadora, pela palavra podemos nos conscientizar da realidade que representa, podemos entender outras áreas do conhecimento e transformar nosso pensamento em ação transformadora."²³⁷ Mas liberar o quê? Estar ciente do quê? Embora o programa refletisse e afirmasse que os seres eram procurados para entender a realidade, a forma como indicava era o feito pelo executivo, a das elites dominantes, a forma como a ação, motivação e trabalho das camadas populares deveriam ser direcionados

Educar a "ação" estudantil foi essencial para o projeto, como o locutor amarrou no final da aula: "Só quando estabelecemos canais profundos de comunicação [era] possível cooperação entre os homens para o desenvolvimento e o progresso de toda a sociedade."²³⁸ O *Bachillerato* deixou claro que a missão era inculcar esses valores nos usuários, conforme expresso na primeira aula de matemática para o quarto ano do projeto, afirmando que o curso dará "mais um passo são seus estudos e um esforço positivo para alcançar o objetivo de sua própria superação e, assim, contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da Colômbia",²³⁹ para superar as deficiências das camadas populares colombianas, como era a compreender a importância de uma fluida comunicação.

Várias aulas de espanhol focaram em mostrar e ensinar os alunos, cobertos por aspectos técnicos, a importância de falar e escrever melhor. Dada a falta de comunicação dos usuários, a lição 13 de primeiro ano buscou apoiar o uso "da linguagem oral", ou melhor, da conversa. Ela explicou que o intercâmbio das ideias entre o falante e o ouvinte era a base da comunicação, pois "para que exista uma conversação não é apenas necessário falar, mas escutar. Ouvir é muito

²³⁶ Fita 437. *Op. Cit.*

²³⁷ Fita 437. *Op. Cit.*

²³⁸ Fita 437. *Op. cit.*

²³⁹ Fita 1398. *Bachillerato por Radio 4. Programa 1 fita 1.*

importante na vida, ouvir bem, entender o que os outros expressam aumenta nossa cultura, nos ajuda a conviver com nossos companheiros e nos melhora espiritualmente, já que o conhecimento que adquirimos a partir dos sentimentos e ideias dos outros, esclarece o nosso."²⁴⁰

Por essa razão, o programa focalizou em recomendar uma expressão oral e escrita apropriada. A lição quatorze do primeiro ano, com o nome *comunicação oral*, procurou recomendar “as ideias que fazem relação com a mais importante forma de comunicação oral: a conversa”. Com um dramatizado, o fascículo mostrou "uma conversa entre uma pessoa que tem uma loja e um dos clientes, que pergunta sobre um lenço"²⁴¹ recriando os problemas de comunicação atuais do setor popular, desde

essa comunicação é defeituosa porque um deles não entende o outro. O vendedor conta ao comprador sobre os motivos que tornam o lenço caro, mas o comprador não está em posição de entender essas razões. O vendedor cometeu um erro na forma como escolheu suas palavras para explicar ao comprador o preço do lenço.²⁴²

Isso justificou o indispensável bom uso da língua, de acordo com o *Bachillerato*. Os alunos eram vistos como pessoas com problemas para se expressar, afirmando o ensino da comunicação como prioridade, porque

Todos os dias devemos nos comunicar com nossos companheiros através da linguagem. Combinamos palavras e expressamos com eles as ideias, desejos ou sentimentos que existem em nós. Então, para expressar algo pela linguagem, você precisa usar as palavras certas. Uma palavra está correta quando significa o que queremos expressar.²⁴³

Para o *Bachillerato*, o problema de não se expressar corretamente levava às camadas populares a não comunicar o que sentiam e o que precisavam, exigência básica neste novo contexto social. Demonstrava a falta de personalidade dos usuários, uma vez que a comunicação, para o *Bachillerato*, "continha nosso caráter, nossa personalidade, em uma palavra, deve ser nossa e original. A fala, como você estudou anteriormente, é a maneira pessoal de ser as pessoas em relação à linguagem." Ele insistiu em adquirir autoconsciência das habilidades individuais e tomar uma

²⁴⁰ Fita 228. Bachillerato por Radio 1. Programa 13 fita 1.

²⁴¹ Fita 230. Bachillerato por Radio 1. Programa 13 fita 2.

²⁴² Fita 230. Bachillerato por Radio 1. Programa 13 fita 2.

²⁴³ Fita 230. Bachillerato por Radio 1. Programa 13 fita 2.

posição ativa na sociedade a partir de gestos individuais, como enfatizado no final da aula: "A correção e a originalidade são, portanto, dois fatores importantes dentro da nossa expressão oral... se falarmos animadamente, expressando vividamente o que sentimos ou pensamos, tornaremos mais fácil para o ouvinte nos entender. torna nossas palavras mais convincentes."²⁴⁴

A lição seguinte, agora focada em técnicas de leitura correta, buscou dar aos alunos ferramentas para um correto "ato de leitura", como colocar cuidado na aparência e conteúdo dos textos, pois "é necessário a correta compreensão do texto escrito. Ler bem não é apenas dominar o mecanismo da leitura, mas interpretar, entender plenamente um texto escrito." Além disso, foi instruído sobre formas apropriadas de leitura em voz alta e silenciosa, encorajando-os a "praticar a leitura oral e corrigir lentamente os erros".²⁴⁵ No final da lição, eles prestariam mais atenção à leitura em voz alta, recomendando

impedir que nossa voz sempre escorregue no mesmo tom. Isso torna a leitura monótona e fatigosa e dificulta a compreensão das ideias contidas no texto. É melhor ler como se estivéssemos conversando. Ao dar naturalidade à nossa voz, a leitura viva ajuda a entender as ideias que vão na escrita. Para uma leitura natural e vívida, os textos que lemos em nossas lições podem ser guiados. Tente imitar a leitura que fazemos diariamente. Algumas regras úteis são: manter ar suficiente nos pulmões para não fadigar, tomar o ar apenas nas pausas indicadas pelas marcas de pontuação, não pausar entre palavras relacionadas entre si.²⁴⁶

A lição tinha como objetivo expor os usos práticos e ganhos de boa expressão oral e de saber ler, como a lição nove do quarto ano, *Semântica e comunicação*. Ao persuadir os usuários, a gravação afirmou que começou "com a convicção de que tudo o que aprendemos através de nossas aulas é do melhor interesse de nós, pois é em benefício de nossa família, nossa comunidade e nossa sociedade". Com um tom patriótico e pessimista se falou da perda da linguagem patriótica. Ao explicar a formação de palavras, ele alertou para uma tendência perigosa que ocorreu "mais frequentemente nas grandes cidades, pois estão muito mais expostas à chegada de pessoas estrangeiras",²⁴⁷ como o transplante e o rastreamento de vozes estrangeiras. Para o programa este processo infeliz era inevitável porque,

²⁴⁴ Fita 230. Bachillerato por Radio 1. Programa 13 fita 2.

²⁴⁵ Fita 233. Bachillerato por Radio 1. Programa 15 fita 2.

²⁴⁶ Fita 233. Bachillerato por Radio 1. Programa 15 fita 2.

²⁴⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 9. P. 37.

Isso... encontra-se quando os habitantes têm contato de natureza cultural, política, econômica, etc., com pessoas de outros povos que têm diferentes costumes e linguagem. Então essa relação humana leva a receber vozes estrangeiras em sua própria língua. Este é realmente um fato lamentável e aumenta quando os povos não desenvolveram suficientemente a consciência de seus valores culturais, entre os quais a língua é uma das mais importantes.²⁴⁸

Portanto, um processo de bom domínio espanhol foi impulsado em busca de combater essa dinâmica, embora a desesperança fosse latente, pois "na medida em que a dependência econômica de uma pessoa sobre um povo aumenta em relação aos outros, a dependência cultural é mais perceptível e a linguagem demonstra isso".²⁴⁹

Outras lições apresentaram usos cotidianos dos aprendizados ao longo do *Bachillerato*, como a lição dezoito do quarto ano, cujo tema principal foi aprender a escrever certificados de estudo e emprego. Esta sessão exemplificou o porquê da necessidade de explicar e ser claro com outras pessoas, ou seja, comunicar de forma clara e concisa, como afirmado nos objetivos da aula: "aprenda a elaborar pedidos de certificados de estudo e de trabalho. Além disso, vamos aprender como perguntar ou dar informações e como perguntar sobre tópicos de estudo que não entendemos."²⁵⁰

A lição abordou todas as supostas deficiências atribuídas aos alunos e que as lições anteriores procuravam solucionar: Aprender a se expressar por escrito, a se comunicar bem e assumir uma posição ativa no processo educacional; problemas que eram palpáveis para o *Bachillerato*. Através do exemplo de Gustavo e Margarita, foi apresentado um cenário onde ele recebia uma oferta de emprego, "ontem eles fizeram um telefonema e pediram que ele aparecesse na empresa no dia seguinte com todos os documentos em ordem, além de seus certificados de estudo e trabalho."²⁵¹ A transmissão recriou o processo de solicitação de Gustavo para certificados e o caminho para sua entrevista de emprego, sendo o modelo para destacar os erros que os alunos tiveram quando se tratava de estabelecer um vínculo com outras pessoas e instituições.

A primeira seção apresentou dois formatos para a solicitação dos certificados²⁵² e fez recomendações para a correta elaboração deles, mostrando o que deviam conter e o passo a passo

²⁴⁸ Fita 1419. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 11 fita 1.

²⁴⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 9. P. 37.

²⁵⁰ Fita 1440. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 22 fita 1.

²⁵¹ Fita 1440. *Bachillerato por Radio 4*. Programa 22 fita 1.

²⁵² Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 18. P. 81-82.

para que sua busca pudesse ser "agilizada".²⁵³ A segunda seção, a mais extensa e detalhada, prestou atenção às experiências de Gustavo na fábrica "La Emsambladora", onde cometeu "vários erros ao ir à entrevista por dar a informação errada e é por isso que chegou meia hora atrasado",²⁵⁴ e onde também houve erros dos funcionários não dando informações claras e completas para prestar um bom serviço.

Assim, o *Bachillerato* através de gráficos decidiu dar indicações simples tanto para o solicitante quanto para aquele que o dá nos três casos anteriores: no primeiro caso, "ir ao escritório de informações ou recepção", "fazer a pergunta precisa, sem maiores explicações", "alistar papel e lápis para anotar"; no segundo caso, "esteja suficientemente ciente do que você reporta", "dê as informações claras e completas".²⁵⁵ A lição buscou dar exemplos práticos de deficiências estudantis, deixando claro que para o programa ele entendia os usuários como pessoas com atitudes não conscientes sobre formas de se expressar e conversar, não benéficas para ambientes modernos, como uma entrevista de emprego. Este era um manual de "etiqueta" para a força de trabalho que estava entrando no mercado formal.

Já para concluir a aula, o *Bachillerato* apresentou aos usuários como se relacionar com uma instituição, tendo como modelo o próprio programa. A seção definiu o cenário onde "muitas vezes não conseguimos entender uma ideia ou conceito que o professor está explicando", então

é necessário... para afirmar que temos a dificuldade de entender essa explicação, precisamos pedir esclarecimentos sobre essa questão. Se estamos tendo essa aula direta, ou seja, dentro de uma sala de aula onde os alunos e o professor estão presentes, devemos pedir esse esclarecimento mediatamente. Interrompemos educadamente o professor e mostramos a ele nossa dificuldade em entender o assunto.²⁵⁶

E, quando este é o caso, de "uma classe direta, devemos solicitar esclarecimentos que tem que ter os seguintes requisitos...",²⁵⁷ anexando uma lista de elementos que deveriam ter sido incluídos na carta. Esta seção pretendeu ensinar os alunos a escrever muito claramente sobre suas necessidades, sendo concreto e eficiente nos seus pedidos e sem divagação no conteúdo. Assim o programa concluiu essa emissão: "Seria absurdo que vocês nos escrevessem uma carta nos

²⁵³ Fita 1440. Bachillerato por Radio 4. Programa 22 fita 1.

²⁵⁴ Fita 1440. Bachillerato por Radio 4. Programa 22 fita 1.

²⁵⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 18. P. 83.

²⁵⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 18. P. 84.

²⁵⁷ Fita 1440. Bachillerato por Radio 4. Programa 22 fita 1.

contando que não compreenderam a aula passada, por exemplo, porque nós não saberíamos a que temas se referem e não poderíamos esclarecer absolutamente nada.”²⁵⁸

No entanto, o discurso carregava todo o peso das ações dos alunos, ignorando dois problemas que o discurso oficial do *Bachillerato* tinha: promover sua subordinação às empresas como a única alternativa à vida, formação de que essa era a escolha inevitável no mundo contemporâneo, e os responsabiliza por não buscar oportunidades, em que, segundo o programa, as condições de trabalho estavam sendo dadas pelo governo e empresas. Houve apenas uma falta de apreensão das camadas populares sobre o novo estilo de vida. Ilusoriamente o *Bachillerato* acreditou-se ver no país uma prosperidade latente que era simplesmente expandir e distribuir.

4.3.3 Comunicar melhor é melhorar a cultura

Além dos benefícios práticos, o *Bachillerato* promoveu as vantagens da ascensão social, implícitas na melhoria das camadas populares em um contexto social, político e econômico do país que para o próprio programa era favorável. A quarta lição do primeiro ano explicou aos usuários que, embora o espanhol seja a língua colombiana, seu uso, por causa da posição social, não foi puro, limitando sua integração com a nação. É por isso que, mais tarde, o programa

a linguagem nos ajuda a pensar. É por isso que precisamos conhecê-la bem. Ela ajuda a pensar. Por outro lado, a vida social exige o uso da linguagem, passamos a maior parte de nossas vidas conversando e ouvindo. E nossa língua depende da posição que temos no grupo social ao qual pertencemos. Portanto, é essencial que o homem use bem sua língua e a conheça suficientemente²⁵⁹

Para o programa, utilizar corretamente a linguagem denotada a posição social, portanto, seu uso correto contribuiu para a mobilidade social e a melhoria das condições de vida. Para o programa houve uma estreita relação entre a cultura, entendida pelo programa como as atitudes sociais urbanas das elites dominantes, e a posição social. Ter cultura era pertencer à sociedade, e da mesma forma, à nação. A aquisição de ferramentas culturais estava diretamente ligada à melhoria da qualidade de vida, de acordo com o *Bachillerato*. Como o programa observou em outra lição ao

²⁵⁸ Fita 1440. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 22 fita 1.

²⁵⁹ Fita 216. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 2 fita 2.

dizer que "a fala defeituosa descrevia muito da cultura de uma pessoa e, em muitas ocasiões, determinamos a cultura de alguém por sua fala. devemos procurar adquirir uma pronúncia correta. Se a linguagem é o instrumento que nos serve para nossa comunicação diária, é importante tornar este instrumento eficiente."²⁶⁰

Para sanar essas deficiências culturais, várias lições direcionaram seus sujeitos para enriquecer ou melhorar a forma de expressão dos alunos. A lição 114 de primeiro ano usou a maior parte do tempo para apresentar aos alunos a importância de usar sinônimos. Exemplos na lição, como diferentes formas de se referir a forma, trabalho e chefe, "enriqueceram nossa língua. Seu conhecimento ajuda nossa expressão oral e escrita, especialmente a última."²⁶¹ O conhecimento não só favoreceu uma melhor expressão, mas também mostrou uma posição de prestígio, como eles expuseram, como o programa insistiu, uma cultura melhor.

Da mesma forma, as lições 93 e 94 do primeiro ano tiveram a função de "melhorar" as conjugações comumente errôneas dos usuários. A primeira lição começou ilustrando, de forma óbvia e indiscutível, a qual setor da população se referia lendo uma conversa de dois vendedores de calçados "chegando a um povoado próximo à cidade". A lição continuou com a apresentação dos verbos do uso equivocado, como: o "haiga", em vez de haya; "andé", em vez do mim anduve; "doldrá", em vez dolerá; ou "pasiar", em vez de pasear; entre outros.²⁶²

A segunda lição continuou sobre o assunto, expondo erros de conjugação constantemente encontrados na população, como no caso da luta, como "algumas pessoas equivocadamente dizem "peliar", mudando o e para um i."²⁶³ Sem maiores comentários, as referências apresentaram cenários em que as pessoas que cometeram os "erros" foram representadas, conforme registrado no exemplo: "Jorge negocia com os produtos de sua propriedade." Como o programa então analisou, o verbo negociar, "que possui um diptongo na última sílaba, "eu e a", há algumas pessoas que dizem "eu negocio", o que é incorreto." No desenvolvimento do tema foram apresentadas várias conjugações "defeituosas" ditas pelas camadas populares, que tiveram que ser corrigidas para mostrar um notável conhecimento do espanhol. Os preconceitos do *Bachillerato* seguraram as razões para mudar e homogeneizar a fala popular à luz dos padrões das classes urbanas média e

²⁶⁰ Fita 266. Bachillerato por Radio 1. Programa 33 fita 2.

²⁶¹ Fita 394. Bachillerato por Radio 1. Programa 84 fita 2.

²⁶² Fita 358. Bachillerato por Radio 1. Programa 69 fita 1.

²⁶³ Fita 360. Bachillerato por Radio 1. Programa 70 fita 2.

alta. O programa criticou e viu como um problema a diversidade linguística das pessoas, um empecilho ao progresso e à união nacional.

A pronúncia, para o *Bachillerato*, teve que ser cuidada, sendo uma das interações onde a cultura era mais visível, e com isso a posição social, das pessoas, como afirmado pelo programa na lição 131 do primeiro ano em justificar a importância de estudar o aparato fonatório do homem, pois "nossa língua depende muito da nossa pronúncia, uma vez que uma má articulação de letras pode ser falar mal de nossa cultura e nos mostrar como pessoas descuidadas."²⁶⁴ Ao contrário de para mostrar-nos como povos quem? Possivelmente a resposta é encontrada nas pessoas mais ricas que poderiam interpretar gestos, traços e vestuário como inadequados, rudes, e sim sem cultura; sem sua cultura. O tema certo do programa estava nas classes urbanas mais educadas e com um pensamento onde o desenvolvimentismo e a democracia eram o horizonte que liderava o caminho.

O projeto reiterou aos seus alunos a importância de abordar a cultura por meio da formação, adquirindo as ferramentas necessárias para fazer uma análise das situações ao seu redor. As referências eram frequentemente feitas como "a primeira abordagem da cultura é alcançada através da leitura". A lição quatro de espanhol para o quarto ano, convidando os alunos a abordar a leitura e interpretar corretamente o que foi lido, afirmou que "toda vez que melhoramos nossa compreensão através da leitura, é mais fácil abordar fontes de informação, livros, etc."²⁶⁵ Acrescentando, segundos depois, que "a leitura era o meio mais importante de abordar fontes de informação e, em geral, cultura."²⁶⁶

Para o processo de formação e direção dos alunos na vida moderna, uma interpretação correta da sociedade foi primordial, conforme levantado pelo *Bachillerato*. Adquirir essa interpretação precisava diferenciar entre uma leitura científica e emocional, como indicado pelas lições. O programa, por meio de seus exercícios, focou na importância de saber diferenciar o gênero dos textos lidos, ler um texto durante a transmissão de arte e literatura de Mao Tse-Tung serviu de exemplo. Com um trecho, o locutor destacou que analisá-lo baseava-se em um ponto de vista desde o início da leitura, pois "desde as primeiras linhas do texto entende-se que se trata de um ensaio sobre arte e literatura com alguns elementos políticos e sociais, portanto, a leitura a ser feita é analítica."²⁶⁷ Foi necessário então pensar em "que atitude deve ser tomada para entendê-la", que,

²⁶⁴ Fita 421. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 94 fita 2.

²⁶⁵ Fascículo Espanhol. Lição 4. P. 14.

²⁶⁶ Fascículo Espanhol. Lição 4. P. 14.

²⁶⁷ Fascículo Espanhol. Lição 4. P. 14.

para os professores do programa, a reflexão correta baseada na análise científica. Havia uma suspeita e o medo da possível leitura emocional dos textos políticos, pois isso poderia criar afinidade e harmonia com o que foi lido, de modo que o *Bachillerato* insistiu tanto em uma leitura distante e científica, racional, impedindo os usuários de serem representados na crítica de injustiças e encontrando há estratégias políticas para combatê-los além do programa proposto pelo governo e pelas elites nacionais.

De acordo com o projeto radiofônico, a maneira de lidar com textos literários deve ser contrária a ter um significado múltiplo, "o que ele expressa é claro, mas ambíguo, misturando-se, carregando em seu significado uma grande carga emocional". Os alunos eram constantemente lembrados de que, "nossa leitura analítica tem que ser pessoal e compressão, portanto, vaga, como lemos."²⁶⁸ O alerta era para canalizar a análise deveria estar no caminho não heterodoxo ou perigoso, de modo que as lições determinavam as regras dessas análises, que, afinal, tinham que atender aos padrões científicos e à razão.

A importância de um ensino correto da leitura foi constantemente enfatizada no programa, a fim de formar os alunos na abordagem correta das palavras, formá-los a uma certa forma de análise crítica do que foi lido, sempre no âmbito das prioridades sociais, políticas e econômicas nacionais. O *Bachillerato* enfatizou que os usuários entenderam como fazer uma análise crítica, como se posicionar diante de um texto, independentemente do gênero, sempre destacando que essa formação os incorporou a um setor da sociedade através do conhecimento, da aquisição da cultura, como refletido nos últimos segundos da aula: "Lembremos que a leitura bem-feita nos ajuda em todos os campos, expande nossa cultura e nos dá uma visão de mundo ilimitada."²⁶⁹

4.3.4 Falta de originalidade e ordem

Em outras lições, a ideia de ordem era indispensável. A incorporação do método de vida, a fim de poder contribuir para o país e para a comunidade. Uma pessoa para poder trabalhar em grupo e aprender precisava de uma estratégia de organização, que, como as fontes mostraram, o *Bachillerato* acreditou que não existia entre os usuários. Isso era necessário para o aprimoramento das comunidades, não apenas para viver tranquilamente, mas para fortalecer o conhecimento

²⁶⁸ Fita 1406. *Bachillerato por Radio 1*. Programa 5 fita 1.

²⁶⁹ Fita 1406. *Op. cit.*

aprendido e estabelecer vínculos mais saudáveis com os outros e trabalhar para o bem comum. Isto é o que o locutor se referiu quando disse, no início da lição 20,

Caros amigos, como é importante adquirir conhecimento, não é? Bem, é claro que é, mas é mais importante que esse conhecimento não fique lá em nossas cabeças apenas para trazê-los para fora quando se trata de deixar alguém saber que sabemos, que não somos ignorantes. O fundamental é que, assimilando-os, encontremos uma maneira de implementá-los, a serviço do interesse, mais amplo, menos pessoal, dependendo da sociedade à qual pertencemos.²⁷⁰

A lição 25 do espanhol do terceiro ano, em relação ao acima, recomendou como organizar atividades recreativas nas aldeias. Lá eles indicaram que estas deveriam ser "diversões saudáveis [para] o grupo em que vivemos", sendo "esportes, musicais, dança, canto, apresentações teatrais, etc." Buscar apresentar "novos valores artísticos, especialmente quando se trata de música e dança"²⁷¹ e longe de atividades nocivas, como o alcoolismo, que "é uma doença que pode ser evitada desenvolvendo outras atividades que despertam inteligência e deixam uma agradável sensação de descanso."²⁷² As camadas populares foram culpadas de serem pobres? Segundo o programa, sua organização da vida, suas formas de diversão e distração não eram adequadas para descansar no mundo moderno.

As críticas do *Bachillerato por Radio* nas propostas que não foram a favor do desenvolvimento do país enfatizaram que era urgente dar forma à disciplina e à ordem entre os usuários. As lições mostrariam, através da compreensão da realidade social e das mudanças de atitudes consideradas prejudiciais à vida das pessoas, a necessidade de aquisição de críticas, disciplina e ordem. Desta forma, a lição cinco do quarto ano propôs aos alunos "desenvolver o método para a realização de uma leitura de estudo e uma leitura de consulta."²⁷³ O objetivo era "apropriar-se de um conhecimento para mantê-lo em nossas mentes. Isso não quer que uma série de dados seja memorizada porque nossa leitura implica um entendimento, uma captura para deixar em nosso conhecimento". Ao longo da primeira parte, foram responsáveis por explicar o método de estudos, que o programa de rádio resumiu também: "Vamos lembrar os passos de um bom

²⁷⁰ Fita 1447. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 25 fita 2.

²⁷¹ Fascículo Espanhol. *Ibidem*. P. 79

²⁷² Fascículo Espanhol. *Ibidem*. P. 80

²⁷³ Fita 1408. *Bachillerato por Radio* 4. Programa 6 fita 1.

estudo: fazer uma leitura rápida, perguntar, depois fazer uma segunda leitura intensiva, revisar mentalmente e finalmente revisar."²⁷⁴

O estudo de consulta ou, como eles nomearam, de pesquisa, foi então desenvolvida. Isso consistia "em diversos livros sobre determinado tema, mas essa consulta não pode ser realizada sem um método, que não funcionaria bem e perderia tempo inutilmente. Vamos, portanto, consultar de acordo com um método."²⁷⁵ O *Bachillerato* explicou o passo a passo do estudo adequado: ir à biblioteca escolher os livros de referência; "Selecionamos a bibliografia, passamos a ler extraindo as principais ideias que falam do assunto utilizando as guias para fazer as anotações, citações e resumos;"²⁷⁶ e a escrita e elaboração da obra. Com essas recomendações, o programa garantiu "boa leitura de consulta e, portanto, bom trabalho de pesquisa". A lição concluiu com a motivação para que os usuários fizessem um trabalho de pesquisa sobre uma questão que nos interessa para colocar em prática o conhecimento adquirido hoje."²⁷⁷

A lição 106 do primeiro ano reforçou a importância da organização e dos esquemas no dia a dia dos usuários. A primeira parte foi dedicada ao ensino para compreender as principais ideias e fazer a análise das obras. A segunda parte começou explicando, através de uma analogia, a importância da organização:

assim como os escritores escrevem suas obras sobre um plano preconcebido e desenvolvem o plano sobre uma ideia principal ou ideias que podem ser capturadas durante a leitura, por isso também o levamos quando vamos expor um problema, escrever um relatório ou apresentar uma obra escrita, devemos fazer um trabalho prévio para esclarecer o que queremos dizer. Para um grau de importância as questões com as quais vamos lidar e para evitar que passemos pelos ramos, confundimos ou perdemos de vista os objetivos e fazemos com que os outros percam ou não entendam bem o que queremos dizer.²⁷⁸

O plano organizacional proposto para a organização ideal depois de fragmentado, justificou que estava indo em direção à "nossa comunidade: como explicaríamos como as autoridades seriam apresentadas com a necessidade de um centro de saúde."²⁷⁹ O *Bachillerato* indicou aos usuários que o conhecimento adquirido juntamente com um método organizacional guiaria o bem-estar

²⁷⁴ Fita 1408. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 6 fita 1.

²⁷⁵ Fita 1408. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 6 fita 1.

²⁷⁶ Fita 1408. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 6 fita 1.

²⁷⁷ Fita 1408. *Bachillerato* por Radio 4. Programa 6 fita 1.

²⁷⁸ Fita 445. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 106 Fita 2.

²⁷⁹ Fita 445. *Bachillerato* por Radio 1. Programa 106 Fita 2.

comum? Para o programa, as formas de trabalho e as rotinas de camadas populares eram disfuncionais ao modelo econômico. Pode-se notar que o programa sentiu o dever de ensinar as condições mínimas que os usuários deviam exigir do Estado, contrariando a pregação não paternalista do próprio programa.

4.3.5 Valores democráticos e o projeto desenvolvimento no país.

Pode-se sentir que, dentro do *Bachillerato por Radio*, havia medo e suspeita para uma sociedade colombiana na forma de que o processo de individualização afastaria as pessoas de sua contribuição obrigatória para o desenvolvimento do país. Uma forma de lembrar os alunos de seu papel vital como componentes do progresso nacional foi destacar que o bem-estar individual deve ser compartilhado, e que isso traria muita satisfação, como registrado no exercício cinco da lição oito do quarto ano. Ele pediu para discutir a seguinte frase: "Quando trabalho para minha comunidade, sinto muita alegria e satisfação."²⁸⁰ Durante as lições, apresentou-se ao modelo desenvolvimentista capitalista como ideal para a modernização do país. No entanto, foi necessário destacar qualidades coletivas como um aviso de seus valores propensos ao individualismo, conforme registrado na lição que afirmava que:

beleza, sabedoria, justiça, liberdade, paz, amizade e amor são bens superiores aos bens materiais e prazeres dos sentidos. Acho que já percebemos que eles ajudam mais a felicidade do homem. Isso nos mostra que a felicidade não é tanto sobre ter coisas, mas em ser homens, homens melhores e melhores. Homens que buscam a verdade a qualquer custo, que amam a beleza, que têm a liberdade responsável, que respeitam a amizade e que vivem o amor como uma dedicação altruísta aos outros.²⁸¹

Várias lições foram criadas com a missão de incentivar o trabalho coletivo, uma vez que isso, como dito pelo programa, "é extremamente enriquecedor se soubermos como é trabalhar em grupo."²⁸² Para o programa, os princípios da organização, da comunidade, da unidade, desenvolveram e transformaram a sociedade colombiana. Lição 16 do espanhol do quarto ano, chamado *Vamos ajudar uns aos outros!* abordou o tema para motivar "considerar... os problemas

²⁸⁰ Fita 1417. Bachillerato por Radio 4. Programa 10 fita 1.

²⁸¹ Fita 221. Bachillerato por Radio 1. Programa 7 fita 2.

²⁸² Fita 1425. Bachillerato por Radio 4. Programa 11 fita 1.

e dificuldades que encontramos em comunicar com outras pessoas e estabelecer *com* suas boas relações.²⁸³ Através de um dramatizado, ele se apresentou a um camponês recém-chegado a Bogotá em busca de orientação para encontrar um endereço, diante da indiferença das pessoas e testemunhando o mau uso de recursos públicos, como placas de trânsito e telefones públicos. Dentro deste cenário pessimista, o camponês expressou preocupação, pois ninguém estava disposto a ajudá-lo, até que uma senhora se aproximou. À medida que começam a conversar, cada um desabafa dos problemas da cidade e da pouca empatia do povo até que a despedida dos protagonistas seja concluída.



Finalizada a encenação, se pretendeu provocar os alunos na seção de análise: "Ao ouvir o diálogo descobrimos que a semelhança com a realidade não é coincidência, não é? Claro. Quantas vezes não passamos pelas mesmas situações ou fomos um daqueles que, por muitas razões não fornecemos ajuda a quem nos pede!"²⁸⁴ Adicionando a opinião de *Bachillerato* sobre os problemas atuais da cidade,

através do diálogo há alguns problemas muito específicos, como o trânsito que, nas grandes cidades, é muito grave. As menores normas de segurança não são respeitadas e a vida das pessoas é irresponsavelmente arriscada... Há também a irresponsabilidade e o desconhecimento, por parte dos pedestres, das regras mais elementares do trânsito... [e] uso indevido do telefone público. Isso, como meio de comunicação, presta um serviço à comunidade na rua. É por isso que usá-lo para visitar e passar o tempo não faz sentido.²⁸⁵

Os problemas expostos ao programa foram um alerta das falhas de uma modernidade mal orientada e individualista, que tinha uma "dificuldade em estabelecer boas relações humanas... [onde] para ter perdido a noção do outro, o senso de solidariedade e comunidade." Por causa de

vida urbana complicada, escassez de recursos, superpopulação, poluição, miséria, desejo por mais, ambição pessoal excessiva têm [sic] relações desumanizadas entre os homens. Daí vem a hostilidade, a desconfiança e a agressão das pessoas.

²⁸³ Acentuação feita pelo locutor da lição. - Fascículo Espanhol. 4 ano. Lição 16. P. 73.

²⁸⁴ Fita 1436. Bachillerato por Radio 4. Programa 20 fita 1.

²⁸⁵ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Ibidem*. P. 75.

O individualismo parece ser a norma. Aos poucos esquecemos que outros existem.²⁸⁶

Como solução para o programa foi a entrega e o atendimento à comunidade. Este seria o foco dos esforços de capacitação dos usuários. Era aí que a nação estava progredindo, sendo o ponto de canalizar energia, o lugar onde as pessoas tinham que dirigir seu trabalho e caráter. A análise da aula concluiu que era imperativo estudar e refletir sobre atitudes individuais "a fim de encontrar soluções para muitos problemas e trabalhar na construção de uma sociedade mais humana e justa, uma sociedade na qual a solidariedade e o serviço à comunidade sejam uma realidade."²⁸⁷ Nos segundos finais, os usuários foram solicitados a refletir: "Amigos, vamos pensar em como podemos ajudar e trabalhar para a transformação de nossa sociedade."²⁸⁸ Mas beneficiaria a todos igualmente?

A ilustração mais clara da importância de canalizar e promover entre as camadas populares os benefícios de trabalhar para o bem comum no desenvolvimento capitalista foi o gíbi que acompanhou a mesma lição. Com o nome *Cooperação é Força e Sucesso*, dois burros foram apresentados que, amarrados com a mesma corda, olharam para o lado oposto pensando na carga de palha que tinham que coletar, levando-os a tentar pegar a comida do lado oposto e se bater, pois estavam amarrados pela mesma corda. No final, percebendo que apenas trabalhando juntos eles poderiam chegar à carga, eles decidem coordenar para levar os dois juntos a comida para frente e para trás. As frases que acompanharam a história mostraram que os ideais a serem transmitidos eram solidariedade e comunidade: "Sem cooperação não há progresso", "divergências surgem muitas vezes", "então não é possível", "ei amigo: temos que trabalhar juntos", "agora sim! O sindicato faz a força", "o resultado não demora muito".²⁸⁹

²⁸⁶ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Ibidem*. P. 75.

²⁸⁷ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Ibidem*. P. 75.

²⁸⁸ Fita 1436. *Ibidem*.

²⁸⁹ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Ibidem*. P. 74.

O gibi mostrou como o programa caracterizava seus alunos. Certamente, o burro representou as camadas populares de duas maneiras: o primeiro, o burro, comumente relacionado como um animal bárbaro, sem inteligência, refletia a ignorância das pessoas que identificou; e o segundo, o animal está relacionado ao trabalho na terra, ao trabalho no campo e ao uso da força física, sugerindo que, como este animal, as camadas populares foram capazes de trabalhar e fazê-lo com esforço, cuidado e dedicação, potencial que o *Bachillerato* viu em pessoas populares. No entanto, apesar dessas potencialidades e boas intenções, houve falta de coordenação e compreensão do contexto para trabalhar em grupo para alcançar um trabalho mais eficaz, mais rápido e rentável. A solução do programa educacional para as deficiências das camadas populares, conforme registrado na frase que acompanhava a história em quadrinhos na parte inferior da tabela: “Uma união unida é uma união sem problemas. Apenas inimigos de uma atividade podem se opor à sua integração.”²⁹⁰



O *Bachillerato por Radio* viu nas camadas populares a base da constituição da nação ser mestiço. Através de um relato anacrônico e homogêneo, elas foram mostradas como parte da nação, ativas e conscientes das desigualdades sociais. Isso serviu, por meio de justificativa, para avançar no trabalho de promoção do modelo de desenvolvimento para integrar delas, que foram definidas de forma muito ampla, integrando comunidades indígenas, camponeses e áreas periféricas das cidades. Nelas viam uma população preguiçosa, inconsciente, inativa e pouco anexada no mercado de trabalho, bem como suscetível a ideologias, práticas e ações contrárias ao modelo de desenvolvimento capitalista. Mas, com a indução do modelo, considerou-se que elas poderiam ser canalizadas e cooptadas para o projeto do qual pertenceu o programa

²⁹⁰ Fascículo Espanhol. 4 ano. *Ibidem*. P. 74.

Considerações finais

O *Bachillerato por Radio* entendeu que as camadas populares tinham deficiências em poder narrar e dificuldades em se comunicar com outras pessoas e instituições. Eram pessoas retratadas como inativas, solitárias, preguiçosas, tímidas, que, desconhecendo seu papel no desenvolvimento nacional e no progresso, teriam grande potencial para adquirir essas habilidades. Segundo o programa, os costumes, atitudes e formas de agir sobre as camadas populares foram um impedimento e uma dificuldade na implementação do modelo de desenvolvimento. Para o *Bachillerato*, o problema de não se expressar corretamente levou as camadas populares a não comunicar o que sentiam e o que precisavam, exigência básica neste novo contexto social. Eles também não sabiam como trabalhar em grupo ou ter métodos organizacionais, segundo o programa.

Isso demonstrou, segundo o programa, a falta de personalidade dos usuários e a falta de autoconsciência de suas habilidades individuais e a importância de assumir uma posição ativa na sociedade. O projeto reiterava constantemente aos seus alunos a importância de abordar a cultura por meio da formação, adquirindo as ferramentas necessárias para fazer uma análise das situações ao seu redor. Com a representação acima, ao *Bachillerato* foi concedido o direito de ser a ponte educacional que liga os subdesenvolvidos, dentro de um país subdesenvolvido, à suposta modernização.

Lembremos que o *Bachillerato por Radio*, entre 1973 e 1982, fez parte da política social criada em 1966 chamada *Transformación Nacional*. Propôs a criação de uma série de instituições para melhorar as condições de vida das populações mais pobres da Colômbia. A instituição constituída foi o *Fondo de Capacitación Nacional*, que desenvolveu dois programas de educação em massa para adultos que não seguiram seu processo educacional formal: A *Educación Básica Primaria para Adultos* e a *Bachillerato por Radio*. Antes disso, durante a primeira metade do século XX, o ensino médio tinha duas características: estar nas mãos dos particulares (religiosos ou laicos) desde o Estado colombiano que a ignorou e ser entendida como digna e exclusiva das elites, algumas crianças de funcionários públicos e comerciantes. Paradoxalmente, mesmo reconhecendo a exclusão das camadas populares, o programa excluiu e manteve a posição dessa população, sem oferecer mudanças estruturais em um sistema de educação nacional historicamente desigual.

Esse contexto, como vimos na pesquisa, mudou gradualmente ao longo dos anos. A partir do final da década de 1950 o crescimento exponencial ocorreu, passando para um contexto em que houve uma expansão da oferta pública de educação, com maior construção escolar e maior incentivo para que a população continuasse o processo de formação após o ensino fundamental. Fatores políticos levaram à conscientização dos governantes na importância da expansão da rede pública de ensino. A constituição da FN em 1958 aumentou o investimento em educação e a elite política estava disposta a reformar para aumentar a oferta educacional para coletar o grande número de pessoas que pressionaram para entrar no sistema.

Esse processo foi cercado por outras mudanças na sociedade colombiana, como o aumento acelerado da população colombiana e o crescimento das cidades, o que favoreceu a expansão do ensino primário e secundário na Colômbia. Como mostrado, nem mesmo períodos como a Violência, durante 1946 e 1951, afetaram a constante expansão educacional. No entanto, o ensino médio no país permaneceu um fenômeno principalmente urbano, oferecido por instituições privadas e em que a especulação só aumentou nas escolas que a ofereceram por causa da alta demanda.

Em meados da década de 1960, foram criados vários programas públicos de ensino médio, como o INEM e o *Bachillerato por Radio*. Este último foi estudado em pesquisa, focalizando a análise sobre os primeiros anos de sua existência: os dois últimos períodos presidenciais da FN, no governo de Carlos Lleras Camargo (1966 - 1970) e o de Misael Pastrana (1970 - 1974), e os governos liberais de Alfonso López Michelsen (1972 - 1972) e Julio César Turbay Ayala (1978 - 1982). Desde o governo de Lleras Camargo, o Estado colombiano tem se reformado para acomodar as instalações de desenvolvimento dos Estados Unidos. Esse foi o modelo acordado para o desenvolvimento de todas as políticas sociais e econômicas do país. A esperança cega no desenvolvimento garantiu que isso traria progresso para toda a população.

Discussões e avaliações das elites políticas e econômicas refletiram que afirmavam e argumentavam que, para a prosperidade econômica e social do país, incitava a inclusão das pessoas mais carentes em seu projeto de país moderno. De acordo com as premissas, foi necessário adaptar e formar as pessoas, fornecendo-lhes as ferramentas básicas para conscientizar-as sobre sua importância para o progresso da Colômbia e, desta forma, poder participar ativamente da vida social, econômica e política do país. A princípio era uma educação crítica e refletiva do contexto social, político e econômico, mas ela realmente esteve esvaziada do seu cunho crítico e político,

sendo uma vitrine das obras políticas dos governos da época na população mais pobre e com menos chances de poder ingressar no sistema educacional formal do país.

O *Bachillerato por Radio*, em sua organização e missão, foi constituído como um programa que visava modernizar as camadas populares, entendido como assimilação dos hábitos materiais e concepção de vida correta segundo as elites econômicas e políticas colombianas. Como discutido, as formas de financiamento, a posição dentro do Estado e a autonomia dada para o desenvolvimento do material educativo mostraram o quanto foi acoplado às posições políticas e ideológicas dos governos do período e à plena confiança das ações e posições tomadas pelo programa. Como visto, a forma de trabalho do *Fondo* foi baseada nas premissas de pesquisa, trabalho de campo, planejamento e eficiência econômica que foram introduzidas pelo Estado colombiano em diferentes estados, como a educação. Outros fatores externos, como a Guerra Fria e o combate ao comunismo, sutilmente influenciados e foram incorporados nos materiais educativos do *Bachillerato*, dando impulso a perspectivas de análise que promoviam o desenvolvimento e o patriotismo. O programa foi financiado e assessorado pela Fundação Ford, o que reforçou e confirmou as posturas desenvolvimentista, à estadunidense, do programa.

No contexto educacional colombiano, no início da década de 1970, o *Bachillerato* fazia parte de um ensino político integral e estatal que se destinava a ativar o indivíduo e, com ele, a sociedade. A bandeira da educação integral garantiu que as classes mais baixas fossem formadas para inclusão dentro da sociedade e para colaborar no desenvolvimento econômico e social do país, como registrado na política de educação, pois esse setor populacional era marginalizado da vida moderna do país. O *Bachillerato* também afirmou e, ao longo do programa, registrou essa percepção dos denominados marginais. Para o programa de rádio, as camadas populares estavam à margem e atrasadas pela sociedade colombiana contemporânea, discussões políticas, sociais e econômicas e imaginários coletivos, os objetivos e consensos que circulam na vida pública.

Como apresentado, trabalho investigativo realizado pelo *Bachillerato* com antecedência sustentou as posições do programa, dando um ar científico a afirmações discriminatórias. As características socioeconômicas e culturais dos usuários, para o programa, confirmaram as deficiências dentro das camadas populares. De tal forma que a pesquisa permitiu a construção de materiais educativos que direcionassem e transformassem as ideias que circulavam nos espaços dos adultos populares que escutam o programa, colocando valores e conhecimentos considerados indispensáveis para que os usuários contribuíssem para a modernização e o progresso do país. O

Fondo, instituição criadora da *Bachillerato por Radio*, argumentou que adultos em camadas populares tinham muitas dificuldades inatas: propor múltiplas soluções para problemas cotidianos; baixa tolerância à incerteza, ambiguidade e novidade; a capacidade de pensar criticamente, de se organizar coletivamente e de pensar no bem-estar pessoal como uma extensão do benefício social. Diante dessas deficiências, material sonoro e escrito foi desenvolvido para orientar os usuários a entenderem a mudança do contexto nacional em que viviam. Por isso, foi proposto que as transmissões de rádio, através da mensagem transmitida, contribuam para incentivar, orientar, explicar, expandir e conduzir o aluno, enquanto os fascículos reforçaram explicações e ideias através de exercícios e leitura.

Os materiais didáticos e sonoros constituíram, dessa forma, a materialização das discussões, inquietações e respostas que assombravam aquelas elites. Conforme apresentado nos capítulos anteriores, estas foram a espinha dorsal do projeto radiofônico, sendo criadas para ser o instrumento de inclusão de muitas pessoas que, segundo eles, não eram apenas incapazes de contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento do país. Em vez disso, eles precisavam mergulhar nas discussões modernas sobre modos de vida, padrões de consumo e as especificidades do projeto de desenvolvimento do país. Esta pesquisa se concentrou em estudar um enredo do número suficiente de gravações, que formaram a acervo sonoro do *Bachillerato por Radio* e as cartilhas recompiladas das lições. A análise dedicou-se à disciplina de espanhol, que registrou com complexidade as estratégias tomadas pelo programa para representar e delimitar as camadas populares.

Para isso assuntos como a migração às cidades, o crescimento acelerado da população, a industrialização foram apresentados dentro do material do estudo, entre muitos outros. Atualizado com o objetivo do programa: formar, incluir, treinar e aproximar os alunos do país atual. Como dito acima, o projeto de modernização proposto na época foi ensinado por fornecer aos usuários ferramentas para entendê-los e colocá-los em frente às instituições estatais, à dinâmica empresarial e à realidade (com base na visão das elites) dos problemas do país.

O material educativo foi concebido como uma unidade que articulou as estratégias de convicção, informação e promoção de um modelo de modernidade e que refletia as deficiências e carências da população ouvinte do programa. No caso do modelo de modernidade, como revelado, foi apelado o impulso do conhecimento científico dentro das camadas populares. Primeiro, ensiná-los a serem organizados e disciplinados em seu trabalho e com as informações de suas famílias e comunidades; segundo, pois abordar esse conhecimento foi entendido como o caminho certo para

que os usuários do *Bachillerato* se tornassem sujeitos ativos, cientes de seu papel na melhoria de sua comunidade, com disciplina, estudo, aquisição de pensamento crítico, análise de contexto e busca de respostas através do método investigativo que os distancia principalmente de interpretações arriscadas para a nação, como posições políticas de esquerda ou de setores não conformes com o sistema de governo do país.

Por sua vez, o *Bachillerato* promoveu instituições estatais, que segundo as elites políticas e o programa cumpriram com rigor e dedicação o papel de ajudar as comunidades. Como poderia ser elucidado, a *Bachillerato Radial* tomou vários mecanismos para aproximar as camadas populares do Estado. Com um tom paternalista, esperava-se levá-los pelo caminho certo para a nação. Sabe-se que isso não aconteceu, mas foi um discurso e prática que ajudou a homogeneizar e controlar, em parte, muitas comunidades que poderiam ser atraídas por ações políticas alternativas e potencialmente mais violentas e radicais que estavam no cenário regional, nacional e internacional. De acordo com o programa, o Estado assessorou e contribuiu para a melhoria das comunidades. Era imperativo, então, pensar na ativação pessoal, entendida pelo programa como a plena consciência de que as habilidades, particularidades e pontos fortes de cada usuário, que contribuíram para a obtenção de maiores benefícios econômicos e sociais, não apenas para cada indivíduo, mas para a nação.

O *Bachillerato* apontou os benefícios das instituições, a fim de convencer os alunos dos privilégios da ordem política, sem hesitar sobre seu funcionamento, desigualdade e violência intrínseca. Pelo contrário, destacou-se o quão benéfico era o pacto democrático da FN e, numa visão mais ampla, a democracia, por, segundo eles, melhorar as condições de vida dos estudantes. A prevenção e o medo pelas elites colombianas da radicalização (já existentes) na sociedade colombiana levaram à criação de estratégias educacionais que promoviam e vendiam as vantagens do regime e da modernização contemporânea. Em segundo plano está a ideia de frágeis e possíveis de influenciar camadas populares e da necessária inclusão para a produção capitalista com a bandeira mentirosa do benefício justo e imparcial de toda a sociedade colombiana. Esta foi apontada como a única forma de modernização e não havia outras.

Por sua vez, o programa estava ciente de seu papel informativo como meio de comunicação. A ideia era sintonizar a frequência das elites às camadas populares, com os mesmos valores e estrutura interpretativa. Essa frequência fez com que não oscilasse ou duvidasse da ordem social já estabelecida. A mídia era um lugar onde as ninhadas populares podiam encontrar informações que

os deixariam desconfortáveis ou infelizes, e era necessário, então, orientar uma interpretação adequada dos fatos, uma interpretação que não levasse a dissidências ou suspeitas. O *Bachillerato* continuou a fazer recomendações sobre o papel da mídia com a sociedade, principalmente rádio e imprensa, afirmando que as camadas populares eram facilmente influenciáveis. O projeto de rádio não acreditava que os usuários tinham as habilidades para exercer sua influência na mídia, mas eram dóceis às suas mensagens.

Ao mesmo tempo, o *Bachillerato* em algumas de suas sessões comentou ou anunciou fatos do noticiário nacional e internacional, fingindo colocar os alunos dentro dos problemas atuais no cenário nacional. Uma ampla gama de fatos foi exposta, alguns mais desenvolvidos do que outros, embora sempre inclinados a fornecer o conhecimento básico que qualquer cidadão colombiano deveria supostamente ter. Inexplorado rigorosamente, o programa discutiu eventos testemunhados na Guerra Fria, e eventos nacionais como a violência na Colômbia e a reforma agrária.

Paralelamente, o material didático exibiu a representação do programa das camadas populares que se isolaram das discussões e realizações da nação por não terem poderes e habilidades para participar da dinâmica econômica ou da esfera pública do país. Assim, várias lições incentivaram a formação dos alunos a superar as lacunas, defeitos ou inadequações que teriam. Como visto, para material sonoro e escrito, a definição de popular não era monolítica e tinha uma multiplicidade semântica que buscava convencer os alunos sobre seu papel na cidadania, no Estado e na sociedade. No contexto do desenvolvimento estadunidense, mesmo que a população fosse um potencial contribuinte e entusiasmada, ela tinha que ser formada para suas deficiências e costumes inadequados e inaceitáveis.

Materiais educativos, então, refletiam as percepções, imaginários e atitudes que, das elites políticas, concluíram que as camadas populares eram uma massa de pessoas que precisavam ser formadas para se integrar. O material didático foi projetado para acompanhar a vida dos usuários do programa. As fitas e folhetos, na aparência material, foram construídos para serem facilmente acessíveis e compreensíveis, a fim de treinar o maior número possível de pessoas e cobrir o maior número possível de regiões do país. Por sua vez, foram projetados para se adaptar à presunção mais básica do tipo de vida dos usuários do programa: eles e elas eram adultos com algum trabalho ou comércio diário. Como você pode ver, as gravações e fascículos, em sua materialidade, foram criadas de acordo com a representação que o *Bachillerato* tinha da vida dos setores populares.

Uma das definições mostradas pelo programa sobre o popular e as camadas populares baseou-se na interpretação da literatura latino-americana como documentos que expressam a realidade social, política e econômica não só de cada país, mas do continente como um todo. O programa insistiu em promover e direcionar a abordagem da literatura para as questões sociais, buscando delimitar e definir as dificuldades dos sujeitos populares e suas lutas. Como registrado nas aulas, por *Bachillerato* as experiências e lutas dos setores mais oprimidos não haviam mudado ao longo dos anos, nem tinham estratégias de resistência e combate. Através das obras mostradas, o *Bachillerato* interpretou o popular como a base da construção da nação.

Isso resultou em uma representação anacrônica dos tipos de pessoas que compõem as camadas populares para o programa, como indígenas, camponeses e classes pobres urbanas. Esses sujeitos não eram estáticos, mas estavam constantemente na agência, com posição política e consciência social. A soma de todas as populações resultou no mestiço, sendo este, para o programa, o mais profundo e original da América Latina e a essência da nação colombiana.

Outra sensação do popular mostrou o *Bachillerato* diretamente associado aos usuários do programa. As estratégias visuais, sonoras e escritas procuraram promover e convencer os usuários sobre o modelo de desenvolvimento e detalhar os traços problemáticos dos populares a serem alterados. Através do que, a partir do programa, foi uma leitura adequada, um bom método de estudo e saber como se comunicar corretamente era esperado para ativar os alunos. Presumiu-se que, ao mostrar a importância da autoaprendizagem, constância e disciplina, pela mão da crença na formação de ninhadas populares, alcançariam um nível de consciência e funcionalidade que faltava e que era indispensável ao modelo econômico. Esperava-se aproximá-los dos estilos de vida urbanos e de classe média e alta, concebidos como adequados para levar o país ao caminho do progresso nacional.

Com esta pesquisa espero contribuir para as explorações futuras e rumos novos de estudo em que programa possa ser analisado a partir de aproximações, hipótese e contextos mais amplos e diversos. Procurei ilustrar as formas pelas quais as camadas populares foram representadas pelo programa, que, como mostrei, não era uma representação pura, definida e fixa, mas variava em suas definições e abordagens, embora fosse claro que, para o *Bachillerato*, o modelo de desenvolvimento entendia que nelas havia um setor que era necessário intervir para integrá-las material e ideologicamente no modelo das elites dominantes.

Referências

Referências primárias

Informes

Comité Operativo para la organización de los campesinos en asociaciones de usuarios de los servicios del Estado. **Conclusiones y recomendaciones. Documento A.** Bogotá, agosto de 1968, p. 2.

CONSEJERIA PRESIDENCIAL. **Informe sobre Integración Popular hasta junio de 1970.** Bogotá, p, 5.

CONTRALORIA GENERAL DE LA NACION. **Inventario físico.** Bogotá: Fondo de Capacitación Popular.

FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR. **Bachillerato Radial. Descripción y análisis sociodemográfico. Inscritos en el Primer Semestre de 1976.** Bogotá: Inravisión, 1976.

FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR. **Bachillerato radial. Organización y funcionamiento de radiocentros.** Bogotá: Inravisión, 1979.

FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR. **Diseño Curricular. Programa general para el IV curso de Educación Básica Primaria de Adultos.** Bogotá: Inravisión.

FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR. **Geografía económica de Colombia cuarto año de Bachillerato.** Bogotá: Inravisión.

FONDO DE CAPACITACION POPULAR. **Hacia un modelo de educación a distancia.** Bogotá.

FONDO DE CAPACITACION POPULAR. **Orientaciones generales para el rediseño de los programas de Educación Básica del Fondo de Capacitación Popular.** Bogotá: Inravisión, sin fecha.

FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR – INRAVISON **Resolución 331 de 9 de noviembre de 1984, por la cual se autoriza un pago.** 11 jan. 1985, Ministerio de Comunicaciones.

GALAT, J. **Operación Capacitación Popular. Programa de educación masiva y acelerada de adultos marginados del sector urbano.** Bogotá, 1966.

MINISTERIO DE COMUNICACIONES. **Memoria del ministro de comunicaciones al congreso nacional,** 1972, p. 176.

RADIO NACIONAL DE COLOMBIA. El colegio más grande de Colombia: El *Bachillerato por Radio*. **Cuéntame una historia de Radio.** Bogotá, Radio Nacional de Colombia, p. 14-25, 2010.

Jornais

PULECIO, G. Cortina de Silencio en el Analfabetismo. **El Tiempo**, Bogotá, 24 jan 1970, p. 12.
SEM AUTOR. 4 grandes problemas actuales de Colombia. **El Campesino**, Bogotá, 10 sep. 1967.
Sección informativa, p 5.

SEM AUTOR. Campaña nacionalista abre el gobierno en todo el país. **El Campesino**. 22 jan 1967,
sección informativa, p. 7.

SEM NOME. Caja Agraria: adiós a otra insignia nacional. **Portafolio**, 05 mar. 2007. Ver:
<https://www.portafolio.co/economia/finanzas/caja-agraria-adios-insignia-nacional-230350>

SEM AUTOR. ¿Cuáles son las Responsabilidades por el aumento de la población? **El Campesino**,
Bogotá, 17 sep. 1967, p 1.

SIN NOMBRE. El difícil cooperativismo en los campos. **El Campesino**, Bogotá, 26 jan 1969, p.
4. Sección informativa.

SEM AUTOR. El sector privado contribuye para la Integración Popular. **El Campesino**. 23 fev.
1969, sección informativa, p. 3.

SEM AUTOR. La mecanización, una de las causas del éxodo campesino. **El Campesino**, Bogotá,
22 jun. 1969, sección informativa, p. 3.

SEM AUTOR. La muerte de INRAVISION. **El Tiempo**, 29 de out. 2004. Disponible:
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1499360>

SEM AUTOR. La UNESCO estudia programas de alfabetización en Colombia. **El Campesino**. 21
mar. 1968, p. 4.

SEM AUTOR. Los campesinos tienen una tarea urgente. **El Campesino**. Bogotá, 8 dez 1968, p. 1.

SEM AUTOR. No hay sentido de solidaridad ni de beneficio económico de la comunidad. **El
Campesino**. 7 mai. 1967, secciones recreativas y de conocimientos, p. 1.

SEM AUTOR. Progresar es una obligación de los campesinos. **El Campesino**. Bogotá, 12 maio
1968, p. 1.

SEM AUTOR. Sesenta mil campesinos emigran anualmente hacia las ciudades. **El Campesino**,
Bogotá, 11 jun. 1967, p. 1.

SEM AUTOR. Transmisión masiva de conocimientos matemáticos se estudia en seminario. **El
Campesino**, 23 abr. 1967, sección informativa, p. 6.

LLERAS, A. Lo que pasó en Colombia. **Revista Visión**, Bogotá, 22 mai 1970, p. 23.

Gravações

HJCK. **Carta de Colombia**. Bogotá: HJCK, 30 set. 1973. Emisión radiofónica.

HJCK. **Carta de Colombia**. Bogotá: HJCK, 1977. Emisión radiofónica.

Referências secundárias

ABRIL, Esperanza; *et al.* **La educación permanente Unadista referenciada desde el Fondo de Capacitación Popular**. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Ediciones Hispanoamericanas, 2013.

ARIAS, Ricardo. **Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)**. Bogotá: Universidad de Los Andes, 2011.

ACEVEDO, R. **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**. Bogotá: Universidad de los Andes, 2018.

ACEVEDO, A. El Frente Nacional: Legitimidad institucional y continuismo bipartidista en Colombia. *Económicas CUC*, 36 V. 1, 2015, 27 – 42

ALAYON, M. **Un viaje a Sutatenza: la presentación del campesino em el proyecto educativo de Acción Cultural Popular ACPO**. Bogotá, 2018, 202 f. Tese (Licenciatura em História) – Departamento de Historia, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2018, p. 74.

AMADOR, Juan Carlos. **Memoria al aire. Gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia (1940 – 1973)**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Editorial UD, 2017.

ANGARITA, Juan Pablo. “Oyendo se aprende lo que no se podía”: El caso del auxiliar inmediato Clímaco Rosales, 1964 - 1968. In: ANGARITA BERNAL, Juan Pablo; BERRÍO, Ayder; ROJAS ÁLVAREZ, Jorge. **Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)**. Bogotá D.C.: Bogotá: Banco de La República, 2017.

ARCHILA, Mauricio. **Idas y venidas: vueltas y revueltas. Protesta social en colombia 1958-1990**. Bogotá: ICANH; CINEP, 2005.

ARCHILA, Mauricio. Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia. **Revista Controversia**, Bogotá, v. 1, n. 186, p. 10-32, 01 jan. 2006. Disponível em: [https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=175](https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=175). Acesso em: 09 abr. 2019.

ARVONE, Robert. Políticas educativas durante el Frente Nacional, 1958 – 1974. Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del Fondo de Capacitación Popular. In: **Revista Colombiana De Educación**, Bogotá, n. 1. Jan-Jun. 1978.

BERRY, A. La tragedia de la reforma agraria del Frente Nacional. In: CABALLERO, C; PACHON, M; POSADA, E. (Org.). **Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional**. Bogotá: Uniandes, 2012, p. 308.

BURKE, P. **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CABALLERO, C. El desarrollo económico y la planeación en el periodo del frente nacional: Contextos y realidades. In: CABALLERO, C; PACHON, M; POSADA, E. (Org.). **Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional**. Bogotá: Uniandes, 2012.

CAMACHO, Ildfonso. Vopulorum progressio: desarrollo integral y humanismo cristiano. **Veritas**, [S.L.], n. 37, p. 123-148, ago. 2017. SciELO Agencia Nacional de Investigacion y Desarrollo (ANID). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-92732017000200123>.

CALABRE, Lia. O historiador e o rádio: relações em questão. **Artículo presentando em el V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**. Rio de Janeiro, 2005.

CALDERON PATIÑO, S. **¿La elaboración de una nueva memoria nacional? Las representaciones de la nación en los textos de historia de Colombia de 1984 – 1986**. Bucaramanga, 2011. 280 f. Dissertação (Graduação em História) - Programa de Ciências Humanas, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2011.

CALDERON, S. ¿Tóxicos o innovadores? Las representaciones de la nación en los manuales escolares de historia de Colombia de (1984 – 1986). In: ACEVEDO, A; SAMACÁ, G. **Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX**. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013, p 211.

CASTRILLÓN, Catalina. La radio educadora: solución para una patria inculta. La actividad radial en Colombia, 1930-1940. In: CEBALLOS GÓMEZ, Diana Luz (ed.). **Prácticas, territorios y representaciones en Colombia, 1849 – 1960**. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín, 2011. p. 129-145.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus, 1998. 585 p. Tradução María Barberán.

DUEÑAS, Carlos Cerda; LEETOY, Salvador. El desarrollo es el nuevo nombre de la paz: contexto, secuencia y vigencia de la encíclica populorum progressio. **En-Claves del Pensamiento**, Ciudad de México, v. 12, n. 24, p. 1-30, 01 jul. 2018.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación: estudios sobre historia cultural**. Barcelona: Gedisa, 2002.

CHARTIER, R. Materialidad del texto, textualidad del libro. **OrbisTertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria**, 11(12), 1 – 15, 2002. In: http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/sumarioar/art_revistas/pr.201/pr.201.pdf

CHAVES, Wanderson. **Questão negra: a Fundação Ford e a Guerra Fria (1950-1970)**. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 5-24, 01 jan. 2002. Tradução Maria Helena Camara Bastos. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 02 ago. 2018.

COELHO, Patrícia. **Educadores no Rádio: programas para ouvir e aprender 1935 a 1950**. Rio de Janeiro: PUC Rio, Mauad Editora, 2017.

COLOMBIA. Lei n° 2.263 de setembro de 1966. Por el cual se organiza y estipula la Integración Popular, con la participación del pueblo, el Gobierno y las entidades privadas. **Diario Oficial [de la República de Colombia]**, Bogotá, Archivo General de la Nación, AO/100.MGOB[2]-3//40.4.6. P. 1.

COLOMBIA. Decreto n° 080 de 1974. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. **Diario Oficial [de la República de Colombia]**, Bogotá, Archivo General de la Nación.

DE LA FUENTE, A. 'Civilización y barbarie': fuentes para una nueva explicación del Facundo. **Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana Dr. Emilio Ravignani**, n. 44, p. 135-179. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/6852>.

DELGADO, Lorenzo; MARTIN, Oscar. Educational Reform, Modernization, and Development. A Cold War Transnational Process. In: DELGADO, Lorenzo; MARTIN, Oscar. (Org). **Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War**. New York Oxford: Berghahn Books, 2019.

DIAZ, Julio; VIZCAINO, Milcíades. Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del Fondo de Capacitación Popular. In: **Revista Colombiana De Educación**, Bogotá, n. 12. Jul/Dez. 1983. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5094>

DIAZ, J; VIZCAINO, Milcíades. Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del Fondo de Capacitación Popular. In: **Revista Colombiana De Educación**, Bogotá, n. 12. Jul/Dez. 1983. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5094>

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

ESTEVEZ, J. **Prensa y poder político durante el Frente Nacional, Colombia 1958 – 1974**. Tesis de doctorado, Departamento de Sociología VI, Universidad Complutense de Madrid, 2013.

FALLA, A; GONZALEZ, D. **Plan de desarrollo para el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión**. Bogotá: Universidad de la Sabana, 1990. 118 f. Tese (Mestrado em educação) – Programa de Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Bogotá, 1990, p. 40.

FERNANDES, A. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, V. 30 (3), 531-545, 2004. Disponible em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300011>

FONSECA André, de MELO SALGUEIRO, Eduardo. A Nação de representação após duas décadas de debates: a propósito do texto defesa e ilustração da noção de representação de ilustração de Roger Chartier. **Expedições: Teoria da História & Historiografia**, V. 4, N. 1, p. 27 – 46, 2013.

GARCÉS, Juan. "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**, Medellín, [S.L.], n. 32, p. 43-60, 2017. Universidad Nacional de Colombia.

GHOTME, Rafat. La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. **Revista Científica General José María Córdova**, Bogotá, v. 11, n. 11, p. 273-289, 1 jan. 2013. Disponível em: <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/issue/view/10>. Acesso em: 12 out. 2019.

GOMEZ-DELGADO, Julián. 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**, v. 46, n 2, p. 333-336, jul. 2019.

GOMEZ, Santiago. **Hacia una historia del concepto de lo popular para algunos sectores críticos de la sociedad colombiana (1974-2002)**. Proyecto de tesis de doctorado, Facultad de Derecho, Ciencias políticas y sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2015. Recuperado el 2018-08-15.

HELG, Aline. **La Educación en Colombia: 1918 - 1957**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

HURTADO, Aura. **Cartas, rádios e impressos: cultura escrita camponesa na Colômbia, 1953-1974**. Disertación de Maestría, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Recuperado el 2017-10-21, In: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-13092016-151826>

KARL, Robert. **La Paz Olvidada: Políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea**. Tradução Carolina Sanín Paz. Bogotá: Librería Lerner, 2018.

KARL, Robert. Democracy and the Colombian Developmental State. In: CENTENO, M; FERRARO, A. (Org.) **State and Nation Making in Latin America and Spain. The Rise and Fall of the Developmental State**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

KAZUMI, M. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de História da Educação**, V. 12, n. 3 (30), 2012, p. 179-197. Disponible en: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455>

LARA, Ana María; PÁRAMO, Carlos. **Historias de onda larga**. Bogotá: Radio Nacional de Colombia, 2007. 1 Disco sonoro.

LLERAS, Carlos. **Los programas de la transformación social**. Bogotá, 1970, p. 497.

RODRÍGUEZ, Yheny Lorena Pineda; ZULUAGA, Yasaldez Eder Loaiza. Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX. **Revista de Investigaciones Ucm**, [S.L.], v. 17, n. 29, p. 150, 1 maio 2017. Universidad Católica de Manizales. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>.

LONDOÑO, Carlos; TORRES, Doris. Textos y pedagogía en los albores del siglo xx en Colombia. **Revista de la Educación Latinoamericana**, n. 16, 2011, p. 258.

LOPEZ DE LA ROCHE, F. **Presentación del dossier sobre historia de los medios de comunicación social y del periodismo en Colombia**, 2015 Disponible en: <https://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/306/index.php?id=306>. Disponible en 30 de junio de 2017.

LOPEZ-PEDREROS, Ricardo. **Makers of democracy: a transnational history of the middle classes in Colombia**. Durham: Duke University Press, 2019.

LOPEZ-PEDREROS, Ricardo. 'Por el Bien Común': identidades profesionales, negociaciones sociales y la formación de la clase media en Bogotá, 1958-1965. **Trashumante. Revista Americana de Historia Social**, Ciudad de México, v. 6, n. 2, p. 126-145, 2015. DOI: <dx.doi.org/10.17533/udea.trahs.n6a07>

MENDOZA, A; NOVOA, L; ORTIZ, S. **Modelo de refuerzo del aprendizaje para un grupo de estudiantes del Bachillerato por Radio**. Bogotá, 1982. 180 f. Tese (Mestrado em administración y supervisión educativas) – Programa de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1982, p. 42.

MELO, J. Los límites del poder bajo el Frente Nacional. In: CABALLERO, C; PACHON, M; POSADA, E. (Org.). **Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional**. Bogotá: Uniandes, 2012.

MELLO, P. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. Tesis de Doctorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Recuperado el 2017-11-02, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>

MESA, E. El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. **Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas**. V. 39, N. 110, 2010, p. 157-184. Disponible en <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/283/238>

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (ed.). **Fontes Históricas**. Sao Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 235-290.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. **Revisión de políticas nacionales de educación**. Colombia: Ministerio de Educación 2016, p. 141.

PALACIOS, Marco. **Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994**. 2 ed. Bogotá: Editorial Norma, 2003.

PALACIOS, Marco. SAFFORD, Frank. **Colombia: país fragmentado, sociedad dividida: su historia**. Bogotá: Editorial Norma, 2002.

PARAMO, Carlos. La Consagración de la casa: raza, cultura y nación en la primera década de la Radiodifusora Nacional. **VII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Medios y Nación. Historia de los medios de comunicación en Colombia**, Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2003.

PEDROZA, Ozmar. “**Mejor comida para todos. La alimentación mexicana en campañas de nutrición y seguridad alimentaria de la CONASUPO. (1960-1988)**”. Tese de doutorado-Doctorado de Historia Moderna y Contemporánea, Instituto Mora, Ciudad de México, 2020.

PINEDA, Miguel Ángel. La edición de la Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana: Bibliotecas, editoriales e imprentas en la década de 1930. **Información, Cultura y Sociedad**, Buenos Aires, n. 40, p. 69-92, 01 jan. 2019. Disponible em: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ics/article/view/16484/45454575768717>. Acceso em: 05 ago. 2019.

PINILLA, Alexis. Sujetos y orden social en la política educativa de las primeras décadas del siglo XX. **Historia y Sociedad**, Medellín, [S.L.], n. 29, p. 43-60, 2015. Universidad Nacional de Colombia.

RADIO NACIONAL DE COLOMBIA. El colegio más grande de Colombia: El *Bachillerato por Radio*. **Cuéntame una historia de Radio**. Bogotá, Radio Nacional de Colombia, p. 14-25, 2010.

RAMIREZ, María Teresa; TELLEZ, Juana. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. Bogotá: Banco de la República, 2006,

RAMOS, J. **Música popular: do gramofone ao rádio e tv**. São Paulo: Editora 34, 1981.

ROLDÁN, Mary Jeane. ACPO, estado, educación y desarrollo rural en Colombia: 1947-1974. In: ANGARITA BERNAL, Juan Pablo; BERRÍO, Ayder; ROJAS ÁLVAREZ, Jorge. **Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)**. Bogotá D.C.: Bogotá: Banco de La República, 2017. Cap. 2. p. 33-65.

RIVAS, L. Forjando una patria: 6Iniciativa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia 1920 – 1948. In: ACEVEDO, A; SAMACÁ, G. **Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX**. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013, p 211.

RUEDA, Jorge Alejandro Aguirre. El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía. **Historia y Sociedad**, [S.L.], n. 28, p. 247-272, 1 jan. 2015. Universidad Nacional de Colombia. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n28.48129>.

SAMACÁ, Gabriel. Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 16, p. 199-224. <https://doi.org/10.19053/01227238.1588>.

SALDAGIARRA, Oscar; SAÉNZ, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. In: RODRIGUEZ, Pablo; MANNARELLI, M. [ed.] **Historia de la infancia en América Latina**. Bogotá: Universidade Externado, 2007.

SANTAMARIA-DELGADO, C. **Vitrolas, rocolas y radioteatros. Hábitos de escucha de la música popular en Medellín, 1930 – 1950**. Bogotá D.C.: Universidad Pontificia Javeriana, 2014.

SERJE DE LA OSSA, Margarita. **El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie**. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones, 2011.

SILVA, Renán. Ondas nacionales.: la política cultural de la república liberal y la radiodifusora nacional de Colombia. **Análisis Político**, Bogotá, v. 41, n. 0, p. 3-22, 01 set. 2000. Disponível em: <https://rcb.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79964>. Acesso em: 4 maio 2019.

SILVA, Renán. El libro popular en Colombia, 1930-1948. Estrategias editoriales, formas textuales y sentidos propuestos al lector. **Revista de Estudios Sociales**, [S.L.], n. 30, p. 20-37, ago. 2008. Universidad de los Andes. <http://dx.doi.org/10.7440/res30.2008.02>.

SILVA, Renán. “La educación en Colombia” 1880 – 1930. In: **Nueva Historia de Colombia, tomo IV**. Bogotá: Planeta, 1998.

SILVA, Renán. **República Liberal, intelectuales y cultura popular**. Medellín: La Carreta, 2012.

TIRADO MEJÍA, Álvaro. **Los años 60: una revolución en la cultura**. Bogotá: Debate, 2014.

VANEGAS, Isidro. Guerrillas, la democracia y el Frente Nacional. In: CABALLERO, C; PACHON, M; POSADA, E. (Org.). **Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional**. Bogotá: Uniandes, 2012.

VIZCAINO, Milcíades. **Ensayos de Sociología de la Educación**. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, 1992.