

Las Escuelas Radiofónicas en la educación de adultos campesinos. Análisis de experiencias en Colombia y Brasil (1950-1970)

The Radio Schools in the Education of Rural Adults. Analysis of Experiences in Colombia and Brazil (1950-1970)

Kelly Ludkiewicz Alves

e-mail: kelly.alves@ufba.br

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Sara Evelin Urrea Quintero

e-mail: saraurrea0718@gmail.com

Universidad Católica de Oriente, Colombia

Resumen: Las Escuelas Radiofónicas (EERR) para la educación de adultos campesinos nacieron en Colombia y en Brasil en la década de 1950, expandiéndose a lo largo de la década del 1960, por lo cual se define el marco temporal en estas dos décadas. A pesar de guardar características propias de cada país, existen aspectos que vinculan su surgimiento y los objetivos de formación de adultos campesinos en América Latina en general, y en estos países en específico, con las agendas de organismos internacionales que promovieron el uso de la radio con fines educativos en países «tercermundistas». El objetivo del texto es analizar las dinámicas transnacionales que acompañaron el nacimiento e implementación de las EERR, las características del uso de la radio como medio educativo y los objetivos de formación prescritos en estas propuestas, en conexión con las pautas de los organismos internacionales. En Colombia se toma el caso de Radio Sutatenza de Acción Cultural Popular y en Brasil se analiza la experiencia del Movimiento de Educación de Base (MEB). Como fuentes son utilizados los documentos institucionales que dan cuenta de las propuestas metodológicas de las EERR, y de los principios teóricos de los cuales parten, periódicos, informes y manuales producidos tanto por las instituciones en cuestión como por organismos internacionales que discutían la radio como alternativa educativa en zonas rurales. Como referencial teórico-

metodológico se utilizan los estudios de Raymond Williams acerca de la cultura y la comunicación, y de Eugenia Roldán Vera y Eckhardt Fuchs acerca de los estudios transnacionales en educación.

Palabras clave: Escuelas Radiofónicas; Educación rural; Organismos internacionales; Transnacional; Acción Cultural Popular; Movimiento de Educación de Base.

Abstract: The Radio Schools for the education of rural adults were introduced in Colombia and Brazil in the 1950s, expanding throughout the 1960s, whereby the time frame is defined in these two decades. Despite keeping characteristics of each country, there are aspects that link its emergence and the objectives of training rural adults in Latin America in general, and in these countries specifically, with the agendas of international organizations that promoted the use of radio for educational purposes in «third world» countries. The objective of the text is to analyze the transnational dynamics that accompanied the introduction and implementation of the radio schools, the characteristics of the use of radio as an educational medium and the training objectives prescribed in these proposals, in connection with the guidelines of international organizations. In Colombia, the case of Radio Sutatenza de Acción Cultural Popular is taken, and in Brazil, the experience of the Movimento de Educação de Base (MEB) is analyzed. As sources are used the institutional documents that account for the methodological proposals of the radio schools, and the theoretical principles from which they are based, newspapers, reports and manuals produced both by the institutions in question and by international organizations that discussed the radio as an alternative education in rural areas. As a theoretical-methodological reference, the studies of Raymond Williams on culture and communication, and Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs on transnational studies in education are used.

Keywords: Radio Schools; rural education; International organizations; Transnational; Popular Cultural Action; Base Education Movement.

Recibido / Received: 10-06-2022

Acceptado / Accepted: 19-06-2023

1. Introducción

El uso de la radio como tecnología de comunicación en la educación tiene lugar a principios del siglo XX, en el contexto de la modernidad y del desarrollo de los medios de comunicación de masas. Al igual que la fotografía y el cine, la radio se entendía como un dispositivo innovador que podía ser utilizado en la comunicación de masas, dadas sus múltiples finalidades y las diferentes experiencias en cuanto al formato de los contenidos emitidos. El alcance y capacidad técnica de la radio, que básicamente consiste en la reproducción de sonido y una multiplicidad de ruidos y melodías, también marcó su omnipresencia como aparato sensible y material para la difusión en gran escala de contenidos artísticos, culturales y políticos de modo simultáneo. Según Walter Benjamín (2015), su uso inaugura una revolución en la forma de circulación y alcance de la información, una vez que, a diferencia de los medios impresos que llegan al lector de manera individual - que hoy podríamos definir como un formato asincrónico - la radio tiene la capacidad para llegar a una amplia audiencia simultáneamente.

Debido a sus cualidades y ventajas técnicas, la radiodifusión educativa se utilizó en muchos países de África, América Central, América del Sur y Europa. Podemos citar a Colombia, México, Brasil y España como ejemplos de países que implementaron proyectos de esta naturaleza. Una gran parte de esos proyectos fueron impulsados y liderados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por medio de campañas a favor de

la alfabetización y la educación popular en los llamados países «subdesarrollados». Además de ejercer una fuerte influencia en esta agenda internacional, la organización también buscó incentivar e implementar estas campañas a través de la publicación de manuales desde finales de los años 1940 y a lo largo de las décadas de 1950 a 1970, destinados a docentes, educadores y técnicos, para presentarles orientaciones sobre el uso de la radio en la educación así como definir los atributos que le dieron a la radio su carácter educativo. También se destaca el hecho de que fueron traducidos a diferentes idiomas, lo que llama la atención sobre la circularidad de estas propuestas en distintos países.

El objetivo del texto es analizar las dinámicas transnacionales que acompañaron el nacimiento y puesta en práctica de las escuelas radiofónicas de Acción Cultural Popular (ACPO) en Colombia y del Movimiento de Educación de Base (MEB) en el Brasil, las características del uso de la radio como medio educativo y los objetivos de formación prescritos en estas propuestas, en conexión con las pautas de los organismos internacionales. Como fuentes son utilizados los documentos institucionales que dan cuenta de las propuestas metodológicas, y de los principios teóricos. Periódicos, correspondencia, informes y manuales producidos tanto por las instituciones en cuestión como por organismos internacionales que discutían la radio como alternativa educativa en zonas rurales. Como referencial teórico-metodológico se utilizan los estudios de Raymond Williams (1992, 2001) acerca de la cultura y la comunicación y los estudios transnacionales en historia de la educación a partir de Roldán e Fuchs (2021).

Así, se busca comprender la circulación de dichos discursos y modelos, para pensar el repertorio técnico y de contenidos, a partir de los modelos de programación que han sido adoptados en diferentes regiones y contextos. Este repertorio de ideas y acciones será analizado a partir de los tránsitos, contactos y conexiones, que implicó la circulación de modelos más allá de las fronteras de los Estados nacionales, que influyen mutuamente sociedades y culturas. Así, se piensa la educación radiofónica como modelo de educación primaria y de adultos a partir de la década de 1950 en una serie de países, desde la perspectiva de lo transnacional, buscando prestar atención a las narrativas de convergencia (Roldán y Fuchs, 2021) para identificar las similitudes y diferencias entre los modelos adoptados en Colombia y Brasil.

Inicialmente, es importante entender que el uso de la radio como vehículo de educación, desde una agenda orientada a promoverla como medio para el desarrollo, es una de las consecuencias del discurso internacionalista en educación, que tiene su origen en el giro del siglo XIX para el XX. En la década de 1920, con la creación de la Sociedad de Naciones, el ideal se desarrolló en torno a la misión humanitaria de la educación, que asumió un tipo de ideal de educación, basada en principios universales, que buscaba promover la paz mundial y el desarrollo de los países. Como resultado, surge la necesidad de conocer y diagnosticar las condiciones de la educación en diferentes países, promoviendo el análisis comparativo, a través de la constitución de una ciencia de la educación, que, a partir del conocimiento de las diferentes realidades, podría proponer modelos y alternativas para los países subdesarrollados. La creación de la UNESCO en 1945 da materialidad a esta política y la «educación internacional» pasa a dedicarse a la investigación sobre sistemas educativos más allá de las fronteras de Europa y Estados Unidos. Según

Roldán y Fuchs (2021), el campo de la «educación comparada e internacional» busca producir respuestas que cumplan con la premisa de que existían unos valores universales que debían ser inculcados por las naciones a través de la educación, por medio del aprendizaje sobre las experiencias de los demás en términos de políticas educativas y filosofías que podrían trasladarse de un contexto a otro con el objetivo de promoción del desarrollo.

Dentro de esta agenda la UNESCO publicó desde finales de la década de 1940 manuales sobre el uso de la radio en la educación. Los cuales buscaban presentar a los países un conocimiento en torno de la radiodifusión educativa para ser planificados y coordinados entre los gobiernos y los agentes o grupos responsables de su implementación. A través de estas publicaciones se presentan las características de la radio, con el objetivo de destacar su potencialidad como vehículo de comunicación en lo que respecta a la promoción de la educación de adultos en ese contexto. Desde el punto de vista de su alcance, destaca la capacidad de acortar distancias y romper el aislamiento geográfico y cultural de la población campesina, atendiendo regiones más alejadas de los centros urbanos, con un bajo costo. Las propuestas en torno al uso pedagógico de la radio también definieron parámetros para el mejor uso de este vehículo con el fin de fortalecer la comprensión de que la radio puede ser utilizada con fines educativos de forma más amplia y con eficacia. Para ello, se abogó por la creación de una estructura adecuada de colaboración entre profesores, monitores, auxiliares y animadores, con el fin de involucrar a los oyentes.

En el manual «La educación por la radio, la radio escolar», publicado en 1949, se señalan las virtudes de la radio a partir de lo que se define como «fuerza de penetración», ya que la radio no encuentra ningún obstáculo para su acción y para ello podía despertar sentimientos, pudiendo penetrar en todas partes y a todas horas, sin importar la distancia, el aislamiento y tampoco otras barreras. El manual destaca la presencia de la radio en la vida diaria del oyente en medio de sus ocupaciones, convirtiéndola en un objeto que forma parte del mobiliario familiar y de fácil manejo, y que puede ser operado por cualquier persona (Clausse, 1949). Además, presenta el repertorio técnico en torno a la radio basado en la tríada palabra, música y ruido, que combinados de forma estructurada podrían promover experiencias educativas significativas. En cuanto a la metodología que se debe adoptar, el manual hacía la defensa del uso de métodos capaces de acercar el contenido de las clases al formato radiofónico, alejándolo del formato de una clase presencial. Así, para que sea considerada radiofónica, una clase debería observar la elección de los materiales, su organización, el habla, la traducción de lo visual a lo auditivo, además del nivel de dificultad del contenido transmitido, que debería ser aliviado en función del vehículo educativo (Clausse, 1949). El diálogo entre los programadores y los educadores debería ser directo y permanente, así como la implicación de la comunidad de oyentes, en función de sus gustos e intereses.

En cuanto a la participación de los oyentes, también podemos señalar algunas razones que contribuyeron a que se impulsara la utilización de la radio en la educación de adultos, como el hecho de que permitió que el adulto que aún no dominaba los códigos de lectura y escritura se sometiera a un programa educativo sin preparación previa, lo que incluso podría reducir el tiempo necesario para su

alfabetización, ya que los estudiantes analfabetos podrían tener una predisposición auditiva que podría ser utilizada a favor de su formación, una vez que estaban acostumbrados a recibir información de forma oral. También se habla del potencial imaginativo de la radio, ya que no presenta información visual explícita, como es el caso, por ejemplo, de las dramatizaciones que tenían el potencial de crear un teatro mental en la audiencia. Así, se estimuló el uso didáctico de la radio, precisamente por su carácter eminentemente auditivo, para la transmisión de ciertos contenidos enfocados a la música, la literatura, la enseñanza de la lengua y las dramatizaciones, aplicados a las diversas áreas del currículo (Navarro Higuera, 1969).

Los manuales demuestran que la UNESCO apoyó su discurso, también, en la promoción de la educación fundamental, universal y gratuita para todos, de la que formó parte la educación de adultos, basada en la defensa del uso adecuado de la tecnología como instrumento para la ejecución de programas de educación básica para el desarrollo de las regiones más atrasadas del mundo. El contenido que transmite la radiodifusión educativa debe presentar a los oyentes un conjunto de conocimientos mínimos básicos que tomen en cuenta los problemas de la comunidad, promoviendo soluciones basadas en métodos activos, incluyendo contenidos relacionados con la lectura, escritura, aritmética, salud e higiene, entre otros (Fávero, 2006). Este currículo dialoga con el concepto de «educación internacional» (Roldán y Fuchs, 2021) basado en el entendimiento de que el desarrollo es un valor inherente a la sociedad, que se puede lograr a partir de la comprensión de la realidad y la acción consciente en la búsqueda de una solución a los problemas.

Es en este contexto que los movimientos sociales actuarán, uniendo, cada uno a su manera, este discurso internacional a la realidad de sus países. Es importante comprender cómo en los casos de Colombia y Brasil, aquí analizados a partir de las experiencias desarrolladas respectivamente por ACPO y por el MEB, se dio forma y contenido a la educación de los adultos campesinos.

2. Escuelas Radiofónicas en Acción Cultural Popular-ACPO

En el año 1947 el padre José Joaquín Salcedo Guarín¹ es nombrado como coadjutor de la parroquia del municipio de Sutatenza-Boyacá², ese mismo año comenzó a experimentar con la radiodifusión como alternativa para llegar a las veredas del Valle de Tenza³. A partir de allí, la historia de Radio Sutatenza, como sería inicialmente conocida, o de Acción Cultural Popular-ACPO, se desarrollaría atravesada por el aprendizaje *in situ* sobre cómo educar a la población campesina a través de medios masivos de comunicación, principalmente la radio.

¹ José Joaquín Salcedo Guarín además de ser el fundador, dirigió a ACPO por 40 años. Se concentró en «las relaciones públicas» de su obra para conseguir apoyo de entidades públicas y privadas. Por lo cual, tuvo contacto con la élite política y económica de Colombia, la cúpula de la Iglesia Católica en el país y en el Vaticano, y con directivas de diversas agencias internacionales.

² Municipio ubicado a unos 130 km al norte de Bogotá D.C.

³ Región geográfica y cultural conformada por municipios de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. A esta región pertenece Sutatenza.

Esta tecnología, con intención educativa, venía siendo utilizada en Colombia desde los inicios de la radiodifusión nacional en las primeras décadas del siglo XX. La Iglesia católica, por su parte, también había utilizado este medio para educar y catequizar. Y a nivel mundial, eran variadas las experiencias al respecto. La innovación que ACPO asegura haber realizado, no fue el uso específico del aparato con fines educativos, aunque se diera a conocer por ello, sino el uso «sistemático y combinado» de diferentes medios de comunicación para el desarrollo de sus objetivos. Además de la radio, ACPO publicó el Periódico *El Campesino*, elaboró material didáctico como cartillas y afiches, promovió una relación epistolar con los campesinos y elaboró libros con temáticas volcadas para el mundo rural, que conformaban la Biblioteca del Campesino.

Su principal objetivo era la educación de base o educación fundamental del adulto campesino desde una postura cristiana. Apoyados en la perspectiva de la UNESCO, construyeron su propio modelo educativo institucional denominado: Educación Fundamental Integral-EFI. En sus palabras, proponían una «educación social» (Houtart & Pérez, 1960, p. 44), que reconociera las características del contexto en el que se desarrollaba y las necesidades de los sujetos que pretendían formar.

La EFI es alimentada por la circulación transnacional de ideas, propuestas y metodologías en torno a la educación en general y a la educación de adultos en particular, desde las cuales ACPO reconstruyó su iniciativa con reflejos, tanto de esta circulación, como de sus posturas particulares, a nivel religioso, político, social y económico. Es claro, por ejemplo, que las directrices de la UNESCO y las discusiones que venían dándose en la década de 1950 alrededor de la educación fundamental desde instituciones como el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina- CREFAL⁴ en México, permearon las definiciones del modelo educativo de ACPO, pero esta, a su vez, las adecuó a las características y posibilidades que ofrecía el campo colombiano y a las propias intenciones institucionales.

En las diferentes etapas de crecimiento y expansión, ACPO revela sus conexiones con las lógicas del desarrollo y sus implicaciones en la educación. El proceso de «mundialización de la educación», que impulsó la ampliación de la cobertura de educación de base en los países «subdesarrollados», promovía una «fe» en las posibilidades educativas como factor de desarrollo. Apoyado en estos discursos, ACPO recibió beneficios económicos tanto del gobierno colombiano, como de organismos internacionales. El primer apoyo internacional vendría por parte de la UNESCO en 1953 y de allí:

La General Electric y la Philips, influyentes personajes de la vida pública y privada en Washington y Nueva York, el Departamento de Estado, la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Instituto Colombiano Agrícola (ICA), La Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos con sede en Washington,

⁴ Actualmente el CREFAL es conocido como Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.

los gobiernos alemán y holandés y sus respectivos programas internacionales de desarrollo, apoyaron de manera fundamental e hicieron posible la labor de ACPO y su proyección, incluso a otros países latinoamericanos. [...] Entidades de ayuda internacional católicas alemanas (Misereor y Adveniat) y protestantes (EvangelixheZantralstelle) también apoyaron económicamente ACPO. (Roldán, 2017 p. 43)

De acuerdo con autores como Martínez, Noguera y Castro (2003) el proceso de «mundialización de la educación», en el cual las problemáticas de los países «tercermundistas» son observadas ya no como un asunto meramente local, sino como una responsabilidad internacional, y necesitado de intervención directa, técnica o económica de organismos internacionales como los anteriormente mencionados, responde a lo que se designó como *crisis mundial de la educación*, descrita ampliamente por Coombs (1978 citado por Martínez, et al, 2003, p. 119). «Las opciones contempladas para enfrentarla tuvieron un común denominador: la transferencia y difusión de componentes y procesos tecnológicos al campo educativo, como factor determinante para salir de la encrucijada» (Ibíd.). ACPO es reconocida como una de las primeras experiencias en Colombia en responder a estas demandas. No tiene que ver únicamente con la centralidad de objetos tecnológicos para la enseñanza, como la radio, sino con toda una construcción del modelo educativo que responde a lo que se denominó como *tecnología instruccional* o *tecnología educativa*⁵. La cual es caracterizada por una mirada a la educación que implica la planificación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, combinando recursos y materiales, para hacer más efectiva la instrucción. (Ibíd.). Esta tecnología se soporta en el enfoque sistémico, que para la década de 1970, se encuentra en las bases teóricas de ACPO (Bernal, 1975, p. VI).

La institución se alimenta por un lado de las discusiones en torno a la educación, como las anteriores, y por el otro de los discursos de la comunicación para el desarrollo, que le permitirían sustentar el uso de la radio, no como una mera alternativa para la alfabetización, sino como elemento potente de una propuesta educativa de mayores alcances. ACPO posee toda una discusión al respecto, retomando referencias de teóricos norteamericanos de la comunicación para el desarrollo, como Wilbur Schramm y Kappler, en el documento titulado: *El uso sistemático de los medios masivos de comunicación en programas de desarrollo* (Bernal, 1968).

Para comprender cómo se desarrollaba en la cotidianidad esta propuesta de formación para las poblaciones campesinas, se presenta a continuación la emisora Radio Sutatenza y las Escuelas Radiofónicas.

José Joaquín Salcedo, llevó como parte de su equipaje a Sutatenza un transmisor de 100 vatios «cuya potencia podía alcanzar un radio de 24 kilómetros en condiciones climáticas y orográficas favorables» (Rojas, 2014, p. 34). Con este primer aparato comenzó sus trabajos de radiotransmisión. Inicialmente, se dirigió a un público para el cual la tecnología de la radio era, aún, inexistente. ACPO sería,

⁵ Para una diferenciación entre ellas y una comprensión del fenómeno ver: Martínez, et al. (2003)

para muchos campesinos, la institución que vendió el primer aparato radial para llevar a sus casas. Su llegada significó no solo una novedad, sino una primera posibilidad de acceso a información y contenido cultural de carácter regional y nacional. A pesar de ser la primera emisora en llegar a las zonas rurales, no era la primera en el país, y bebió del desarrollo que en este campo venían haciendo otras emisoras.

Al tiempo que mejoró su capacidad de emisión, se esforzó por garantizar facilidad de acceso a radio-receptores, que permitirían la conformación de más Escuelas Radiofónicas, o por lo menos, mayor cantidad de oyentes. Para ello, estableció acuerdos comerciales con La General Electric, la Phillips y, posteriormente, Toshiba para la importación de los aparatos.

Al final de la década de 1960, ACPO, contaba con once estaciones emisoras en cuatro ciudades: Bogotá, Cali, Barranquilla y Medellín. De acuerdo con Musto (1971, p. 84), en ese momento Radio Sutatenza era «la radioemisora más grande de Colombia. A excepción de las despobladas provincias del sudeste (trapezio amazónico), Radio Sutatenza puede ser sintonizada en todo el país». La capacidad de penetración de la emisora era innegable, y se apoyaba en la capilaridad dada por la presencia de la Iglesia Católica, a través de las parroquias, para hacer más fuerte esta presencia.

Tanto las Escuelas Radiofónicas en general, como la presencia del radio en particular en los hogares campesinos, estaba rodeado de un aura de sacralidad, de «una mística», como la propia institución lo afirmaba, que servía de proceso de legitimación de la tarea educativa de ACPO. Su estrecho vínculo con el ala conservadora de la jerarquía de la iglesia católica colombiana fue fundamental en la historia tanto de su crecimiento como de su declive. La visión religiosa, se mezclaba con las lógicas desarrollistas, en una forma que ellos denominaban «espiritualidad del desarrollo».

Aunque al inicio de sus transmisiones, solo emitían una hora, dedicada a las clases de las EERR, para la década de 1960, la emisora cumplía un papel formador que excedía la transmisión de sus cursos. Con una variada programación pretendía impactar a todos los miembros de la comunidad campesina, caracterizados por género y edad. Los cursos se desarrollaban en 4 diferentes horarios, para permitir flexibilidad en el acceso de acuerdo con las necesidades laborales del campesino y, según la institución, alcanzar diferentes tipos de públicos, desde el campesino que debía salir temprano para la labor en la finca, la mujer que podría escuchar más tarde las transmisiones, hasta los grupos en los cuarteles militares o quienes regresaban tarde a su casa para desarrollar las actividades.

[...] En una pieza de su casa, en un corredor, en la casa del vecino, o en cualquier parte. A propósito, es bueno recordar que muchos campesinos colocan su radio debajo de un árbol y allí a su alrededor, sentados sobre la pradera, aprenden a leer y a escribir (Semanao El Campesino 6, 5 de febrero de 1967).

Para conformar una Escuela Radiofónica no había un lugar en específico. Era necesario un auxiliar inmediato, campesinos que quisieran unirse y un radiotransmisor.

Por lo general, personas de una misma familia o vecinos cercanos conformaban una Escuela radiofónica, que debía ser «matriculada», para recibir los demás elementos que les permitirían funcionar, principalmente las cartillas. La primera utilizada fue para la alfabetización, pero a medida que el proyecto se sofisticaba, los recursos didácticos se multiplicaron. En la década de 1960 se entregaban 5 cartillas, una por cada noción del modelo educativo EFI (Alfabeto, Número, Salud, Economía y trabajo, Espiritualidad). Además de elementos para improvisar un tablero y llevar registro de las personas vinculadas.

La correspondencia entre la institución y los sujetos pedagógicos en campo (auxiliares inmediatos, representantes parroquiales, líderes campesinos, e inclusive, alumnos de las EERR), les permitía tener un control sobre el funcionamiento del movimiento en las veredas. Y para quien lo investiga, permite tener un acercamiento al día a día de las EERR. En la revisión de dicha correspondencia, una de las principales conclusiones a las que se pudo llegar es que *las campañas* fueron fundamentales en el desarrollo del modelo educativo, lo que demuestra que los procesos alfabetizadores fueron secundarios en los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Su preocupación estaba vinculada con la formación de un campesino productivo e integrado socio-económicamente con la nación y las metas del desarrollo. De acuerdo con Houtart y Pérez (1961, p. 53): «el fin de las campañas es mejorar o cambiar simultáneamente los esquemas de pensamiento y de comportamiento y el medio ambiente, actuando sobre los valores individuales y sociales». Ellas fueron «el método típico» de trabajo, a través de las cuales se cumplía el objetivo de «cambiar la mentalidad» del campesino, que lo hacía esclavo del subdesarrollo. «Atrasado», «ignorante», «pobre», «tradicionalista». Algunas campañas eran permanentes (Vivienda, Suelo, Nutrición, Recreación) y otras ocasionales, estas últimas permitían la implementación de las permanentes, a través de actividades más concretas (sorbo de agua, Domingo Cristiano, Empresa fundamental, Huerta casera, etc.) o respondían a circunstancias y momentos coyunturales como por ejemplo: Procreación responsable, o Campaña Contra el ocio.

En gran parte de la bibliografía sobre Radio Sutatenza, la emisora y las Escuelas Radiofónicas, dependientes de la misma, aparecen como resultado de «la mente brillante» y del «compromiso apostólico» del Padre José Joaquín Salcedo. Sin negar la importancia de un líder capaz de movilizar a los campesinos y de vincular diversos agentes para el alcance de su objetivo, está claro que la experiencia se aprovechó de un momento histórico en el cual confluyeron los ánimos de modernización, con la utilización de medios alternativos para la educación en beneficio del desarrollo de países «tercermundistas». Su pionerismo e influencia en el campo de la educación radiofónica, necesitaron del diálogo que trazó con «las necesidades de desarrollo» en poblaciones rurales, expuestas por diversos agentes del poder político y económico, tanto a nivel nacional como internacional. Así como del vínculo con necesidades e intereses propios de los campesinos, al tiempo que alimentó nuevas necesidades y perspectivas en los mismos.

En conclusión, es posible afirmar que, aunque ACPO sea reconocida como la primera experiencia de Escuelas Radiofónicas latinoamericanas, las posibilidades de la radio como herramienta educativa inicialmente, y después como «comunicación para el desarrollo», vivirían en la segunda mitad del siglo XX, un importante crecimiento, al lado de los debates en torno a la Tecnología Educativa. Ambiente del que ACPO se favoreció al responder a las demandas internacionales para la alfabetización y la instrucción masiva de camadas populares. Pero es importante reconocer que a partir de estos mismos discursos, otro tipo de experiencias fueron desarrolladas, algunas más alineadas con los movimientos sociales, como el caso del MEB en Brasil.

3. Las escuelas radiofónicas del Movimiento de Educación de Base (MEB) en Brasil

El MEB se enmarca en este contexto de uso extensivo de la radio en los programas de alfabetización de adultos, por lo que el modelo de educación radiofónica puesto en práctica converge en muchos aspectos con las propuestas de la UNESCO en torno a la proposición de contenidos y la defensa del uso adecuado del lenguaje radiofónica en la elaboración de la programación educativa (Ludkiewicz Alves, 2020). Los orígenes del MEB se remontan a la década de 1950, a partir de la convergencia de experiencias en educación radiofónica, por ejemplo, en Brasil, las impulsadas por las emisoras católicas en la provincia de Rio Grande do Norte y, en Colombia, por las experiencias impulsadas por Acción Cultural Popular (Fávero, 2006; Menezes de Paiva, 1992). El movimiento inició sus operaciones en 1961 a partir de un convenio establecido entre la *Conferencia Nacional de Bispos de Brasil* (CNBB)⁶ y el gobierno brasileño, con el objetivo de abrir escuelas radiofónicas para promover la educación de base y la alfabetización de las poblaciones campesinas que vivían en las provincias del Norte y Nordeste de Brasil y en las provincias de Minas Gerais y Goiás, ubicadas respectivamente en las regiones Sudeste y Centro oeste. El interés del gobierno brasileño en llevar a cabo dicha campaña, también está relacionado con los procesos de modernización de los países subdesarrollados, de modo a atender a la presión de la UNESCO en torno a la agenda de alfabetización y desarrollo, ya que, según datos de 1960, el 39,6% de la población brasileña era analfabeta (Freitas & Souza Biccás, 2009). Además de las cuestiones internas que están relacionadas a la demanda de la sociedad por el acceso a la escuela y a la participación de la población en la elección, una vez que en Brasil las personas no alfabetizadas estuvieron impedidas de votar hasta 1988.

La puesta en acción de estos propósitos en torno a la educación de los campesinos adultos también atendió a los intereses institucionales de la Iglesia Católica, que participó activamente en campañas de educación a través de la radio desde la acción de grupos laicos católicos comprometidos en la lucha por

⁶ La CNBB reúne a todos los obispos católicos de Brasil y tiene como objetivo profundizar la comunión del obispado, estudiar asuntos de interés común para la Iglesia Católica, y actuar en comunión con la Sede Apostólica. Además de mediar en los intereses de la Iglesia en su relación con las autoridades públicas.

la educación y organización de los trabajadores rurales (Paiva, 1983). También se destaca el hecho de que la actuación del MEB ocurrió desde la perspectiva de la promoción de la educación de base, de modo que se expandió para la creación de espacios de organización política de los campesinos como sindicatos y asociaciones rurales (Fávero, 2006). Además de la promoción de momentos de formación para instrumentalizar a los monitores acerca de su acción política y educativa junto a las comunidades y a las escuelas radiofónicas que en general funcionaban en sus propias casas.

Desde el punto de vista de la experiencia a partir de los estudios de la cultura de Raymond Williams (1992), esta convergencia de agendas, intereses y demandas, así como la utilización de la radio como instrumento de comunicación y el intercambio de cartas, muy utilizado entre el MEB y las EERR, posibilitó que estas se convirtieran en espacios de comunicación, formación y circulación de información y cultura popular entre los campesinos (Ludkiewicz Alves, 2020; 2020a). Para este análisis, destacamos los aspectos relacionados con esta experiencia que dialogan con los contenidos y formatos en torno a la utilización de la radio en las EERR del MEB.

La programación educativa se transmitía diariamente en la misma franja horaria para todos los sistemas del MEB, aunque fuera una programación distinta para cada sistema. Esta tenía como objetivo presentar los contenidos de acuerdo a la «realidad de cada región» (MEB, S/d) y sus necesidades locales, una vez que su propuesta pedagógica estaba basada en la Educación de Base. Es decir, más allá de la promoción de la alfabetización, los contenidos educativos del MEB tenían una fuerte perspectiva de acción política, volcada a la promoción de la concientización entre los campesinos acerca de su realidad y de las condiciones necesarias para cambiarla. El plan de estudios de las clases consistía en cursos de alfabetización, cálculo, estudio de realidades y otras materias de la Educación de Base. Las asignaturas que abordaban estos contenidos fueron denominadas como clases de Lenguaje, Aritmética y Conocimientos generales. Además de las clases semanales en los fines de semana se realizaban programas especiales para la comunidad y los monitores, que incluían contenidos religiosos, como catecismo y misas dominicales. Aunque el MEB haya utilizado materiales impresos como cartillas y textos de formación para sus miembros, la radio fue el vehículo que estructuró la difusión de los contenidos educativos entre la población campesina. Las aulas radiofónicas se transmitían por medio de aparato receptor cautivo puesto a disposición por el movimiento en la apertura de la EERR, que transmitía solamente la programación del MEB, de modo que tenía una audiencia cautiva.

La programación educativa era transmitida por emisoras católicas ubicadas en las ciudades más cercanas a la diócesis a la que pertenecía la EERR. El hecho de utilizar la red de emisoras ya en funcionamiento exigía una estructura más sencilla para la preparación de las clases, compuesta por el equipo de producción y locución, es decir, los maestros locutores, que transmitían las clases en directo y se encargaban de la producción de los guiones con la colaboración de los supervisores encargados de visitar las EERR. Esta dinámica en la preparación de la programación educativa tuvo como objetivo establecer una relación más colaborativa entre los equipos encargados del contenido de las transmisiones y promover la interacción de los oyentes con las clases.

Para la preparación de las clases de radio se utilizaron diferentes técnicas del lenguaje radiofónico, a partir de la combinación de la palabra, de la música y del ruido, con el objetivo de motivar a los estudiantes y monitores, despertando el interés en las lecciones, que van desde dramatizaciones, diálogos, telenovelas, música y efectos sonoros. Otra orientación para la preparación de las clases fue que se buscará la participación de los estudiantes en los programas, lo que contribuyó para que se crearan espacios de interacción y circulación de la cultura, a través de solicitudes de grabaciones musicales, de la realización de concursos de envío de poesía u otros tipos de composiciones. La lectura de las cartas durante la programación, las cuales nos posibilitan acercarnos al cotidiano de las EERR, ya que se refieren a los más diversos temas relacionados con la organización de las escuelas, el aprendizaje, los contenidos de la clase, las condiciones de trabajo, entre otros, fue también una forma de incentivar la participación de los estudiantes y monitores, animándolos como escritores de las misivas y de los poemas enviados a las radios para componer la programación especial (Ludkiewicz Alves, 2020a). A través del programa se difundieron noticias sobre las fiestas celebradas con la comunidad, muchas de ellas con el propósito de recaudar fondos para contribuir a la compra del material necesario y mantenimiento de la EERR. También se enviaron cartas para responder preguntas sobre el contenido o sugerir temas a cubrir durante las clases de radio, lo que permitió una mayor interacción y participación de los alumnos en el desarrollo del plan de estudios:

[...] cuando les pedimos que nos escriban es porque la opinión del monitor es muy importante para las clases. Es a través de ella que los profesores saben lo que piensan los alumnos, y pueden cambiar de clase y empezar nuevas clases, teniendo en cuenta un poco lo que viene de todos (MEB, 1963. [traducción libre]).

El intercambio de cartas es un elemento que debe ser destacado cuando analizamos la experiencia del MEB, una vez que consistió en una práctica bastante común entre los campesinos que asistían a las escuelas de radio. La costumbre de escribir una carta a un amigo o familiar lejano siempre ha formado parte de la cultura campesina en Brasil, incluso de personas no alfabetizadas que solían pedir a otros que escribieran en su lugar. Para tener una dimensión del volumen de cartas que se enviaban a las radios, en 1964 los sistemas del MEB ubicados en la Provincia de Pernambuco recibieron un total de «258 cartas de estudiantes y 1471 cartas de monitores, la mayoría de ellas respondidas por radio, especialmente en el programa del sábado» (MEB, 1964, n.p. [traducción libre]). En el año siguiente, 1965, el intercambio fue aún más voluminoso, se recibieron 2187 cartas de monitores y líderes y 662 de estudiantes (MEB, 1965, n.p.). La gran cantidad de cartas enviadas al MEB son evidencias de la circulación de la cultura y la información a través de la programación radio educativa, lo que fue un aporte importante del MEB en cuanto al establecimiento de una comunidad de oyentes, lectores y escritores, como señala Armando Petrucci (2003) al hablar de la comunicación que se establece en torno al intercambio epistolar.

Dado que la programación radiofónica del MEB fue producida por los equipos de las localidades de manera descentralizada, en el ámbito del movimiento, se produjo un número significativo de programas cuyos contenidos buscaban dialogar con la realidad de las diferentes regiones. Así, en lo que respecta a la programación, no tenemos un único modelo, de modo que presentaremos una estructura general de las clases, en primer lugar, las que estaban destinadas a monitores y formaban parte de la programación especial, a partir de seis guiones elaborados en 1963 por los equipos del Sistema Radio educativo de Olinda y Recife, ciudades ubicadas en la Provincia de Pernambuco.

De modo general las clases mezclaban diálogos, narraciones, músicas y la lectura de las cartas. Empezaban con una motivadora presentación sobre el trabajo del monitor, en la cual se exaltaba su importante contribución en la lucha por el cambio del país por medio de la educación, además de reforzar su responsabilidad para el buen desempeño de los estudiantes y de sus escuelas por medio de mensajes de entusiasmo: «2/3 de nuestros hombres están en el campo, la comida necesaria para nuestra vida viene del campo», pero, prosigue el profesor, «encontraremos a estos hombres llenos de problemas, falta de escuelas, trabajo, salarios de hambre, mala salud, aislados, sin contacto con los grandes centros». Así: «Es pues dentro de una pequeña habitación con una radio, con un monitor, un grupo de estudiantes, que se hace este cambio para mejores días, para este grupo que podemos llamar la fuerza viva del país» (MEB, 1963, n.p. [traducción libre]).

Además de corroborar la concepción acerca de la educación y su relación con el desarrollo brasileño, las clases radiofónicas destinadas a los monitores tenían como objetivo instruir a ellos acerca del desempeño de sus tareas diarias, recomendaciones y procedimientos técnicos a adoptar en caso de que los equipos de radio presentaran problemas, ya que para ejercer la función solamente era necesario que la persona fuera alfabetizada. En las clases de gramáticas, por ejemplo, el profesor ponente presentó a los monitores algunas prácticas para que sus alumnos aprendieran a leer: despertar la atención del alumno, repetir los contenidos pasados, animar al alumno, elogiar siempre su esfuerzo, animar la práctica de la lectura y hacerles preguntas sobre lo que se enseñó en las clases de Conocimientos generales. En cuanto a las dificultades con la aritmética, se esperaba que el monitor ayudara «después de las clases a los que no saben o que todavía están muy lentos», además de fomentar la cooperación entre los estudiantes más avanzados y los que tenían más dificultades para seguir las clases (MEB, 1963, n.p. [traducción libre]).

Sin embargo, a través de sus cartas los monitores expresaron las dificultades para alfabetizar a los alumnos y para debatir los temas sugeridos, lo cual se debió en gran parte a la incipiente formación de muchos de ellos. En este aspecto, las clases radiofónicas fueron también un importante instrumento formativo para los monitores. Además, en la programación para monitores no identificamos propuestas de actividades con el uso de materiales didácticos complementarios. Es cierto que fueron utilizados en algunas ocasiones para la alfabetización de los estudiantes las cartillas y otros materiales producidos por el MEB, sin embargo la estructura de las clases nos muestra que hubo una preponderancia del contenido transmitido por la radio como currículo para las EERR.

Sobre las «Clases para alumnos» estas se dividían de la siguiente manera: una parte inicial, que tenía la estructura de una narración/diálogo introductorio en el que la maestra locutora presentaba algún informe u orientación, seguido del contenido general de la clase. Luego, se abordaban los contenidos de las tres disciplinas, Lenguaje, Aritmética y Conocimientos Generales, que generalmente se cubrieron en la misma clase, o en clases específicas para cada contenido, lo que ocurrió especialmente en Conocimientos Generales, con clases temáticas. Para este análisis, se destacan aspectos del contenido y formato de los guiones para estudiantes transmitidos por el sistema de Recife, en 1965. En estos, las clases de Lengua abordaron la formación de palabras a partir de familias de palabras generadoras. Mientras se presentaban las palabras, seguidas por las familias, el maestro locutor instruía al monitor para que las anotara en la pizarra y los alumnos las anotaran en el cuaderno. El contenido de Aritmética también se introdujo mediante el uso de palabras generadoras, como «medida» y «vacío», a partir de las cuales se desarrolló una situación narrativa que involucraba operaciones matemáticas de suma, resta, etc., proponiendo un gancho con el tema pretendido para abordar el contenido de Conocimiento general. Se utilizaban las palabras generadoras para introducir el tema, por ejemplo, «medidas de trabajo», en la anécdota que trata sobre la cantidad de tierra limpiadas por «Don» José y el valor que recibió por su trabajo. El profesor ponente reiteró que José, habiendo aprendido a hacer las matemáticas, podía saber cuánto de su trabajo no había sido pagado y, por tanto, no se dejaría engañar (MEB, 1965a, n.p.).

En una clase sobre «jornadas de trabajo» se sigue la misma estructura: la palabra «vacío» presenta la historia de «Seu» Amaro y sus «6 niños que ahora mismo tienen el estómago vacío». Sin embargo, Amaro y su familia estaban en esa difícil situación «No porque haya dejado de trabajar sino porque está trabajando mucho más»; luego, se introduce la operación de suma para saber cuánto más estuvo trabajando Amaro. Se habla de la larga jornada de trabajo de Amaro y de cuántas horas trabaja a más de lo debido, lo cual es inversamente proporcional al bajo salario que recibía, «que no sostiene a su familia y, por tanto, las cosas necesitan cambiar» (MEB, 1965a, n.p. [traducción libre]).

En las clases para estudiantes, vemos que se lleva a cabo la propuesta educativa del MEB de impregnar el contenido con información sobre las condiciones de vida de los campesinos. En algunas de ellas esos contenidos son abordados de forma interdisciplinar, asociando acceso a la educación por medio de la EERR, con la posibilidad de cambiar las condiciones de vida de las comunidades. En muchas cartas escritas por los estudiantes, se puede ver la asociación entre el acceso a la educación y el discurso político que refuerza la importancia que se le da a la alfabetización como una forma de sacar a los adultos campesinos de la ignorancia, entendiendo el analfabetismo como un forma de aislamiento y desconocimiento de la vida del país, y asociando las clases de radio y sus contenidos como vehículo del progreso, capaz de sacar al campesino de tal aislamiento.

Estoy entusiasmado con las clases de matemáticas, me gusta mucho. [...]. Realmente me gustan las explicaciones de mi maestra. Me uní a los profesores y monitores de las escuelas de radio para ver si podemos construir

un Brasil más justo, más libre y más cristiano. La Emisora de Educación Rural, a través de los maestros y monitores, está tratando de educar a la población rural con clases de alfabetización y programas educativos. Con las lecciones de radio se inició el programa de educación fundamental por la radio. [...] El hombre necesita aprender a leer. El analfabeto no conoce la vida de un país. El analfabeto vive aislado, vive en la oscuridad de la ignorancia. [...] (Moreira da Silva, s/d. [traducción libre]).

Los presupuestos de la educación básica en el MEB, combinados con la posibilidad de mejorar la vida comunitaria a través de la alfabetización y la acción política, contribuyeron, para afirmar la identificación entre los saberes y la posibilidad de cambios en su condición de vida. Sin embargo, la propuesta de acción política del MEB fue confrontada cuando entró en conflicto con la realidad de las poblaciones rurales. Tales dificultades estaban relacionadas no solo con las condiciones de trabajo de los campesinos que durante algunos periodos del año no podían acudir a las clases debido a las tareas del plantío y cosecha, sino también con la falta de capacitación de muchos monitores, además de las precarias condiciones de infraestructura de las escuelas y la calidad de las transmisiones y aparatos de radio cuyos ruidos frecuentemente dificultaban o imposibilitaban escuchar las clases. Las cartas con frecuentes solicitudes de los monitores para el envío de nuevos aparatos o la reparación de viejos receptores, llaman la atención sobre la falta de dispositivos en un contexto estructurado en torno al modelo radio educativo, mostrando los límites del proyecto en términos de infraestructura.

En cuanto a la estructura de transmisión de clases, otro aspecto que merece ser destacado se refiere al horario de transmisión de la programación. En los dos primeros años de funcionamiento del MEB, las clases se iniciaban a las 6:30 pm hasta las 7:30 pm y se retomaban para el segundo ciclo, luego después de terminar el programa oficial de radio del gobierno brasileño. En agosto de 1962, se promulgó el Código Brasileño de Telecomunicaciones, y el programa nacional obligatorio pasó a durar una hora de 19:00 a 20:00 pm. Este cambio tuvo un impacto directo en las escuelas, ya que la transmisión tuvo que adelantarse hasta las 6:00 pm, imposibilitando que muchos trabajadores llegaran a tiempo para escuchar el inicio de la aula. La transmisión del segundo ciclo de clases a las 20:00 pm también provocó dificultades, ya que la hora de inicio se consideraba demasiado avanzada para la rutina de los campesinos. En algunos documentos se puede ver un esfuerzo continuo por parte del MEB por cambiar el horario del programa nacional obligatorio en las radios que formaban parte de los sistemas, lo cual nunca fue atendido por el gobierno. Esto demuestra la importancia de la colaboración efectiva del Estado para el éxito de un proyecto como el MEB, pues la ausencia de un apoyo institucional más consistente, preocupado por resolver los obstáculos provocó la evasión de los estudiantes y el cierre de muchas EERR por el horario de transmisión de los programas educativos y los choques de horarios con la rutina, dinámica y ciclo de trabajo característicos de la vida campesina.

4. Consideraciones finales

La circulación de ideas, prescripciones, propuestas y experiencias de manera transnacional, se evidencia en la proliferación de proyectos de educación radial en América Latina, específicamente en este trabajo, en Brasil y Colombia. En ellos es posible percibir cómo los discursos en pro de una educación para la pacificación y el desarrollo, basados en la ampliación de la cobertura de la educación fundamental penetraron y se convirtieron en proyectos concretos.

A pesar de ser parte de una misma red que se alimentó de dicha circulación, es importante reconocer que cada experiencia es una respuesta *sui generis* a las demandas internacionales y a las características locales. Ambas se alimentan de un mismo telón de fondo, en el cual los discursos de la educación son permeados por los criterios propios de la economía y la técnica bajo las lógicas desarrollistas, y por los intereses modernizadores que ubican los medios masivos de comunicación como la alternativa para la democratización de la educación y la cultura.

Es necesario localizar en ese mismo telón de fondo, el optimismo que recae en las posibilidades de la educación como herramienta para el desarrollo de países como Brasil y Colombia. En ambas experiencias se hace evidente la firme creencia en las posibilidades de la educación para la transformación de las condiciones de vida de los campesinos. Aunque cada una perciba las causas de estas condiciones de manera diferente. Mientras para ACPO, el único responsable por salir de la «pobreza» y la «ignorancia» era el individuo, y por ello debía «cambiar la mentalidad» a través de la educación. En el contenido del MEB es posible leer una preocupación por tornar consciente al campesino de las estructuras y situaciones de injusticia social que permitían la perpetuación de sus condiciones de vida.

Las dos propuestas nacen en el seno de la Iglesia Católica, sin embargo la experiencia de «lo espiritual» en cada una, es una muestra, también, de las características contextuales y las lecturas singulares que se hacen de discusiones más generales. Así el llamado de la Iglesia católica en la segunda mitad del siglo XX hacia una vuelta a las clases populares, una necesidad de crear diálogo «con los signos de los tiempos», para adaptarse al mundo moderno, es leído por ACPO desde la perspectiva de la «espiritualidad del desarrollo», que se vinculó con referencias norteamericanas para la búsqueda de la «prosperidad» a partir del esfuerzo individual. En Brasil, por su parte, la propuesta se ve amparada por una parte de la Iglesia más progresista, coherente con los planteamientos de la «teología de la liberación». Es importante reconocer que tanto la Iglesia católica colombiana como la brasileña, no son un todo homogéneo y conviven con disputas de poder interno.

De las Escuelas Radiofónicas en Colombia se alimentan muchas otras propuestas latinoamericanas como la del MEB, tal como aparece en la historia de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica-ALER. Las cuales beben del mismo momento histórico de expansión de las posibilidades en infraestructura radial, así como de apoyo a las alternativas educativas a través de este medio por parte de la UNESCO y otras agencias internacionales. Pero, los caminos recorridos son diferentes en cada país, y evidencian la disputa que existió en el campo radial. Así nacieron múltiples emisoras populares y educativas que disputaron las ondas no

solo con emisoras comerciales (a las cuales ACPO sucumbió), sino con discursos políticos alineados a un desarrollo marcadamente económico.

Tal y como Raymond Williams (2001) defiende, los medios de comunicación y sus contenidos necesitan ser analizados desde una perspectiva crítica, pero no puede negarse que históricamente han permitido la expansión y construcción de cultura para una gran parcela de la población. En ello radica tanto su importancia como su peligro. La radio con intenciones educativas es una muestra de esa disputa de poder.

5. Referencias

- Benjamín, W. (2015). *Radio Benjamín*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bernal, H. (1968). *El uso sistemático de los medios de comunicación en programas de desarrollo*. Bogotá: Acción Cultural Popular. Departamento de Sociología.
- Bernal, H. (1975). *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*. Primera y Segunda parte. Tomo primero. Bogotá: Acción Cultural Popular. Departamento de Sociología.
- Clausse, R. (1949). *La educación por la radio, la radio escolar*. Paris: UNESCO.
- El campesino. *Cómo hacer una escuela radiofónica (2)*. Año 6, n. 442, Bogotá, 5 de febrero de 1967.
- Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados.
- Freitas, M. C. de; Souza Biccás, M. de. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Houtart, F.; Pérez, G. (1961). *Acción Cultural Popular. Sus principios y medios de acción: Consideraciones teológicas y sociológicas*. Bogotá: Editorial Andes.
- Ludkiewicz Alves, K. (2022). *Entre as cartas e o rádio. Alfabetização de adultos e cultura popular nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base*. Salvador: EDUFBA.
- Ludkiewicz Alves, K. (2020). Um veículo para aguçar os sentidos: o rádio na alfabetização de adultos do Movimento de Educação de Base em Pernambuco (1961-1966). In: Braghini, K.; Munakata, K.; Taborda de Oliveira, M.A. (Orgs.). *A História da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. São Paulo: EDUC.
- Martínez, A., Nogueira, C., Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*, Bogotá: Editorial Magisterio.

- Menezes de Paiva, M. (1992.). *Igreja e Renovação: Educação e Sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1964)*. (Tese de doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Moreira da Silva, O. (s.d.). Correspondência. Centro de Documentação e Informação Científica, São Paulo, SP.
- Movimento de Educação de Base. (s.d.) Escolas Radiofônicas. s.l.
- Movimento de Educação de Base. (1963). Programa do Monitor. s.l.
- Movimento de Educação de Base. (s.d.). Relatório de 1964. s.l.
- Movimento de Educação de Base. (s.d.). Relatório anual de 1965. s.l.
- Movimento de Educação de Base. (1965a.). Aula para Alunos. s.l.
- Musto, S.A. (1971). *Los medios de comunicación social al servicio del desarrollo rural. Análisis de eficiencia de Acción Cultural Popular-Radio Sutatenza (Colombia)*. Bogotá: Editorial Andes.
- Navarro Higuera, J. (1969) Utilización de la radio como ayuda didáctica. In: VV. AA. *Tecnología audiovisual y educación: Instrumentos para una escuela mejor*. Madrid: Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
- Paiva, V. (1983). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Petrucci, A. (2003) *La ciencia de la escritura*. Primera lección de paleografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas Álvarez, J. (2014). «*Campeños y radios*»: *Aspectos sociales de la tecnología en las Escuelas Radiofónicas (1950-1970)*. (Disertación de maestría en Historia) Universidad de los Andes, Bogotá.
- Roldán Vera, E., Fuchs E. (2021, v. 47). O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*. Recuperado de https://ucm.es/info/especulo/LLJ_Formacion_lectora_educacion_estetica_Especulo_55_UCM_2015.pdf
- Williams, R. (1992). *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- Williams, R. (2001). *Cultura y Sociedad 1780-1950. De Coleridge a Orwell*. 1. Ed. Buenos Aires: Nueva Visión.