



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
TRABAJO DE GRADO, LÍNEA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**VER Y ESCUCHAR LA HISTORIA DE COLOMBIA: UNA APROXIMACIÓN A LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES
EN EL SIGLO XX**

**JOSÉ GERARDO MARTÍNEZ POVEDA & REINEL ARTURO GIRALDO RADA
DIRIGE: ANDRÉS CARO PERALTA**

**BOGOTÁ
2025**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
Audiovisuales, enseñanza e historia, el choque de la disciplina, el arte y la pedagogía	9
El problema disciplinar	10
El problema pedagógico.....	11
La integración necesaria.....	13
OBJETIVOS	15
CAPÍTULO I	
LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN COLOMBIA DURANTE EL SIGLO XX, UNA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA	18
1. 1 ¿Qué es audiovisual?.....	19
1. 2 La nueva identidad nacional: Extensión Cultural, el proyecto de la República Liberal.....	20
1. 2. 1 El cine de la República Liberal.....	26
1. 2. 2 La radio de la República Liberal.....	29
1. 2. 3 El gran proyecto educativo liberal: Cultura Aldeana	37
1. 2. 4 Educación en movimiento, las escuelas ambulantes de Cultura Aldeana	38
1. 3 El campo, la historia y las señales: Radio Sutatenza y ACPO.....	43
1. 4 La educación oficial en las ondas: El bachillerato radial.....	50
1. 5 La historia y las antenas, la llegada de la televisión	53
1. 6 La oficialidad y las antenas: La televisión educativa.....	56
1. 7 La historia comercial, la explosión de la televisión	59
CAPÍTULO II	
HISTORIA EN AUDIOVISUALES SIGLO XX.COM: HACER HISTORIA PÚBLICA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DIGITAL	62
2. 1 Nuestra propuesta de implementación.....	63
2. 2 Objetivos del proyecto pedagógico	64
2. 3. Pertinencia del proyecto digital.....	65
2. 4 Marco teórico	67
2. 4. 1 Marco teórico pedagógico, la pedagogía crítica	67
2. 4. 2 Marco teórico disciplinar.....	75
2. 5 Planeación, el por qué y el cómo se lleva a cabo nuestro proyecto	88
2. 5. 1 Estructura de la plataforma.....	89
CAPÍTULO III	
LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS AUDIOVISUALES, RESULTADOS Y APORTES DEL PASADO AL PRESENTE	100
3. 1 Una historia audiovisual profunda: Desafíos de la investigación histórica.	101
3. 2 La implementación del espacio digital: resultados y aportes	108
3. 3 Historia audiovisual en la escuela: implementación en los espacios educativos	112
3. 4 La implementación con público del común.....	121
3. 5 Consideraciones finales.....	125

AGRADECIMIENTOS

A nuestro tutor, por su guía y apoyo incondicional

A nuestras familias por haber sido el fondo y la base para seguir adelante.

A nuestros amigos por escucharnos y hacernos reír en los momentos difíciles.

A nuestra alma máter, la Universidad Pedagógica Nacional, por abrimos sus puertas y brindarnos el valor y el conocimiento para dedicar nuestras vidas a la enseñanza.

A todos aquellos a quienes leímos y hoy forman parte indivisible de este trabajo y de nuestro pensamiento académico.

A todos aquellos quienes nos leyeron y nos brindaron su opinión honesta para mejorar.

RESUMEN

Este proyecto de investigación nace de la necesidad de comprender los orígenes del fenómeno de los medios audiovisuales como dispositivos para la enseñanza de la historia en Colombia. Consta de dos momentos, primero, una reconstrucción histórica que recopila información de los proyectos y épocas en las cuales los medios audiovisuales, cine, radio y televisión, fueron los canales protagonistas para la difusión y transmisión de contenidos históricos en el siglo XX colombiano. Segundo, una propuesta pedagógica como aporte a la enseñanza de la historia en la actualidad que fue implementada en tres escenarios educativos, cuyos participantes aprobaron voluntariamente incluir sus nombres, opiniones y experiencias en este documento.

La propuesta pedagógica corresponde a la formulación y desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje llamado www.historiaenaudiovisualesigloxx.com, basado en las apuestas de la pedagogía crítica, la historia digital y la historia pública. Este ambiente sirve como contenedor y divulgador de las fuentes históricas que permiten comprender el pasado de los medios audiovisuales como dispositivos para la enseñanza de la historia, además de contar con material audiovisual propio producido durante el desarrollo de la investigación y una variedad de actividades y propuestas didácticas que sirven como herramientas a los docentes, los estudiantes y a los usuarios del común para apropiarse de diferentes contenidos históricos sobre el impacto de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia en Colombia. A partir de estos dos componentes, el objetivo de esta investigación es reconstruir históricamente con fines de análisis e implementación didáctica el cómo y con qué finalidad circulaban los contenidos históricos a través de los medios audiovisuales en Colombia durante el siglo XX.

Conceptos clave: Enseñanza de la Historia, Medios audiovisuales, Didáctica de la historia, Cine, Radio, Televisión. Siglo XX. Ambiente virtual de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La historia no solo se escribe en páginas impresas, también se escucha en las ondas de radio y se observa en las imágenes en movimiento del cine y la televisión que, poco a poco se convirtieron en el diario vivir de los hogares colombianos. Durante el siglo XX, estos escenarios audiovisuales se convirtieron en espacios privilegiados para la transmisión del conocimiento histórico, innovando en las formas de acercarse al pasado y comprender la realidad nacional. Bajo esta premisa es urgente reconstruir esa historia educativa a través de los proyectos que hicieron de lo audiovisual una herramienta de enseñanza para la historia en el pasado colombiano y, así mismo, urge reflexionar sobre su vigencia en nuestro tiempo actual, marcado por la fuerte influencia de los medios masivos de comunicación en la educación y estudio del pasado.

El presente trabajo corresponde a una monografía, trabajo final de grado para optar al título de licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y tiene como principio la necesidad de identificar el valor de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia en Colombia. Si bien la educación suele estar asociada a las aulas de clases y los currículos tradicionales, resulta innegable el fuerte impacto de los medios audiovisuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, por lo tanto es fundamental comprender este fenómeno desde su origen, rastreable hasta el siglo XX con la aparición misma de los medios audiovisuales en el país. Así, identificamos el aporte fundamental de proyectos que se dieron a través del cine, la radio y la televisión para la difusión significativa del conocimiento histórico. Reconstruir estas experiencias del pasado

permite comprender las dinámicas y los fines educativos de la transmisión de la historia en los medios para abrir un diálogo con un presente en el que las plataformas digitales, contenedoras del fenómeno audiovisual, configuran cada vez más nuevas formas de aprendizaje.

A partir de lo anterior, la investigación se justifica en tanto que aporta la reconstrucción de momentos de innovación pedagógica a través de los medios audiovisuales que, a pesar de su impacto en el ámbito educativo y cultural, han quedado relegados o se han perdido en la enorme cantidad de material disponible en el presente actual. Rescatar estos proyectos visibiliza las estrategias novedosas en que la historia fue transmitida y apropiada por la población colombiana del pasado a pesar de las dificultades de su contexto, lo cual enriquece tanto el campo historiográfico como el pedagógico. Además, este ejercicio representa un aporte a la formación docente en tanto que invita a reflexionar sobre el potencial de los medios audiovisuales para la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia, con la posibilidad de resignificarlos en los contextos actuales.

De este modo, la investigación no solo se constituye como un ejercicio de análisis e investigación histórica, sino como una oportunidad para fortalecer la práctica pedagógica. Al integrar la reflexión sobre los proyectos audiovisuales de enseñanza de la historia del pasado con propuestas didácticas actuales, se favorece la aparición de estrategias didáctico-pedagógicas más dinámicas y críticas. Todo esto contribuye a la formación docente y amplía los recursos y estrategias disponibles para la enseñanza de la historia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“En nuestro país, no se ha dado al cine y al video el valor que tienen como recursos didácticos para el estudio de realidades históricas y como fuentes e instrumentos para la creación de conocimiento en ese campo de las ciencias sociales y humanas”, (Bermúdez, 2008, p. 2).

Desde nuestra experiencia previa y la lectura de varios artículos y monografías que nos sirvieron como estado del arte para esta investigación, encontramos repetidamente afirmaciones como la anterior, de la profesora Nilda Bermúdez, en la que se expresa que desde el oficialismo educativo e histórico en Colombia existen algunos cuestionamientos sobre los medios audiovisuales como recursos didácticos para la enseñanza de las humanidades. Sin embargo, no es la única problemática referente al acceso al papel de los medios en el campo de la educación. Otros profesores como Miller Bocanegra y Brandon Airtsons señalan que: “Por otro lado, en el contexto de la práctica educativa docente de la UPN, surgen otros factores como la falta de materiales, recursos, instalaciones, entre otros que impiden el uso de estas estrategias.” (2016, p. 34).

Partimos desde estos dos diagnósticos iniciales, presentes en varios textos e investigaciones previas para preguntarnos: ¿Qué usos, implicaciones o retos han tenido los medios audiovisuales como dispositivos para la enseñanza de la historia en Colombia? Esta pregunta inicial nos llevó, como estudiantes y como futuros maestros, a dialogar sobre la inclusión de material educativo audiovisual en la enseñanza de la historia desde su pasado, y la evidente carencia de infraestructura a la que se enfrentan muchos colegios públicos y privados, así como otros entornos educativos para su implementación. Nos preguntamos por los orígenes históricos de estas problemáticas, ya que, si nos referimos al pasado,

encontramos que han sido recurrentes. Esto nos lleva a plantear otras preguntas: ¿Qué papel tenían los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia en la Colombia del pasado?, ¿Cómo superaron o no las estrategias de enseñanza audiovisual los retos técnicos y académicos presentados antes? y ¿Cuál ha sido su lugar e importancia en las formas de transmisión del conocimiento histórico?

En la búsqueda y consulta por las respuestas a estas preguntas encontramos que, a pesar de los múltiples estudios realizados sobre los audiovisuales, la enseñanza y la historia, las propuestas desde lo didáctico y lo pedagógico siguen formando parte un escenario en construcción sobre el cual nos interesa aportar con este trabajo. Por ello, consideramos fundamental comprender el impacto de la conjunción de estos tres campos en el pasado de nuestro país. Es así que, como plantea (Vital; Et Al, 2021), ante la enorme cantidad de experiencias educativas que se sustentan en recursos audiovisuales, surge la necesidad de reconstruir y analizar experiencias de esta naturaleza que desde el pasado pueden aportar a la implementación y mejora de experiencias presentes.

Habitamos en un contexto en el que las nuevas generaciones están cada vez más atravesadas por la digitalidad y las formas de aprendizaje son cada vez más diversas, siendo los medios audiovisuales, en todo su conjunto, una de las herramientas más usadas en las experiencias educativas. El estudio sobre el origen y las implicaciones de los medios audiovisuales como dispositivos en la educación colombiana es necesario para evitar fallas en la sustentación y el impacto de proyectos educativos que se basen en estos dispositivos (Vital; Et al.2021).

Es así que, con esta propuesta, lanzamos una mirada al pasado con la intención de analizar la situación histórica del fenómeno e identificamos múltiples proyectos que

impulsaron la enseñanza de la historia a través de los medios audiovisuales en Colombia y que reconocieron la eficiencia de estos dispositivos en varios aspectos educativos.

Lamentablemente los estudios y análisis sobre la materia, si bien no son limitados, sí suelen centrarse en los aspectos historiográficos y dejar de lado la relación con lo pedagógico. Entonces, consideramos necesario fomentar un acercamiento a la historia de estos proyectos para incluirlos en el ámbito de lo pedagógico y lo didáctico y por ello proponemos una reconstrucción histórica con la finalidad de que estos proyectos sean referentes para el desarrollo de una didáctica audiovisual de la historia en las aulas de hoy.

En esta investigación buscamos identificar las finalidades, potencialidades y retos que caracterizaron a los proyectos audiovisuales para la enseñanza de la historia en el pasado colombiano y el aporte que estos pueden ofrecer a estrategias similares del presente. Nos enfocamos, por razones prácticas, en el siglo XX y los proyectos o momentos en los que lo audiovisual tuvo mayor impacto en la enseñanza de la historia. Entonces, realizamos una selección de los medios con mayor impacto en la época y los proyectos que los usaron como dispositivos de enseñanza de la historia.

Audiovisuales, enseñanza e historia: el choque de la disciplina, el arte y la pedagogía

Como parte de la formulación del problema, vale la pena preguntarse por los desafíos que este tipo de proyectos de enseñanza de la historia debieron enfrentar en su tiempo y que un proyecto similar podría enfrentar en la actualidad. Para ello, volvemos al estado del arte construido previo a este documento, gracias al cual logramos identificar problemáticas y cuestionamientos comúnmente asociados a lo audiovisual en la historia.

Para empezar, a partir del análisis de los trabajos de algunos autores, como Laura Radetich, la ya mencionada Nilda Bermúdez y Luis Cedeño, identificamos que los audiovisuales, dentro del área de la enseñanza de la historia, enfrentan dos tipos de retos que levantan dudas sobre su uso tanto en el trabajo historiográfico como en la labor pedagógica. Se trata de las problemáticas disciplinares y las problemáticas pedagógicas asociadas a los elementos audiovisuales.

Las problemáticas disciplinares hacen referencia a los retos que enfrenta el uso de los audiovisuales en el quehacer del historiador, ya sea como fuente o como método de reconstrucción historiográfica. Por otro lado, las problemáticas pedagógicas se refieren a las complicaciones en la didáctica para la enseñanza de la historia y la reticencia que existe dentro de este campo a la hora de abordar el uso de los medios audiovisuales, al menos oficialmente, en la escuela. Cabe resaltar, por supuesto, que ambas categorías se relacionan entre sí, pues comúnmente la reticencia pedagógica al uso de los audiovisuales para la enseñanza de la historia se presenta como una consecuencia inmediata del cuestionamiento de la legitimidad de estos dispositivos en la labor historiográfica; así lo expresan (Bermúdez, 2008); (Acosta & Costales, 2012); (Cedeño, 2022) y (Porras, 2008).

El problema disciplinar

Nos referimos a problema disciplinar cuando hablamos del lugar de los audiovisuales en la labor del historiador o del investigador social. La profesora Nilda Bermúdez señala que *“hay una resistencia en usar los medios audiovisuales como archivos históricos válidos”*. (2008, pág. 3); En conjunto a otros autores como, (Olivares, 2019); (Porras, 2008); (Marín &

Llorent, 2013), Bermúdez concuerda en que los historiadores no cuentan con la información técnica suficiente sobre los audiovisuales y sobre cómo se logra su elaboración al momento de incluirlos en su labor investigativa, siendo esto algo fundamental para la correcta interpretación de estas fuentes en la historiografía. A razón de este problema inicial, otros investigadores de la materia: (Fernández, 2017); (Arias; Egea & Monroy, 2019), van más allá y cuestionan la capacidad de los historiadores ortodoxos para comprender las creaciones audiovisuales como fuentes o herramientas válidas, pues dicen que los historiadores más clásicos buscan imponer un sentido de archivo absolutamente objetivo y fidedigno a lo audiovisual, lo que encasilla y suprime las capacidades interpretativas de este arte. Esto responde a los métodos tradicionales de estudio de las fuentes en los que se da preponderancia a la fuente escrita oficial con análisis cerrados, mientras que lo audiovisual presenta mayor complejidad al contener dentro de sí diferentes elementos, como narrativa, imagen, sonido, entre otros, que amplían las posibilidades de interpretación y análisis para lo que se requieren diferentes conocimientos técnicos fuera de la historiografía clásica.

“El historiador que se acerque al cine debe aprender a leer imágenes como lee los textos: el cine tiene su propio lenguaje, sus propias técnicas y convenciones, y sin ese conocimiento corre el riesgo de reducir el análisis a una simple ilustración de la historia.” (Ferró, 1977, p. 14)

El problema pedagógico

Por otro lado, dentro de las problemáticas pedagógicas, una de las corrientes más frecuentes es la que desarrolla Marc Ferró (1980), esta se encuentra relacionada con la principal problemática disciplinar y es que propone que, para efectos de la historia, los medios audiovisuales son una herramienta de particular cuidado, ya que, debido a su

naturaleza interpretativa, pueden presentar ante el público una realidad alterada y pocas veces fidedigna a los hechos historiográficos reales, lo que podría generar confusiones en la enseñanza. Aunque Ferró aclara posteriormente que los audiovisuales requieren de otro tipo de análisis desde su realización para ser fuentes perfectamente válidas, introduce la problemática así:

“Tradicionalmente, se ha manejado la idea de que lo que no está escrito carece de valor como documento y en consecuencia la imagen, sea fija o en movimiento, ha sido relegada por el historiador en su función como investigador y/o docente”

(Marc Ferró, 1980). Tomada de (Bermúdez, 2008).

Sobre esta misma visión, otros autores como (Radetich, 2011) y (Fernández, 2017) concuerdan en que hay una deslegitimación de los medios audiovisuales como archivos históricos válidos y por consiguiente de su uso en la didáctica de la historia, ya que estos mismos, sin un tratamiento adecuado por parte de docentes preparados y conocedores de los aspectos más técnicos tanto de la historia como de la materia audiovisual, pueden confundir la realidad historiográfica que comprenda el estudiante y generar nuevos discursos sin una base de realidad.

Otra problemática de lo pedagógico que mencionan varios autores en sus diagnósticos es que los audiovisuales necesitan de múltiples técnicas en su desarrollo: el guion, la adaptación, la planimetría, el audio, la colorimetría, el diseño de escenografía, el montaje, etc., y todos estos elementos técnicos complejizan enormemente el manejo de los discursos históricos y levantan sospechas sobre su aporte efectivo a la enseñanza.

En respuesta a lo anterior, Emilio Fernández apoya la segunda afirmación de Ferró en “Utilización de recursos audiovisuales para la enseñanza de la historia” (2017), cuando

plantea que los medios audiovisuales sí son fuentes valiosas para la labor historiográfica desde que se estudie no su contenido narrativo sino la naturaleza de su realización: en qué momento, por quién, cómo y con qué elementos fueron producidos. Esta teoría la comparte Peter Burke, (2001) quien amplía la discusión sobre lo pedagógico al decir que el análisis y la investigación de las imágenes y los sonidos son grandes recursos didácticos que fomentan la autonomía y la realización propia del estudiante.

En torno a la discusión pedagógica aparecen otras problemáticas comunes en los documentos analizados: primero, la deficiencia en las capacidades y recursos técnicos para utilizar los medios audiovisuales como herramientas educativas, lo que se relaciona con el déficit en la capacitación docente para el uso adecuado de los recursos audiovisuales y los medios tecnológicos.

Es frecuente encontrarse con sesiones de clases donde la actividad base es ver un filme histórico, pero ante esto se presentan retos como el mal funcionamiento de los recursos tecnológicos y/o la carencia de conocimientos técnicos del docente para resolverlos. Aunque existen los materiales y la información necesaria para realizar capacitaciones al respecto y solucionar la falta de implementos tecnológicos, la inclusión de los medios audiovisuales no suele formar parte de los proyectos educativos oficiales, por lo que las soluciones a estos retos no suelen ser priorizadas en las instituciones, sino que dependen en gran medida del interés propio de los educadores.

La integración necesaria

Debemos decir que los medios audiovisuales han venido tomando mucha fuerza como herramienta didáctica para la historia, sobre todo en nuestra actualidad y a pesar de los cuestionamientos sobre su validez como fuentes históricas y su uso en la pedagogía (Cedeño,

2022); (Peñalver, 2015). Sin embargo, este nuevo interés por su uso efectivo sigue estando generalmente desarticulado de la investigación histórica, por lo que consideramos necesario impulsar una integración de estos recursos didácticos con los métodos de la investigación histórica con el fin de que las experiencias del pasado aporten a la configuración de las experiencias presentes.

La propuesta de una integración del componente histórico con los proyectos del presente es también una apuesta por fomentar el desarrollo de la didáctica de la historia mediante los medios audiovisuales. Pensar en la integración del componente histórico de los medios audiovisuales como integrador de los proyectos actuales nos lleva a cuestionar ¿cómo funcionaba la integración audiovisual en la enseñanza de la historia en el pasado? y ¿qué podemos recuperar de los proyectos audiovisuales para la enseñanza del pasado para transformar el modelo educativo que nos rige hoy? Consideramos que ya existen los conocimientos y las formas de capacitación adecuados para que haya una integración de lo histórico a los proyectos audiovisuales para la enseñanza de la historia actuales.

Ahora bien, es necesario tomar en cuenta que los medios audiovisuales son variados y diversos; no solo el cine, el video o la fotografía, los cuales han venido siendo utilizados con preponderancia desde el ver y el analizar, son elementos audiovisuales aceptables para la enseñanza de la historia. Existen grandes potencialidades en otros medios como la radio y el podcast, la televisión y los medios digitales, así como la propia realización audiovisual para la enseñanza de la materia.

A partir del análisis sobre el estado del problema, nos interesa realizar una investigación con el fin de comprender y analizar el uso que se le dio a los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en Colombia.

Proponemos recopilar la historicidad del fenómeno de los audiovisuales en el país y las implicaciones que llegaron a tener en el campo de la pedagogía y la enseñanza de la historia durante el siglo pasado. Es mediante este análisis histórico que queremos responder algunos cuestionamientos orientadores de nuestra propuesta, por ejemplo: ¿Cómo se usaron los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en la Colombia del siglo XX?, ¿Qué medios audiovisuales fueron más utilizados para la enseñanza de la historia y por qué?, ¿Qué potencialidades y retos conllevó en ese momento el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia?, ¿Cómo podemos transformar productos audiovisuales en herramientas didácticas para la historia? y finalmente, ¿Cómo podemos integrar una didáctica audiovisual en las escuelas colombianas en la actualidad? A través de estas preguntas secundarias llegamos a contestar la pregunta origen de nuestra propuesta investigativa: **¿Qué usos, implicaciones o retos tuvieron los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia en Colombia durante el siglo XX?**

OBJETIVOS

A partir de los diagnósticos y preguntas introducidas en el apartado de planteamiento del problema, definimos los siguientes objetivos que orientan nuestra investigación.

Objetivo General

Reconstruir históricamente con fines de análisis e implementación didáctica el cómo y con qué finalidad circulaban los contenidos históricos a través de los medios audiovisuales en Colombia durante el siglo XX.

Objetivos específicos

1. Caracterizar los diferentes proyectos pedagógicos audiovisuales que incluyeron la enseñanza de la historia en Colombia durante el siglo XX.
2. Analizar el contexto, la narrativa y las prácticas oficiales de los diferentes proyectos pedagógicos audiovisuales que incluyeron la enseñanza de la historia en Colombia durante el siglo XX.
3. Diseñar una estrategia pedagógica que integre los conocimientos de los proyectos pedagógicos audiovisuales de Colombia en el siglo XX a los currículos de historia en nuestro presente.

A partir del planteamiento del problema y la construcción de los objetivos, decimos que este trabajo presenta la reconstrucción histórica de algunos proyectos educativos que se dieron a través de los medios audiovisuales en Colombia durante el siglo XX con el fin de identificar cómo y con qué objetivos se transmitieron los contenidos históricos en la época y cuál es su impacto en la actualidad.

El desarrollo de la investigación, contenido en el primer capítulo de este documento, presenta la reconstrucción histórica de algunos proyectos educativos llevados a cabo durante el siglo XX colombiano, cuya principal característica fue la implementación de los medios audiovisuales como vehículos para la enseñanza y el aprendizaje. Dentro de estos proyectos la investigación ubica y analiza la transmisión de los contenidos históricos y su aporte a la sociedad del momento. Este primer capítulo inicia con una definición del término “audiovisual”, a través de la cual se presentan los dispositivos seleccionados para la investigación: cine, radio y televisión, así como los proyectos educativos de interés. A partir de lo anterior, la reconstrucción parte con el análisis de la llegada del cine y la radio a

Colombia, luego el proyecto de extensión cultural de la República Liberal (1930-1946), el impacto de la Radiodifusora Nacional, Radio Sutatenza con Acción Cultural Popular (ACPO), el Bachillerato Radial; para luego pasar a la llegada de la televisión al país, la Televisión Educativa de 1969, el sistema de medios INRAVISIÓN con su proyecto educativo y, finalmente, la explosión de la televisión comercial en los años 80 y 90.

En el segundo capítulo del presente documento se desarrolla la estrategia didáctica pedagógica que diseñamos a manera de aporte a la comunidad desde nuestra investigación. Se trata de la formulación de un ambiente virtual de aprendizaje, una página web que, basada en los principios de la historia digital y, con la finalidad de hacer historia pública, sirve como contenedor de nuestra investigación y propone actividades y unidades de aprendizaje enfocadas en el descubrimiento de los proyectos educativos audiovisuales que se dieron en Colombia durante siglo XX y el cómo se transmitía historia a través de ellos.

El tercer y último capítulo presenta la sistematización de la experiencia de implementación de la propuesta de investigación y su apartado didáctico pedagógico. Se trata entonces de un análisis de los retos, las oportunidades y los datos recopilados durante el desarrollo de la investigación con la finalidad de sistematizar y depurar la experiencia. Se presenta un análisis de la construcción de la investigación y de la página web, dando énfasis a los procesos técnicos y pedagógicos detrás de cada uno, así como la experiencia de los usuarios y la comunidad impactada por el proceso de la investigación y la exploración de la página y sus contenidos. Al final, como último apartado del documento, se recopilan los resultados y aportes logrados a partir de esta experiencia a forma de consideraciones finales.

CAPÍTULO I

LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN COLOMBIA DURANTE EL SIGLO XX, UNA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

Este primer capítulo corresponde al desarrollo de la reconstrucción historiográfica que fue lograda a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias sobre el objeto de estudio: aquellos proyectos audiovisuales que se preocuparon por la enseñanza de la historia en el siglo XX colombiano. Esta misma investigación corresponde a los dos primeros objetivos específicos del proyecto; entonces, durante este capítulo se caracterizan los diferentes proyectos y momentos de la historia del siglo XX colombiano en los cuales lo audiovisual fue protagonista para la enseñanza y la transmisión de la historia, y se presenta un análisis del contexto histórico y material de cada uno de ellos.

Como primera parte, el capítulo inicia con una conceptualización del término audiovisual con el fin de definir la selección de los momentos que incluye la reconstrucción histórica. Por razones prácticas se decidió elegir únicamente los dispositivos del cine, radio y televisión, puesto que fueron los más usados en proyectos audiovisuales de enseñanza y es sobre los cuales existen más fuentes disponibles.

A partir de la conceptualización inicial sobre lo audiovisual se presentan los diferentes momentos seleccionados para la reconstrucción histórica. Entonces, este capítulo inicia con una presentación del proyecto educativo más ambicioso del siglo XX que incluyó a los audiovisuales como parte del mismo: la Extensión Cultural de la República Liberal (1930 – 1946), con sus diferentes sub-proyectos y una contextualización de la llegada de los dispositivos audiovisuales que formaron parte de su estrategia: el cine y la radio.

Posteriormente se presenta el periodo de la radio y la televisión educativa (1950 – 1980) Durante en cual se desarrollaron proyectos como Radio Sutatenza, el Bachillerato Radial y la Televisión Educativa. Finalmente, como tercer momento se presenta la explosión de la televisión comercial en el país a partir de 1980 y su fuerte impacto sobre la enseñanza de la historia.

Esta periodización en tres momentos del fenómeno se construye a partir de investigaciones previas y diferentes fuentes primarias y secundarias que permitieron comprender el papel que ocuparon en la Colombia del siglo XX los distintos campos de lo audiovisual. Todo lo anterior tiene la finalidad de servir como base para la formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia, que gire en torno a estos dispositivos de comunicación y aproveche de la manera más adecuada sus potencialidades en el entorno educativo presente, con base en las experiencias históricas.

1. 1 ¿Qué es audiovisual?

Para iniciar la investigación vale la pena una introducción del término “Audiovisual”, que apareció en la década de 1930 en Hollywood para caracterizar al entonces innovador cine sonoro. Posteriormente, gracias al boom del cine y el arte francés de la década de los cincuenta, el término “audiovisual” se extendió como forma de referirse a las técnicas de difusión comunicativa que se componen de dos o más artes de forma simultánea. Sin embargo, estudiosos del tema como Eugenio Vega, especialista de diseño gráfico y visual de la Universidad Complutense de Madrid, concuerdan en que es necesario asumirse a una definición de lo “audiovisual” más acorde a la taxonomía propia del término y las técnicas necesarias en sus procesos de creación. Así, lo “audiovisual” necesariamente es toda forma

de comunicación que incluye en sí misma lo visual o lo sonoro, cuenta una narrativa y, fundamentalmente, puede transmitirse después su realización, es decir, puede ser grabado, modificado y reproducido. Según esta segunda definición de lo “audiovisual” es ampliamente aceptado que el cine es el primer dispositivo de comunicación que cumple con todas las características expuestas, aún en su forma muda, pues desde su invención en 1895 con los hermanos Lumiere, incluye la imagen, el movimiento, la narración y el sonido, inmerso o sobrepuesto; pero lo fundamental es que es el primer medio que logra ser grabado, editado y reproducido (Vega, 2005). Entonces, es a partir de este primer dispositivo, que se presenta la reconstrucción histórica de los audiovisuales en la educación colombiana del siglo XX en su uso para la enseñanza de la historia.

1. 2 La nueva identidad nacional: Extensión Cultural, el proyecto de la República Liberal

1. 2. 1 Antecedentes: cine y radio, la aparición de los dos primeros dispositivos

Para introducir el primer momento de los audiovisuales en Colombia y su posterior uso pedagógico es necesario hacer una contextualización sobre la aparición de estos dispositivos en el país. Para empezar, se dice que el primer antecedente de la cinematografía colombiana sucedió en Bogotá el primero de septiembre de 1897, cuando el reconocido empresario barranquillero, Ernesto Vieco, presentó en el teatro municipal el principal invento de los hermanos Lumiere, el cinematógrafo. Fue la presencia de este aparato, considerado el grabador y reproductor de mejor calidad, y las posteriores sesiones de proyección de Vieco en Bogotá las que se consideran por muchos como la verdadera llegada del cine a Colombia.

A partir de las consultas bibliográficas queda en evidencia que el cine llega a Colombia en tiempos de coyuntura. Poco después de su aparición se da el conflicto civil de la

Guerra de los mil días (1899 - 1902), el cual influyó en el desarrollo del cine en el país, pues la división política también representó un atraso en el uso de este dispositivo durante la época. Así lo expresa el estudio *“La oposición política en el cine colombiano del siglo XX: memorias, regímenes audiovisuales y subjetivación política”* realizado por José Gabriel Cristancho, doctor en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, quien dice: “(...) Colombia no logró consolidar industrias cinematográficas sólidas e independientes (...) heredaba del siglo XIX precariedades ocasionadas por las guerras civiles entre liberales y conservadores e iniciaba el siglo XX con una hegemonía conservadora” (Cristancho, 2014. P.5).

Las élites conservadoras consideraron al cine como un entretenimiento, si bien novedoso, alejado de las necesidades urgentes del Estado, que entonces se mantenía bajo su poder. Durante el periodo de la Hegemonía Conservadora (1886 -1930) le dieron una ligera utilidad pedagógica pero fue poco el interés estatal por su desarrollo como industria o cultura. El cine, durante sus primeros años, se usó por los gobiernos conservadores como un dispositivo de enseñanza caro, mayormente censurado y con la finalidad de formar un espectador pasivo y con valores tradicionales. Se trató, pedagógicamente hablando, de una herramienta instructiva con pocos contenidos históricos, las pocas películas educativas aprobadas por el gobierno fomentaban la moral católica y los buenos modales.

“La hegemonía conservadora y el poder de la Iglesia católica tuvo una concepción pedagógica tradicional del cine: un instrumento que educa de manera lineal y vertical, como si los espectadores fuesen pasivos, por eso ejerció vigilancia por medio de juntas locales de clasificación y de censura”
(Cristancho, 2014. p. 5).

Por otro lado, los liberales hallaron en el nuevo dispositivo una muestra del progreso y una conexión de las artes con el comercio, lo que le daba un potencial comunicativo enorme, pero no eran ellos quienes ostentaban el poder. Es ante la situación compleja que atravesaba el país que el cine se convirtió en un espectáculo privado, censurable y poco común hasta entrado el primer decenio del siglo XX.

La doctora en historia, Leidy Paola Bolaños hace una investigación sobre las primeras décadas del cine en Colombia en “*Cine silente, una historia de Hollywood en Colombia*”, allí narra cómo este dispositivo se populariza a partir de la década de 1910 con iniciativas privadas, principalmente las de los hermanos Di Domenico y la Empresa Nacional de Kinematógrafos Universal o “Kine Universal”. Desde 1910 hasta 1920 estas dos iniciativas trajeron al país películas y cortometrajes principalmente de Europa y Hollywood y, gracias a estas experiencias privadas, se desarrolló una competencia comercial que no sólo incrementó la demanda de proyecciones, sino que abarató los costos del que pasó a ser uno de los entretenimientos más populares. Así, las salas de cine se convirtieron en lugares de encuentro para personas de diferentes clases sociales, géneros y edades, permitiendo la interacción social y el intercambio cultural. (Bolaños, 2021).

Después de la popularización del cine, debieron transcurrir años para que otro medio audiovisual hiciera su entrada en Colombia: la radio, en 1929, se abrió camino con la primera emisora, la HJN. Sin embargo, ya desde 1923 había un interés por instalar esta tecnología en el país. Durante el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922 - 1926) se instaló la primera estación radiotelegráfica, un primer antecedente de las estaciones de radio; gracias a esta y el boom de las comunicaciones en el mundo se inauguró el Ministerio de Correos y Telégrafos. A pesar de este primer interés, el sistema radial propio no se desarrolló hasta el siguiente periodo

presidencial, cuando el último presidente de la hegemonía conservadora, Miguel Abadía Méndez (1926 - 1930) mandó instalar los primeros sistemas de radio. Cabe mencionar que para la época los dispositivos receptores de radio en Colombia eran tan costosos que solo algunas familias adineradas contaban con alguno en sus hogares. Algo diferente a lo que sucedía en Estados Unidos, donde el aparato ya se había convertido en un boom comercial y era una de las preocupaciones principales de las familias norteamericanas. (Castrillón, 2016).

“El jueves 5 de septiembre de 1929, desde los sótanos del Capitolio Nacional y con un transmisor instalado en Puente Aranda, la emisora HJN realizó su primera transmisión, donde se pudo escuchar un discurso de José de Jesús García, ministro de Correos y Telégrafos, además de música de la orquesta del maestro Alejandro Wills y del conjunto musical de Pedro Morales Pino”. (Báez Pernet, 2023).

Tras la aparición de la HJN en Bogotá surgieron otras emisoras privadas: La Voz de Barranquilla, inaugurada el 8 de diciembre de 1929, fue la primera, a esta le siguió La Voz de Bogotá y otras más. A diferencia de lo que sucedió con el cine, la radio captó rápidamente la atención de los gobiernos tanto conservadores como liberales y así la primera radio nacional fue de iniciativa estatal.

1. 2. 2 El proyecto educativo de la República Liberal

Desde 1886 y hasta 1930, durante la hegemonía conservadora, el poder del Estado colombiano se concentró en manos de los proyectos políticos conservadores, cuyos intereses giraban en torno a la tradición y un estado de moral católica, lo que favoreció un sistema oligárquico de increíble desigualdad. Este sistema conservador entró, a finales de los años

veinte, en una evidente decadencia de popularidad, lo que permitió un cambio de poder en favor de los contrincantes liberales durante las elecciones para el periodo 1930 - 1934 que ganó Enrique Olaya Herrera. Los liberales, que se habían reunido para planificar un proyecto progresista de gobierno en la Convención Liberal de 1929, liderados por Alfonso López Pumarejo, presentaron ante los votantes un gobierno que se basaba en la “Difusión de la cultura cívica y de la instrucción primaria por todos los medios posibles, especialmente a través de las conferencias culturales periódicas y del establecimiento de maestros ambulantes” (Molina, 2007), tomado de (Zambrano, 2014).

Los liberales, mucho más abiertos a los cambios del mundo y como parte de su difusión de la cultura cívica, vieron el potencial del cine y la radio como dispositivos para difusión de conocimiento y la extensión de la soberanía y lo aprovecharon desde su primer gobierno. De 1932 a 1933 sucedió la Guerra colombo-peruana y el gobierno liberal vio en ello la oportunidad de usar pedagógicamente la radio. Las emisoras fueron usadas como herramientas para transmitir la idea de unidad nacional durante la guerra con el Perú por el reconocimiento de Leticia y los demás territorios en disputa. Durante estos primeros años de la República Liberal, la radio nacional se estableció como un medio de comunicación oficial del gobierno con la tarea de informar al extranjero sobre los derechos de Colombia en el conflicto limítrofe. (Lara, 2023).

La premisa de difundir el reconocimiento nacional fue contemporánea al analfabetismo rampante de las clases populares y el olvido de las zonas rurales, que representaban la gran mayoría del contexto colombiano de la época. Según las cifras reveladas por el Banco de la República en “*Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX*” la cifra de analfabetismo a principios de siglo, en 1900, era de 66%, la segunda

más alta de toda América Latina. Sólo hasta 1927 se hizo obligatoria la educación primaria en todo el territorio nacional bajo la instauración de la ley 56. (Uribe, 2006) Por otro lado, según la investigación del profesor Luis Alarcón de la Universidad del Atlántico, “*Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República Liberal*” a principios de siglo aproximadamente un 80% de la población se encontraba dispersa en contextos rurales. (Alarcón. 2011).

Los proyectos de los gobiernos liberales buscaban fomentar el reconocimiento de la nueva identidad nacional y la expansión de la cultura en todo el territorio colombiano, especialmente en las zonas rurales más apartadas. Los ideales de este proyecto liberal se basaban en la necesidad de cambiar las relaciones entre el gobierno y el pueblo, así se deja entrever en el discurso de aceptación de la candidatura presidencial de Alfonso López Pumarejo para el periodo 1934-1938. “*Los principales problemas y vicios de nuestra democracia son, en mi opinión, originados por la falta de relaciones entre las clases dominantes del país y las masas populares*”. Tomado de (Muñoz Rojas, 2022).

Siendo así, los proyectos educativos liberales tenían la finalidad de validar la nueva nacionalidad, la colombianidad, por lo que los contenidos se concentraron en asumir a las clases populares dentro del proyecto nación y, con este fin, se reconocieron las diferentes formas de cultura que en lo popular habitaban, como los bailes y la música nacional. Sin embargo, el interés por incluir lo popular se daba desde una perspectiva condescendiente, ya que se consideraba a las clases populares como incultas y necesitadas de conocimientos, así como sus prácticas, que debían ser reorientadas y adaptadas según el parecer de la élite. Bajo este nuevo proyecto se mantuvo la idea de una clase gobernante superior al pueblo, encargada, aunque de diferente forma, de controlarlo según le conviniese. Todos los aspectos anteriores formaron parte del proyecto de la “*identidad nacional propia*” con el que querían

lograr que todos los colombianos se sintieran identificados y permanecieran alejados de la hispanidad promovida por los conservadores. (Muñoz Rojas, 2022).

1.2.1 El cine de la República Liberal

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) del gobierno de Olaya Herrera, en cabeza inicialmente de Abel Carbonell, se dieron los primeros pasos encaminados a una propuesta de educación que incluía las nuevas innovaciones del mundo moderno para asumir una identidad de nación civilizada en su conjunto, inicialmente el cine.

Para analizar el papel de este medio audiovisual en la sociedad de la época y por tanto en la educación misma, es funcional usar las reconstrucciones logradas por historiadores especializados. Para este efecto la tesis de maestría del historiador Yamid Galindo Cardona, de la Universidad Nacional de Colombia en 2014 y el libro de la autora Catalina Muñoz “*A fervent crusade por the national soul*”, son documentos útiles, pues hacen una reconstrucción apropiada de los hechos que incluyen al cine dentro de los proyectos educativos en el periodo que nos interesa.

A partir de la lectura de ambos documentos, vale la pena referirse a los puntos en común encontrados, pues esta cotejación nos permite definir hechos para identificar el papel del cine en la enseñanza de la historia durante este periodo. Para iniciar, ambos autores concuerdan en que el cine ocupó una importante función social en la Bogotá de los años 30 y 40, época en la que la ciudad se encontraba en plena transformación social y cultural. La llegada del cine, como una nueva forma de entretenimiento a partir de 1910, generó cambios en las dinámicas sociales y culturales, especialmente en lo que respecta al ocio y la diversión.

Este era un entretenimiento popular, visitado constantemente por varias clases sociales y bastante asequible.

Todo lo anterior, en un contexto conservador donde el entretenimiento cultural se encontraba limitado a un sector de las clases altas letradas y las clases populares se veían relegadas o bien al ámbito privado del hogar o bien a lugares de reunión más crudos como cantinas, salones o restaurantes. Durante la hegemonía conservadora estos espacios populares eran considerados incultos y degradantes de la cultura. El tipo de diversión que imperaba en las primeras generaciones obreras era el consumo de alcohol en bares y tabernas, específicamente el consumo de la chicha, cuya fama entre las clases más altas era bastante negativa.

La llegada de los gobiernos liberales fortaleció todavía más la presencia del cine en las ciudades. Durante la República Liberal se abrieron y financiaron nuevos teatros para la proyección de películas, pero además el propio gobierno inició un proyecto de producción de películas y documentales educativos con la finalidad de acercar la cultura y las buenas costumbres a toda la población. Algunas de estas fueron: *“El Drama del 15 de octubre”* dirigida y producida por los hermanos Di Doménico, *“El Milagro de Sal”* dirigida por Luís Moya Sarmiento y la película *“Colombia Victoriosa”* de 1933, entre otras.

Uno de los eventos más importantes del cine educativo de la época fue el uso del espacio de la Media Torta en Bogotá, en septiembre de 1939, para la realización del primer Festival de Cultura Local. Durante este evento se realizaron presentaciones teatrales, conciertos de música y la proyección de varias películas educativas con una asistencia de al menos cinco mil espectadores de todas las clases sociales invitados por la Sección de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Muñoz Rojas, 2022).

Ahora bien, la investigación de ambos autores nos muestra un interés del Ministerio de Educación de la época por producir el material cinematográfico adecuado para realizar proyecciones educativas. Este material estuvo enfocado primero en la difusión de la cultura y la aceptación de lo popular, por ello se hicieron películas sobre los bailes y costumbres andinas, que hoy sirven como fuente primaria para la enseñanza de la historia a partir del análisis de su realización.

El proyecto del cine educativo también contó con factores para legitimar al gobierno; por ejemplo, la primera película sonora reconocida en el país resulta ser nada menos que la biografía del primer presidente de la República Liberal: “*Enrique Olaya Herrera, de la cuna al sepulcro*” que fue producida por una de las primeras compañías de cine del país, *Acevedo e hijos*. El metraje narra la historia del político nacional de Guateque en un homenaje por su presidencia en 1930. De otra parte, se realizaron durante este periodo varias proyecciones con películas educativas en teatros reconocidos como el Faenza o el Nacional y una muestra de esto fue la presentación de la película “*El crimen del silencio*”, proyectada para las clases populares de Bogotá, inicialmente para los militares; se trató de una película educativa sobre el cuidado y la higiene para hacer frente a diferentes enfermedades, lo que se puede observar en los periódicos de la época como *El Espectador*, 8 de abril de 1943. (Bello, 2013).

Es después de estos análisis que podemos identificar que el proyecto de enseñanza de la historia con el cine durante este periodo estaba fuertemente relacionado con la formación de identidades propias y la legitimación de un gobierno liberal “amable y progresista”. Estas experiencias les permitieron a los gobiernos liberales de la época observar el buen recibimiento del cine como dispositivo de comunicación para extender los mensajes educativos en los sectores populares y letrados por igual, por lo que a partir de ello surgieron nuevos proyectos educativos en los años posteriores.

1. 2. 2 La radio de la República Liberal

Así como el cine, la radio también ocupó un papel fundamental en el nuevo proyecto de nación de la República Liberal. Para estudiar el papel de este medio en el periodo de interés se parte desde la investigación del profesor Renán Silva “*La política cultural de la república liberal y la radiodifusora nacional de Colombia*”, que recoge toda la información sobre la herramienta difusora más grande de ese proyecto de nación.

Según Silva, y en concordancia con los datos de ofrecidos por la iniciativa “Señal Memoria” de la RTVC, los primeros años de la Radiodifusora Nacional de Colombia o HJN, se remontan a la época del conflicto limítrofe colombo-peruano (1932-1933). Desde antes de su reinauguración en 1940 por orden del presidente Eduardo Santos, se conservó la tradición, venida desde la guerra, de transmitir el himno nacional a todos los sectores del país con el fin de fomentar la identidad colombiana, hasta en las zonas más alejadas.

La Radiodifusora Nacional de Colombia no se consolidó como un medio de difusión cultural y educativa hasta el mandato de Eduardo Santos (1938-1942). Aunque este dispositivo ya se encontraba en el país desde finales de los años 20, los análisis demuestran que no existió sino hasta los años 40 la infraestructura tecnológica suficiente para completar un proyecto tan ambicioso como una Radio Nacional. En las primeras décadas fue prácticamente imposible desarrollar un sistema de difusión que llegase a todas las zonas del país por lo que estas se escogieron estratégicamente hasta 1940. Otra razón para su tardío desarrollo fue la dificultad y carestía de los aparatos, según cálculos optimistas de la RTVC, para 1932 se estima que había alrededor de cinco mil aparatos receptores en el país, cuyo costo era de unos 80 pesos, mientras que un salario básico urbano, los más altos, era de un peso. Para 1940 estos problemas ya se habían subsanado, se instalaron diferentes antenas que

permitieron reproducir la señal a nivel nacional y creció de forma desmedida la importación de radorreceptores, sobre todo desde el enorme mercado norteamericano, lo que abarató considerablemente los precios.

Cuando se logró consolidar este proyecto de difusión, en la década de los 40, se transmitieron y grabaron en vinilos programas que abarcaron una amplia gama de temas, desde la tragedia griega hasta obras de autores nacionales y extranjeros. Además, la Radio Nacional organizaba conferencias, dramatizaciones y programas educativos para enriquecer el conocimiento y la apreciación cultural y radioteatros que narraban la historia del país como es el caso del programa *Historia de Colombia*, escrito por Oswaldo Díaz Díaz.

Aunque no se tiene una cifra exacta sobre la audiencia conseguida por la Radio Nacional, ni sobre sus efectos culturales reales, se reconoce su importancia en la difusión de la educación en Colombia. Silva sostiene en su documento que la radiodifusora misma sirvió de transmisor de las palabras de los liberales más conocidos, como Darío Echandía, quien desde sus encargos esporádicos como presidente recordó que, en la campaña cultural del gobierno, la radio y el cine ocupaban un primer plano, y que la radio era el instrumento central para establecer en el país "*una auténtica universidad popular a cuya enseñanza se acoja la totalidad de la población colombiana(...)*", y recordaba a los parlamentarios que en una buena cantidad de países la radio era considerada de "*interés nacional y finalidad educativa*", pudiendo el Estado "*reservarse para sí su monopolio en unos casos... y su dirección y control en otros*". (Silva, R. p. 14).

Es a partir de esta idea de transmisión de cultura que se redefine la labor de la Radiodifusora Nacional, debía ser un instrumento de "propaganda cultural amplia", junto con otras actividades como el cine, el libro, el teatro, las exposiciones de arte, las conferencias,

las campañas de higiene y las brigadas de escuelas ambulantes. Su función era difundir la cultura abarcando desde la tragedia griega y el teatro de Shakespeare hasta la comedia moderna, el teatro clásico español y francés, y obras de destacados autores nacionales y extranjeros. Para efectos de la enseñanza de la historia, la Radio Nacional también se encargaba de difundir la historia del país en sus distintas épocas y episodios de mayor trascendencia, a través de conferencias que combinaban el heroísmo de algunas figuras con eventos trascendentales, la finalidad era, de nuevo, formular una nueva identidad nacional. Así lo muestran algunas de sus programaciones, nos referimos al estudio de la profesora Lady Bolaños “Lo cultural y lo popular en la Radio Nacional de Colombia, 1940-1985, en dónde se menciona el programa de Antonio García, “Lecciones de historia”, contenidos que luego se convertirían en un texto de guía escolar. (Bolaños, 2021). Este programa impartía lecciones de historia clásicas sobre la independencia del país y eventos históricos del siglo XIX y principios del siglo XX, así como algunos temas de historia mundial, todo con un enfoque progresista y nacionalista.

Por otro lado, Silva también menciona informes y memorias del Ministerio de Educación Nacional y el Congreso de la República de 1943, 1946 y 1947, documentos que proporcionan detalles sobre la labor de la Radiodifusora Nacional de Colombia y su impacto en la política cultural y educativa durante ese período específico de la historia colombiana.

Algunos de los objetivos destacados que llevó a cabo la Radio Nacional y que están reconocidos en los documentos oficiales incluyen:

1. Establecimiento de una "auténtica universidad popular", pues se convirtió en un medio clave para la educación de la población colombiana, transmitiendo programas

educativos que abarcaban una amplia gama de temas, desde la tragedia griega hasta obras de autores nacionales y extranjeros.

2. Difusión de la historia del país: A través de la radio, se transmitieron programas que narraban la historia de Colombia en sus distintas épocas, contribuyendo a la formación cultural y educativa de la audiencia y formando un mito nacional en torno a heroísmos patrióticos.

El proyecto educativo de la República Liberal a través de la Radiodifusora demostró ser exitoso cuando se consolidó en el mandato de Eduardo Santos y logró mantenerse después de la salida del gobierno de los liberales.

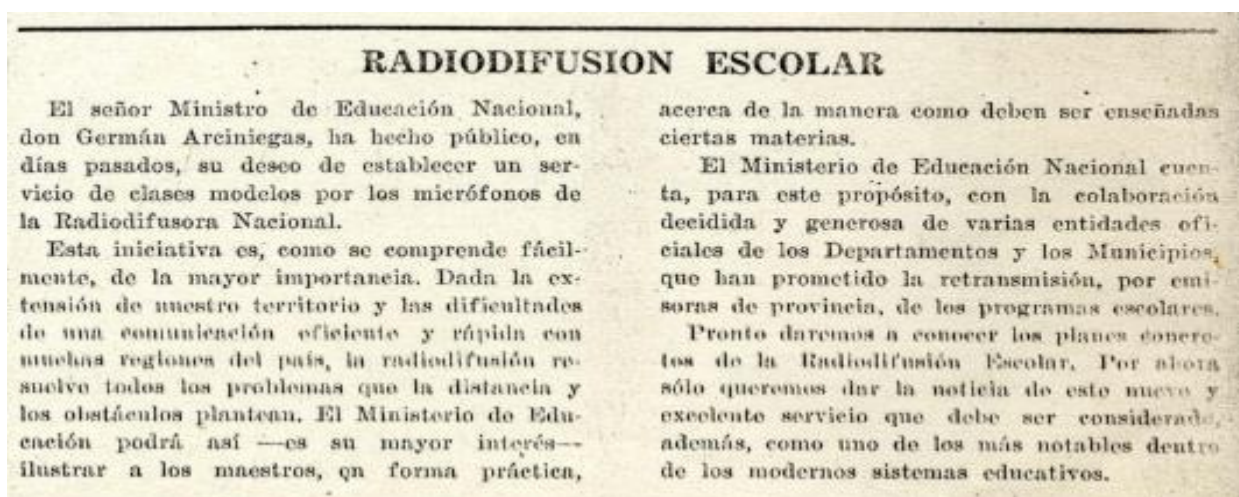
Para realizar un acercamiento sobre cómo se usó la radio para la enseñanza de la historia durante la República Liberal, es útil hacer también un análisis de primera mano de las diferentes fuentes primarias de la época, especialmente de los documentos oficiales. Se escogieron algunos documentos para realizar un análisis historiográfico: para efectos de la radio se tomaron las parrillas de programación del año 1946 de la Radiodifusora Nacional.

Aunque esta fuente se encuentra ubicada cronológicamente a finales del periodo contemplado en la República Liberal (1930 - 1946) permite observar un proyecto educativo ya consolidado a través de este medio. Cómo ya se introdujo anteriormente, el proyecto de la radio en Colombia fue uno de los primeros dispositivos audiovisuales usados con una finalidad educativa. Sin embargo, cabe resaltar que no estaba orientada a las escuelas o públicos en formación escolar, sino que buscaba llegar a una audiencia variada con la prioridad de alfabetizar y culturizar a toda la población, desde el campesino de sesenta años, hasta el escolar de ocho.

Partiendo de este contexto, se realiza un acercamiento a la primera fuente. Se trata de los boletines de programación de enero de 1946 en la Radiodifusora Nacional.



(Figura 1: titular de boletín de programas radiodifusora nacional 2 de enero de 1946, tomado de La Biblioteca Nacional de Colombia)



(Figura 2: Mensaje introductorio sobre la radiodifusión escolar. Tomado de la Biblioteca Nacional de Colombia).

Lo primero que llama la atención de este documento es la presencia de un texto introductorio sobre la radiodifusión escolar en el que se hace mención directa al entonces ministro de educación Germán Arciniegas, quien se encargó de la cartera durante los gobiernos liberales de Enrique Santos y Alberto Lleras Camargo. Aunque según su biografía duró en cada periodo apenas un año, se puede decir que estuvo en la reintegración de la HJN en 1940 con Enrique Santos y al finalizar el periodo liberal de gobierno con Lleras Camargo, se trata entonces del mejor representante del proyecto educativo de la radio. En su mensaje se

dice que ante la basta cantidad del territorio colombiano, para el ministro de educación es de suma importancia el implementar la masividad de la señal de radio para llevar la cultura a las infancias y las ruralidades del país. Toda esta idea anterior está muy apegada a los ideales de educación que impartían los gobiernos liberales.

También se analiza la tabla de programación que se presentaba en la época. Podemos empezar diciendo que la programación se presenta en dos jornadas principales: mañana que va de las diez horas hasta las catorce horas (2pm) y tarde que va desde las 17 horas (5pm), hasta las 23 horas (11pm). Estos horarios de emisión ya de por sí son el primer elemento que llama la atención, pues podría plantearse la hipótesis de que corresponden a horas del día estratégicas debido a la dificultad de mantener la señal conectada durante todo el día, como sucede actualmente. La primera emisión (10 a 14h) se corresponde a los horarios en los que, según estudios de la vida cotidiana de la época como el de (Silva, 1996), los trabajadores se reunían a almorzar, muchas veces formalmente, en casas de amigos y familiares, y uno de los entretenimientos más populares era escuchar la radio. Por otro lado, la programación de la tarde (17 a 21h), se corresponde con la finalización de las jornadas de trabajo diurnas, precisamente a las 17 horas, también a las jornadas de compartir y vida familiar nocturnas,

ENERO DE 1946	
JUEVES 3	
EMISION DE LA MAÑANA	
10	Noticias.
10.05	Concierto Matinal.
11	Revista de Programas.
11.05	"Lecturas Femeninas", por Helena Mallarino de Miranda.
11.45	Romanzas de opereta, por Richard Tauber.
12	La Prensa dice.
12.30	Dos poemas sinfónicos: "Psiquis y Eros" de Franck, y "Leyenda", de Certani.
1	Noticias.
1.15	Sonata "1919" para violín y piano, de Debussy, y cuarteto en Re Mayor, de Rousset (estreno).
2	Fin de la emisión.
EMISION DE LA TARDE	
5	Variedades musicales.
5.25	"La Danza", por Cecilia Fonseca de Ibáñez.
5.55	Revista de Programas.
6	Noticias, Cotizaciones de la Bolsa y Datos Meteorológicos.
6.15	Piezas para órgano, ejecutadas por Dick Leibert.
6.30	"El Mundo de la Música". Curso de música para niños, por la señorita María Acevedo. Interpretación del Grupo Escénico Infantil.
7	Aires Colombianos, interpretados por el Conjunto Típico "Luis A. Calvo" y sus cantantes.
7.30	Noticias.
8	"Música y Literatura": Víctor Hugo-Franz Liszt (Mazcpa). (Sección a cargo de León de Greiff).
8.30	Biografías Críticas de Escritores Colombianos, por Rafael Maya.
8.45	Canciones negro espirituales, por el cuarteto The Southernaires, y Paul Robeson.
9	Maurice Maeterlinck (programa de la oficina Belga para la América Latina).
9.30	Noticias.
9.35	Los Compositores Modernos: Tercera Sinfonía de Gliere y "La Consagración de la primavera", de Stravinsky.
11	Noticias.
11.15	Fin de la emisión.

que solían ser momentos de cena y recreación en familia para las clases altas y reuniones populares en el caso de las clases bajas.

Llama la atención que para esta época no se presentaran emisiones de noticias largas, sino que estas se dividían en varios boletines cortos de cinco a quince minutos, mientras que la música configuraba la mayor parte de la emisión, así como los programas culturales, que eran más extensos, de quince a treinta minutos. La emisión de la mañana se caracterizaba por iniciar con un noticiario rápido de apenas 5 minutos, después del cual se daba paso a una programación musical, exclusivamente del género clásico, luego se presentaban los programas culturales, cuyos temas se corresponden precisamente al proyecto educativo liberal de culturizar a la población. Para

la programación de la mañana, por ejemplo, llama la atención el programa de Helena Mallarino de Miranda a las 11:05, cuya programación era de variedades y podría decirse estaba dirigido a las mujeres, según se puede dilucidar de emisiones tituladas "Lecturas femeninas". Este programa, podría decirse que estaba orientado al entretenimiento y culturización de las mujeres, basándose esto en el estereotipo del ama de casa que se encontraba preparando los alimentos para el almuerzo, a la espera de recibir a los hijos y al esposo, que debían regresar sobre el medio día de las escuelas y trabajos para almorzar, sí así

se los permitían sus jornadas y lugares de trabajo o estudio. (Silva, 1996). Los programas de Mallarino se caracterizan por estar relacionados por un tópico principal, con algunas excepciones, la literatura. Esto lo podemos deducir al leer nombres de programas como “El cuento”, “Lecturas femeninas” o “Educación para el niño”. Se puede plantear la hipótesis de que se trata de medidas para fomentar la alfabetización y la cultura en la familia.

(Figura 3, tabla de programación, jueves 3 de enero de 1946. Tomada de la Biblioteca Nacional de Colombia).

Cómo ya se explicó, la programación musical era principalmente clásica, asociada a las élites de la época, y ocupaba la mayor parte de la parrilla de programación. A partir del análisis del texto de la profesora Catalina Muñoz, “*A fervent crusade for the national soul*” se identifica una contradicción que surge en cuanto al proyecto político liberal. Se dice que los gobiernos liberales buscaron crear una nueva identidad nacional, alejada de la hispanidad y esto incluía la difusión y re significación de los géneros musicales andinos como el pasillo, la guabina y otros géneros regionales que eran más aceptados por su similitud con la música europea. Estos géneros aparecen en la programación de la Radiodifusora Nacional bajo el nombre “Aires Colombianos” a las siete de la noche, pero siguen siendo limitados en comparación con la música clásica europea en la programación. Vale la pena preguntarse ¿por qué, si para 1946 ya se encontraba avanzado el proyecto radial liberal, estos géneros seguían siendo limitados en la programación habitual? La respuesta podría estar sujeta a las condiciones materiales de la época pues, cómo ya se mencionó anteriormente, el acceso a receptores de radio fue un lujo al que solo las clases privilegiadas pudieron acceder durante los primeros años de este dispositivo en la vida nacional (1930 - 1940), así, la programación estuvo pensada para este tipo de oyentes por varios años (Renán Silva, 2014). Aunque lentamente la programación radial empezaría a incluir géneros más populares en

concordancia con el proyecto de Extensión Cultural del gobierno liberal, se debió esperar a que aumentara la oferta de receptores para hacerlo. Como lo explica la investigación de la profesora Leidy Bolaños (2021), para 1946 ya existía una importante demanda de receptores radiales y había al menos uno o dos de estos aparatos en cada pueblo. Fue hasta entonces que se empezó a dar mayor importancia a los “Aires Colombianos”, aunque estos fuesen únicamente los géneros andinos, parecidos a la música europea, con el fin de moldear el gusto de la población. Entonces, lo que observamos en el boletín de programación de la radiodifusora nacional (figura 3) es uno de los primeros indicios del proyecto liberal de la nueva identidad nacional a través de la música en la radio.

A raíz del ejercicio comparativo entre fuentes primarias y secundarias, podría concluirse que el proyecto de educación radial de la República Liberal, aunque incluía los ideales liberales de la educación, evidenciaba que todavía era permeada por una idea vertical de la cultura, en la cual unas cosas son mejores que otras. Esto permite identificar que, al menos en los proyectos radiales de educación, se privilegiaba todavía la “alta cultura europea y extranjera”, muy a pesar del mensaje oficialista de darle un lugar a lo colombiano aunque, como ya se mencionó anteriormente, esta condición estaba sujeta a las condiciones materiales del momento.

1. 2. 3 El gran proyecto educativo liberal: Cultura Aldeana

Ya que se han analizado individualmente los dos dispositivos audiovisuales preponderantes en la época referida, hay que decir que hubo un proyecto educativo que los vinculó a ambos, así como a otras artes, en una forma innovadora que respondía a la crisis de la alfabetización y la formación de las nuevas identidades nacionales en un territorio tan amplio como Colombia. Durante la década de 1940, se creó, planificó y lanzó "Cultura

Aldeana", un proyecto educativo que tenía la finalidad de educar y culturizar a la gran mayoría de los colombianos, esto incluía a las zonas rurales, las más olvidadas por su condición remota. Este proyecto se desarrolló mientras se fortalecía la Sección de Cultura Popular del Ministerio de Educación y tenía el objetivo de despertar el interés público por la educación, que parecía estar relegada a un segundo plano en las preocupaciones nacionales. Partiendo de lo anterior, la iniciativa se concentró en la idea de una intervención decidida del Estado en el campo de la cultura, buscando promover la educación en las zonas rurales de Colombia con escuelas que invitaban a grupos de artistas y fomentaban la formación en distintas áreas. Dentro de este proyecto de Cultura Aldeana, los medios audiovisuales ocuparon un papel fundamental: La Radiodifusora Nacional sirvió como vehículo de presentación del programa con propaganda preparada y difundida constantemente, pero además a través de ella se transmitieron programas para complementar los currículos planteados por la iniciativa, de modo que fungía como un elemento fundamental del proyecto. Un ejemplo de esto, relacionado con la enseñanza de la historia, es precisamente el ya mencionado programa de Antonio García "Lecciones de historia". El cine, por otro lado, presentó retos importantes por razones técnicas dentro del proyecto, pues no podía presentarse constantemente en las aulas. La solución a esto y a otras varias dificultades que implican llevar la educación a zonas remotas fue la implementación de las escuelas ambulantes, gracias a estas se llevaron películas educativas sobre historia, buenas costumbres e higiene, componentes principales del proyecto de Cultura Aldeana.

1. 2. 4 Educación en movimiento, las escuelas ambulantes de Cultura Aldeana

La fecha exacta de creación de las Escuelas Ambulantes en Colombia no se conoce, sin embargo, desde el estudio de *La obra educativa en Colombia Tomo III*, se menciona que estas escuelas fueron establecidas en una fecha anterior a 1938 con el propósito de extender

beneficios educativos a las áreas rurales, anteriormente olvidadas por los proyectos de gobierno. (Ministerio de Educación, 1940). Esta estrategia formaba parte del proyecto Cultura Aldeana y quería solucionar una dificultad para llegar hasta los estudiantes de las zonas rurales.

Se trataba de vehículos equipados con elementos para la enseñanza y un equipo de profesionales especializados en la pedagogía. Los componentes clave del programa Escuelas Ambulantes incluyeron películas educativas, bibliotecas rotativas, discotecas equipadas para la enseñanza de la danza, educación sobre salud e higiene, educación física y actividades culturales como teatro. El programa tenía como objetivo mejorar la educación en las zonas rurales proporcionando instrucción sobre diversos temas, promoviendo la salud y la higiene, fortaleciendo la comunidad y elevando los estándares morales y materiales de la población, sobre todo por la urgencia de impulsar la nueva idea de identidad nacional.

Estas escuelas contaban con personal especializado como inspectores de difusión cultural, operadores de cinematografía, médicos higienistas, odontólogos, profesores de educación física y choferes mecánicos para garantizar la implementación efectiva de las diferentes actividades educativas en las zonas rurales. Fueron planteadas para ser agentes poderosos de servicio social, promoviendo la salud, el deporte, la dignificación de la mujer y la familia, además del fomento de la mejora del “ciudadano”. (Galindo, 2014). Para su instalación fue necesaria una reforma educativa que rescatase el nexo vivo entre el Estado y la escuela primaria, olvidando los valores católicos y promoviendo el pensamiento laico. Pero este fue solo el primero de los retos que debió enfrentar este programa:

La implementación de las Escuelas Ambulantes en Colombia planteó la cuestión de cómo se podría garantizar la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de este programa

educativo en las zonas rurales. A pesar de su enfoque innovador y sus múltiples componentes, era crucial abordar desafíos como la disponibilidad de recursos a largo plazo, la capacitación continua del personal educativo y la evaluación de la efectividad de las actividades culturales y educativas propuestas. Además, la integración de los medios audiovisuales, como la cinematografía, planteó interrogantes sobre la accesibilidad técnica y la relevancia de estos recursos en entornos rurales. También se cuestionó la adaptación de los contenidos a las necesidades y contextos locales.

La falta de acceso a la educación en zonas rurales de Colombia se debía a diversos factores, como la falta de infraestructura educativa, la escasez de docentes capacitados, la distancia geográfica que dificulta el transporte de los estudiantes a las escuelas, y la falta de recursos económicos para invertir en la educación de estas áreas. Esta situación para la época de los años 30 y 40 había gestado una enorme brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales. Las escuelas ambulantes fueron la respuesta del Ministerio de Educación de Colombia para abordar estas problemáticas pero todo parece indicar que no fueron suficientes para lograr cubrir las demandas, pues su implementación traía otros retos: la dificultad de contratar maestros y especialistas, la reticencia de algunas poblaciones a recibir la educación formal que estas ofrecían, sobre todo comunidades indígenas, y fundamentalmente la carencia de fondos económicos necesarios.

En cuanto a la enseñanza de la historia, poca es la información referida sobre este aspecto en la fuente disponible: “*La obra educativa del gobierno, tomo III*” pues no se menciona información sobre enseñanza de la materia de historia, de hecho no se mencionan materias más generales como las Ciencias Sociales. Los currículos se basaban en una educación más cívica, los contenidos que nos presenta la fuente primaria son conferencias moralistas sobre los buenos valores ciudadanos y la alfabetización; por otro lado se

realizaban talleres culturales con teatro y danza. Se puede inferir que las películas del cine educativo servían como herramientas para las conferencias.

**ESTADÍSTICA DE ESCUELAS AMBULANTES
DOMINICALES**

LUGAR	INSTRUCCION (Conferencias)	PROGRAMA ARTÍSTICO	CONJUNTOS	Asistencia.
Albán	Cívica e Higiene.	Danza, Orfeón, música.	Centro de Cult. Social Banda Nat.	800
Subachoque.....	Agricultura y des-analfabetización.	Orq. Típica. Canto. Baile. Orfeón.	Centro de Cultura Social.	800
Fontibón	Patronato Escolar. Higiene y Cívica.	Orquesta Típica. Danza.	Centro de Cultura Social.	1.200
Mosquera	Patronato Escolar. Higiene y Cívica.	Danza. Orquesta típica.	Centro de Cultura Social.	1.000
Anolaima	La música y el público. Enf. Trop. Cív.	Danza. Orquesta Típica. Orfeón.	Centro de Cultura Social.	5.000
Cajicá.....	El alcoholismo. Esc. Desanalf. Patronato	Baile. Orfeón y Orquesta Típica.	Centro de Cultura Social.	3.000
Tabio.....	Alcoh. Esc. Desanalf. Patronato. Escolar.	Baile. Orfeón y Orquesta Típica.	Centro de Cultura Social.	2.000
Pacho	Alcohol. Escuelas Desanalf. Patr. Esc.	Baile. Orfeón y Orquesta Típica.	Centro de Cultura Social.	4.000
Guasca.....	Instrucción Cívica. Higiene.	Orquesta Típica y baile.	Centro de Cultura Social.	3.500
Guatavita.....	Ins. Cívica. Higiene.	Orq. Típica. Baile.	Centro de Cultura Social.	3.000
Total de asistentes				24.300

(Figura 4, tabla de contenidos de las escuelas ambulantes. Tomada de La obra educativa del gobierno, tomo III)

A partir del estudio de esta fuente, se identifica que se realizaron diferentes encuestas para poder determinar la formación de esta iniciativa de escuelas ambulantes como componente de Cultura Aldeana al medir las necesidades de la población. Por ejemplo, en una encuesta del departamento del Atlántico en 1935 se identifican las necesidades de la población, algunas que resaltan son la falta de educación, empleo y en varios casos escasez de alimentos.

Se toma el caso del departamento del Atlántico para analizar los datos recopilados a nivel nacional para poder fundamentar el proyecto de Cultura Aldeana y su componente de Escuelas Ambulantes. En el Atlántico fueron un total de 19 municipios los encuestados y una ciudad principal, Barranquilla. Los datos fueron suministrados por los alcaldes de la zona, según estas cifras se puede observar que el total de habitantes en el Atlántico es de un aproximado de 240.000 para los cuales había un total de 103 escuelas en todo el departamento. 3 de los 19 municipios encuestados no contaban con ningún tipo de escuela, teniendo en cuenta que estos valores miden únicamente la educación primaria. Para el caso de

las escuelas de educación media o bachillerato, solo 2 de las zonas encuestadas contaban escuelas: Barranquilla con 19 y Sabanalarga con 1. Todo el departamento contaba con apenas 4 bibliotecas: 3 en Barranquilla y 1 en Galapa.

Teniendo presente esta información podemos confirmar la finalidad de las Escuelas Ambulantes y la urgencia de un sistema que llevara la educación y la instrucción a los varios municipios y zonas del país en contextos remotos. Cultura Aldeana fue la primera iniciativa que buscó generalizar el acceso a la educación en muchos de los municipios más alejados del país. Asimismo, la iniciativa de las escuelas ambulantes compensó una pequeña parte de la precariedad educativa y cultural. Si vamos a las cifras podemos ver que la radio y el cine, aunque ya estaban presentes en la región, eran escasos y poco accesibles, uno por la poca oferta de teatros y la otra por el costo de los receptores de señal. Como muestra, en la totalidad del departamento Atlántico había 6 estaciones de radio, mientras que sólo había 8 salas de proyección de cine en todo el departamento.

Es a partir de estas cifras, que son solo un ejemplo pero que se expresan similares en otros parajes del país, como los Santanderes o incluso zonas de la propia Cundinamarca, que se puede decir que Cultura Aldeana fomentó el componente de Escuelas Ambulantes como estrategia para llenar los vacíos culturales de las zonas más apartadas del país, siempre con la intención, ya discutida anteriormente, de culturizar a la población popular e imponer la nueva idea de nación. Este proyecto, como todo el proyecto cultural de la República Liberal, se encargó también de legitimar la imagen política del gobierno mediante la idea del progreso o, desde una perspectiva más crítica, la imposición de un desarrollismo particular en la que lo europeo seguía siendo lo mejor de la cultura, pero Colombia tenía el potencial de equipararse.

1. 3 El campo, la historia y las señales: Radio Sutatenza y ACPO

Otro periodo fundamental para este trabajo es el que se data entre los años 50 a los 80, esto porque es durante el cual se presenta la difusión masiva de la radio y llega al país otro medio de comunicación que cambiaría para siempre la forma de relacionarse con la información, la televisión.

En el contexto colombiano de los años 50 y en adelante los medios audiovisuales tomaron un papel mucho más relevante en la enseñanza de la historia y en general para la comunicación, se trató de una época marcada por cambios políticos y sociales importantes, Colombia enfrentó su periodo de dictadura militar con la llegada al poder de Gustavo Rojas Pinilla (1953 - 1957) y también se desató el segundo y más extenso periodo de violencia nacional. Es urgente relacionar estos procesos con las finalidades educativas que pudieron llegar a presentarse para entonces a través de los medios audiovisuales.

Para el análisis de este segundo periodo se tomarán como referencia los trabajos realizados por académicos que se han interesado sobre la materia, pero también algunas fuentes primarias, cuyo análisis nos permite acercarnos a los diferentes proyectos educativos llevados a cabo a través de los medios audiovisuales para la época. Nos enfocaremos también en dos aspectos fundamentales; primero la experiencia con la Fundación de Acción Cultural Popular (ACPO) y su proyecto de la Radio Sutatenza y otros proyectos de educación a través de la radio como el Bachillerato Radial.

Para realizar el análisis inicial de la radio en la primera parte de los años 50 nos remitimos al libro de la autora Catalina Castrillón “*Todo vine y todo va por las ondas*”, (2016) así como en textos especializados de investigación como el construido por Hernando

Bernal “*ACPO - Radio Sutatenza, de la realidad a la Utopía*”, (2005) y algunas fuentes primarias encontradas al respecto.

A partir de lo anterior se puede decir que desde 1950 ya era bastante importante el número de estaciones radiales en Colombia, muchas de ellas filiales del Partido Liberal, que gobernó desde la década de los años 30 hasta 1946, el periodo de la República Liberal, ya analizado en este documento.

A partir de los años 50 se planteó un ambicioso proyecto cultural en el cual la radio cumpliría un papel clave como un instrumento de “propaganda cultural” y una institución de educación popular. El ministerio de educación dinamizó la organización y funciones de la Biblioteca Nacional y le encargó la administración de la bibliografía nacional, la propaganda y la educación, para este último le pidió incluir la cinematografía y la radio, esto lo plantea Castrillón cuando trata los objetivos iniciales de la radio, planteados por los gobiernos liberales:

“Servir de voz a los poderes públicos para el ejercicio metódico y pertinaz de la labor informativa y docente que les corresponde”. “Extender las funciones de la universidad, institutos al servicio directo de las masas populares mediante referencias adecuadas para este fin” (p. 55).

En este proyecto de culturización también estuvieron involucradas emisoras privadas como: Nueva Granada, Voz de la Víctor, Voz de Bogotá o Ecos del Tequendama. Por un lado, algunas funcionaban con subvenciones estatales totales o parciales, con la implementación del modelo americano. Así, las diferentes radios colombianas adoptaron algunos criterios de organización empresarial con lo que comenzaron a cobrar importancia la producción de los programas con personal especializado en actividades como locutores,

técnicos, operadores y guionistas. Para 1950 ya había incrementado el tiempo de transmisión de forma importante, lo que generó la aparición de nuevos y variados géneros radiofónicos.

Fue la aparición de estos nuevos géneros lo que dio origen a una de las más interesantes experiencias de educación audiovisual en la historia de Colombia: Radio Sutatenza. Esta iniciativa se originó desde una organización social de sentido religioso, inicialmente conocida como Escuelas Radiofónicas y luego con la razón social de Acción Cultural Popular (ACPO), que tenía en sí misma unos planteamientos filosóficos y sociológicos propios de la Iglesia Católica, que fuera su principal benefactora a través de las parroquias rurales. Fueron precisamente las parroquias rurales los espacios más importantes para el desarrollo de la educación planteada por este programa, pues las comunidades que se habían conformado gracias a ellas fueron su público inicial.

A pesar de la iniciativa religiosa y moralista de la ACPO, hay que aclarar que este proyecto contó también con el apoyo del Estado Colombiano, especialmente entre los años 1954 a 1974, por lo que también recibió importantes reconocimientos en tanto de sus trabajos de educación y culturización. Cabe resaltar que para la aparición de este sistema fue fundamental el apoyo de la iniciativa campesina, iniciando desde el Valle de Tenza, pero luego llegando a extenderse incluso al nivel de Latinoamérica.

Todo el proceso de expansión de este sistema se dio especialmente gracias al proyecto inicial de Escuelas Radiofónicas, iniciativa que se desarrolló con tanta fuerza que llegó a llamar la atención del Vaticano mismo. El 23 de agosto de 1968 el propio Papa Paulo VI reinauguró la potente cadena de Emisoras Radio Sutatenza, orientada a los sectores más desfavorecidos. Esto sucedió durante el encuentro organizado por ACPO en la primera visita del pontífice a Colombia. (Bernal, 2005).

El profesor Hernando Bernal menciona la descripción que se hizo para un artículo sobre el funcionamiento de estas escuelas radiofónicas, esta descripción es hecha por Donald y Dorothy Stroetzel, escritores del Readers Digest, y dice:

“A las 5:30 de la mañana empieza la enseñanza para los 140.000 “activistas” de Radio Sutatenza, que se congregan en torno de sus aparatos en los hogares, lugares de reunión e iglesias, generalmente en grupos de cinco a seis individuos. Algún agrónomo, un perito en economía doméstica, médicos y otros “profesores del aire” se dirigen a esas escuelas radiofónicas aisladas y guían a los alumnos en el estudio de las cartillas ilustradas a color y hábilmente redactadas. Cerca del 70 por ciento de estos estudiantes que aprenden a leer y a escribir aprueban todos los años los exámenes de alfabetización. Los radioescuchas preguntan a los auxiliares de las escuelas radiofónicas de ACPO, por aquello que no han entendido bien. Ellos son más de 11.000 muchachos y jóvenes entusiastas. Algunos de ellos, como Cipriano Bautista, han recibido preparación especial de liderazgo en uno de los tres Institutos Campesinos” (Stroetzel D&D). (Tomado de Bernal, 2005).

Tanto Bernal como Castrillón, que hacen una investigación profunda sobre la radio educativa en Colombia, explican que existen algunos errores conceptuales sobre lo que se llamó “Escuelas Radiofónicas” en el sistema de Radio Sutatenza pues, contrario a la creencia popular, no es directamente como si las personas encendieran sus radio receptores a una hora específica para escuchar una clase y tiempo después les llegase el certificado de los estudios realizados; en realidad se trataba de un sistema más complejo. Esta forma algo romántica de ver este proyecto nace de una baja comprensión de la realidad del momento en el que se llevó a cabo. Para empezar, no era tan común encontrar receptores lo suficiente potentes para

recibir la señal en las casas campesinas, por eso las figuras de las parroquias eran importantes, la iglesia les otorgaba a estas los sistemas necesarios que un campesino por sí solo no podría haber costado para atender las clases. Además, había una forma organizada y compuesta de lograr que este sistema funcionara, no sólo era encender la radio, Bernal lo describe así:

“La suma de todos estos componentes se denominó como la Escuela Radiofónica. Es decir: 1º. profesores, 2º que usan la radio como medio de comunicación, 3º y llegan a grupos organizados de oyentes, 4º los cuales son apoyados por un comunicador interpersonal o auxiliar inmediato, 5º que cuentan con medios impresos o cartillas para hacer el seguimiento de su aprendizaje y 6º se someten a evaluaciones para constatar el avance de sus conocimientos”. (Bernal, 2005 p. 11).

Ahora bien, ¿cómo se desarrollaba el componente de historia en este sistema educativo tan particular? Realmente no hay información clara sobre contenidos de estudio específico respecto a la enseñanza de la historia en este caso. Al realizar la consulta de información acerca de las cartillas entregadas por Radio Sutatenza y la ACPO (Acción Cultural Popular) podemos observar que esta estrategia no contaba con una cátedra específica de historia. Sin embargo, al realizar una investigación más profunda con testimonios de personas que participaron en la ejecución educativa de esta estrategia, como la del señor Arnolfo Candela, encontramos que *“(…) El contenido específico de historia no era una materia, era más bien transversal, debido a que dentro de las mismas cartillas no había como tal contenido histórico”*, (Candela, 2024, min. 15), además nos indica que *“(…) Una de las pocas formas en las que aprendían historia era en los artículos de fechas importantes publicados en el periódico “El Campesino”*. (Candela, 2024, min. 26). Candela indica con su

testimonio una relación importante entre la prensa y la radio en favor de la enseñanza de la historia. En el periódico se aparecían los artículos de contenido histórico que luego eran profundizados en algunos programas especiales de la Radio Sutatenza.



(Figura 5, Periódico El Campesino, año 1972, artículo histórico sobre la independencia de Cartagena).

Por otro lado, al realizar un análisis de otros contenidos principales, por ejemplo, en el artículo de Señal memoria “*Radio Sutatenza: alfabeto, trabajo, salud, espíritu*” (Perilla, 2017) se nos permite escuchar algunos apartados en audio, recuperados de las transmisiones de la Radio Sutatenza; del análisis de estos fragmentos podemos destacar sobre todo la promoción de un componente de lectoescritura, pues una de las finalidades del proyecto fue alfabetizar a las comunidades campesinas, cuyo acceso a la educación era muy precario. También se transmitían otros componentes educativos como conocimientos técnicos de economía, matemáticos y labores del campo; así como un componente de salud en el cual los contenidos giraban en torno al tratamiento y la prevención de algunas enfermedades o la salud sexual. Pero por sobre todo y, debido a la naturaleza religiosa de este proyecto, la Radio

Sutatenza se caracterizó por un importante contenido espiritual, ofrecía misas, clases de catequesis, formación moralista, entre otros.

Llama la atención que, desde los archivos sonoros analizados, se puede destacar un componente político, más cercano a las ciencias sociales, que presentó esta estrategia, por ejemplo, una canción o sencillo que tenía la finalidad de impulsar el conocimiento sobre la ley de reforma agraria de 1960. Algo que corresponde a la influencia del gobierno que se encontraba favoreciendo este sistema de comunicación educativa en la época.

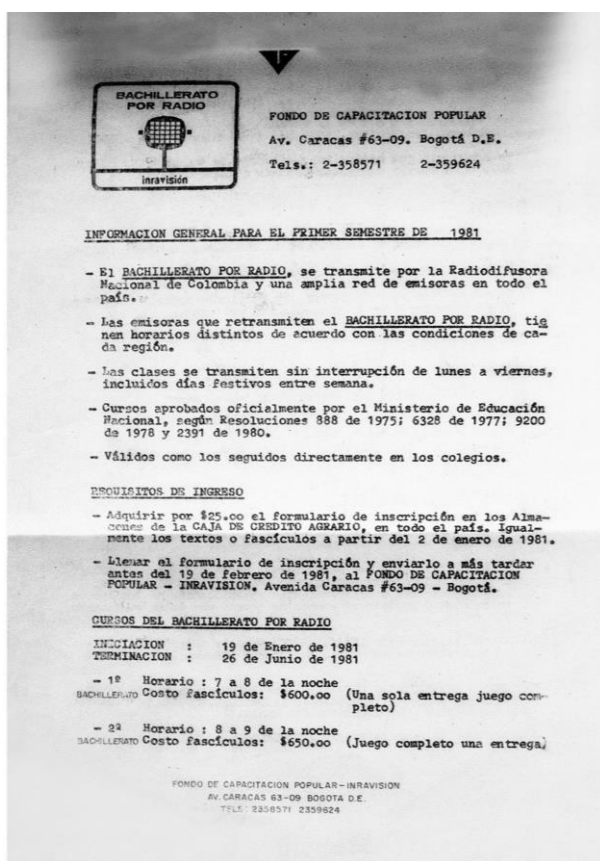
Se puede concluir que la radio fue el más amplio dispositivo para la enseñanza formal durante la década de los años 50 y en adelante para las zonas más apartadas de Colombia, sobre todo con la experiencia de la ACPO y Radio Sutatenza. Pero esta misma, aunque resultó ser especialmente exitosa y premiada en términos de alfabetización, no incluía explícitamente contenidos de historia, geografía o alguna ciencia social fuera de la religión, la economía y las técnicas para el campesinado; todo esto parece indicar que los contenidos difundidos por esta estrategia estaban especificados y planeados para ser útiles a los habitantes del campo, por eso eran más técnicos, más morales y más religiosos. La historia estaba dada de forma transversal salvo algunos momentos especiales, como se observó en las lecciones especiales por la independencia de Cartagena del periódico *El Campesino* mencionado por el señor Candela (Figura 5). Sin embargo, historiar este momento de la educación colombiana es un ejercicio útil para identificar cómo la historia, aun sin ser una materia principal, formó parte fundamental del contexto de Radio Sutatenza al servir como una base argumental para sus contenidos específicos.

1. 4 La educación oficial en las ondas: El bachillerato radial

Después del éxito del proyecto de culturización y tecnificación campesina que consiguió Radio Sutatenza con el sistema de Acción Cultural Popular ACPO, en 1967 el gobierno colombiano decidió apostar por una educación a través de la radio más completa, esto se convertiría en el antecedente para la aparición del bachillerato radial. Años antes, en 1963 el gobierno decidió integrar los dos sistemas públicos de comunicación, la radiodifusora nacional y la televisora nacional en un solo sistema que se convertiría en el principal difusor de la educación a distancia a partir de la década del 60. Es así, como el 20 de diciembre de 1963, bajo el gobierno de Guillermo León Valencia, se expidió el decreto N° 3267 bajo el cual nació el Instituto Nacional de Radio y Televisión (INRAVISIÓN) que empezó a funcionar oficialmente el primero de abril de 1964 y bajo el cual se creó el Fondo de Capacitación Popular, que cubriría las labores de la antigua ACPO. (Yanquén, 2021).

A pesar del fuerte impacto que había logrado Sutatenza y la ACPO, que servían como prueba de un probable éxito de un proyecto más ambicioso de educación radial, tuvieron que pasar casi diez años para que se consolidara en INRAVISIÓN el proyecto de bachillerato radial. No fue sino hasta 1973 que se lanzó el primer curso de prueba: se trataba de una estrategia en la cual los interesados debían inscribirse al programa en las oficinas de la Caja de Crédito Agrario, donde también recibían el material educativo, siendo éste guías y cartillas elaboradas por docentes con las temáticas a tratar durante las clases, que se transmitían todos los días en las horas de la noche a través de la señal de la Radiodifusora Nacional. Algunos de estos detalles se pueden observar en este panfleto informativo del año 1981 (Figura 6).

Los currículos y el plan de estudio dictados durante las clases de apoyo radial estaban aprobados por el Ministerio de Educación de la misma forma en la que los currículos clásicos. Se transmitían clases de materias tradicionales como Español, Matemáticas y Ciencias Sociales, dentro de esta se encontraba la materia de Historia. Las clases estaban diseñadas para seguir las cartillas físicas de estudio, y cada uno de los temas a tratar estaba cuidadosamente especificado.



A través del estudio de las fuentes disponibles, como los audios de las clases del bachillerato radial que se encuentran disponibles en los archivos de Señal Memoria, se pueden identificar los contenidos de algunas materias. Por ejemplo, el Bachillerato por Radio en Colombia abordaba las Matemáticas de forma práctica y aplicada a la vida diaria, enseñando desde operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) esenciales para el manejo cotidiano, hasta conceptos de geometría para medir y entender el espacio. Además, introducía el álgebra para

desarrollar el pensamiento lógico y la resolución de problemas y ofrecía nociones de contabilidad que ayudaban a gestionar ingresos y egresos, promoviendo una administración financiera responsable en el ámbito familiar y empresarial.

(Figura 6, Panfleto informativo bachillerato radial (Inravisión, 1981), disponible en:
<https://www.radionacional.co/cultura/las-huellas-del-bachillerato-por-radio>

Por otro lado, la asignatura de Español y Literatura, buscaba fortalecer la comunicación oral y escrita a través de la lectura, la redacción y el análisis de textos. Se enseñaban reglas de ortografía y gramática para mejorar la precisión en la escritura, así como estrategias de comprensión lectora para interpretar y reflexionar sobre diferentes tipos de textos. Este enfoque permitía a los estudiantes desarrollar habilidades esenciales para la vida cotidiana, el trabajo y la educación superior.

Aunque no hay grabaciones disponibles sobre las clases de Ciencias Sociales en el bachillerato radial, se puede estudiar el currículo sobre los contenidos de historia que se impartían en la época desde el Ministerio de Educación, puesto que era el proyecto de educación nacional el que aplicaba también para el bachillerato por radio. Sobre esto, hay que decir que en la década de 1970 Colombia enfrentó un cambio fundamental en los modelos pedagógicos oficiales, la puesta en marcha del modelo de tecnología educativa. Este era un modelo que se caracterizó por impartir una educación memorística y pensada para generar sujetos útiles para el mercado.

Este modelo se reflejó en la enseñanza de la historia que se dio a través del bachillerato radial, así lo dejan ver las cartillas de los programas y el mismo contenido de las otras materias. Los contenidos históricos serían enseñados de forma lineal y universal, para que el estudiante conociera los aspectos necesarios de la historia de Colombia y el mundo que le permitieran entender cómo se había gestado la situación del mundo y el país. No eran extrañas las clases de historia sobre la independencia de Colombia y los próceres de la patria

con el fin de generar orgullo por la identidad nacional. De otra parte, se dejaron de lado los contenidos de la cultura nacional como el origen de los bailes típicos y las tradiciones, etc. En su lugar tomaron fuerza las clases de historia universal con gran peso de la segunda guerra mundial y las revoluciones históricas más importantes, todo esto con la finalidad de preparar un ciudadano colombiano capaz de integrarse en las diferentes sociedades del mundo a partir del conocimiento de la historia occidental. Vale la pena mencionar que la Guerra Fría seguía en auge para la época y también influyó sobre los contenidos históricos del bachillerato radial, siendo la historia occidental la perspectiva dominante. Entonces, a pesar de su utilidad e innovación, la historia a través del bachillerato radial era pensada y enseñada con la finalidad de generar un sujeto útil al mercado, reproductor de conocimientos históricos, más no crítico, que comprendiera y se adaptara con facilidad a las condiciones de trabajo de un mundo dominado por el dinero. El autor Juan Francisco Beltrán, de la Universidad de Sao Paulo, quien realizó un análisis profundo de la visión de lo popular en el Bachillerato Radial colombiano concluye que *“Estas definiciones configuraron y delimitaron lo que, dentro del programa de radio, serían las tradiciones y actitudes de los usuarios, frecuentemente reforzadas por el método científico y por la condición de benefactor del programa educativo estatal”* (Beltrán, 2021), lo que se corresponde a la idea de una educación tradicional sujeta al programa nacional de la época.

1. 5 La historia y las antenas, la llegada de la televisión

La aparición de la televisión se dio en Estados Unidos y Europa durante la década del 30 del siglo pasado y desde entonces se convirtió en uno de los vehículos, junto con otros medios masivos de comunicación, del discurso de progreso y modernización de las sociedades occidentales capitalistas (Castells, 2006). Su llegada al contexto colombiano se

dio hasta dos décadas después, en los años 50, cuando fueron importados los avances tecnológicos necesarios gracias a iniciativas privadas pero también, al interés del gobierno militar de ese momento, encabezado por Gustavo Rojas Pinilla, que promovió un programa desarrollista alineado con el modelo estadounidense en medio de un panorama volátil y bipolar como la Guerra Fría temprana.

La capacidad que tiene la televisión para transmitir en vivo, grabarse y reproducirse la convirtió rápidamente en una de las formas más funcionales para transmitir mensajes y esto le dio también un impacto significativo en el ámbito educativo colombiano.

A pesar de todos los cuestionamientos sobre el consumo masivo de sus contenidos y la inutilidad de estos, varios estudios demuestran que este medio ofrece una forma dinámica y atractiva de aprender (Samuel, 1994), pues logra captar la atención de los estudiantes, aunque se aclara que su implementación debe tener un papel complementario a una educación formal.

La década del 50 en Colombia estuvo marcada por una serie de cambios significativos en pro de la modernización del país y en la búsqueda de superar las secuelas de una violencia bipartidista y la inestabilidad política del momento. En este panorama, la llegada de la televisión representó un avance tecnológico y cultural prometedor y quien primero se percató de ello fue el entonces presidente y dictador Gustavo Rojas Pinilla. El 13 de junio de 1954, durante el gobierno de Rojas, Colombia dio un salto hacia la modernidad con la inauguración oficial de la Televisora Nacional. Este evento no solo fue un hito en la historia de los medios de comunicación colombianos, sino que también reflejó el deseo del gobierno por promover la unidad nacional y la educación a través de las nuevas tecnologías.

La primera transmisión de televisión en Colombia se hizo a las 7 de la noche en blanco y negro desde el Palacio de San Carlos en Bogotá, todo se logró con equipos de transmisión alemanes y cámaras estadounidenses. Durante la misma, se ofreció un mensaje oficial del gobierno militar sobre el progreso tecnológico de la nación. (Jáuregui, 2024).

Desde entonces, las primeras transmisiones de televisión en Colombia incluyeron una variedad de programas como noticias, documentales, programas de entretenimiento y, sobre todo, programas de cultura y educación. Al principio los contenidos estaban influenciados por los modelos de programación de países con una industria televisiva más fuerte, como Estados Unidos, es decir eran importados y comerciales. Sin embargo, con el tiempo la programación empezó a incluir contenidos de cultura e historia colombiana, producidos por el propio gobierno e iniciativas privadas, lo que de nuevo fue útil para fomentar la identidad y la cultura nacional pero ahora con el trasfondo de los valores de disciplina tradicionales. Estos programas según se pudo identificar en la investigación buscaban renovar la confianza de los televidentes sobre las instituciones colombianas, especialmente las fuerzas armadas, por ello, los contenidos históricos propuestos eran militares y contenían detalles sobre la independencia y sus mártires o el surgimiento del ejército nacional, además de contenidos de historia mundial como las guerras mundiales y en especial la guerra fría, cuya influencia era evidente en el medio.

Lo interesante de este caso es que la televisión rápidamente se convirtió en una parte cotidiana de la vida de los colombianos y el gobierno aprovecharía esto para empezar a producir programas educativos bajo la misma línea de alfabetizar a las poblaciones más vulnerables de Colombia, aquellas cuyo acceso a la información era precario ya fuera por razones económicas o dificultades geográficas. (Jáuregui, 2024).

1. 6 La oficialidad y las antenas: La televisión educativa

Durante los años 50 a los años 80 Colombia experimentó una rica variedad de programas educativos que utilizaron la televisión como medio para enseñar la historia. El primer ejemplo relevante es el proyecto de “La televisión educativa” en 1961, que marcó el inicio de la transmisión de contenidos educativos a través de la televisión, contenía una programación que buscaba formar por igual a niños y adultos en torno a varias asignaturas como la historia, matemáticas y otras ciencias. Al respecto se puede evidenciar el discurso de inauguración de este programa dado en su momento por Fernando Restrepo Suárez, entonces director de la Televisora Nacional. Lo interesante es que esto sucedió en el Gobierno posterior a la dictadura de Rojas Pinilla, durante el mandato de Alberto Lleras Camargo. En este discurso se puede escuchar:

“No es en forma alguna la televisión educativa una nueva fórmula salvadora para nuestras vastas carencias en materias culturales, ni pretender reemplazar, como lo ha dicho el señor ministro de Educación, la indispensable labor del maestro. Queremos que sea su auxiliar, una poderosa ayuda audiovisual que venga a colmar los vacíos que, por razones desconocidas, se presentan en todos los niveles de nuestra educación” (Restrepo, 1961) Tomado de (Señal Memoria, 2017).

Se puede decir que la televisión educativa no tenía la finalidad de convertirse en el único medio de transmisión de conocimientos, sino servir a manera de apéndice a los currículos tradicionales que se presentaban en las escuelas al buscar ocupar espacios de ocio en los contextos de los niños y adultos. También hay que decir que a pesar del cambio de gobierno a uno civil, ya no militar, los contenidos de historia continuaron bajo la misma línea discursiva, se impartía sobre todo la historia patria y la historia internacional desde una

perspectiva occidentalizada. Contextualmente podemos explicar esto por las fuertes relaciones que mantuvieron los gobiernos colombianos de la época con EUA y su proyecto anticomunista.

Según Adriana Yanquen, licenciada de la UPN en 2020, uno de los textos que nos deja ver las características principales de la televisión educativa lanzada a través de la Televisora Nacional en los años 60 es el libro “*Fundación para la Televisión Educativa*” de Alberto Ospina (1962), quien fungió como principal diseñador del proyecto. Para empezar, Ospina explica que la televisión no puede reemplazar a la educación clásica del aula o al profesor y tampoco debe copiar las lecciones impartidas en los colegios; este proyecto debía funcionar como un acercamiento significativo para potenciar conocimientos externos de los estudiantes y fomentar un interés por la educación. Además, Ospina menciona que la Televisión Educativa no debía cumplir el calendario escolar, esto significa que este proyecto buscaba ser independiente de los currículos escolares aprobados por el Ministerio de Educación con la finalidad de poder producir un gran número de programas sin limitaciones curriculares para perdurar en el tiempo. Es aquí donde se presenta la mayor diferencia con proyectos anteriores como el bachillerato por radio, pues a través de la Televisión se dio mayor libertad creativa a los guionistas y profesores consultores, el peso de la tecnología educativa ya no estaba tan presente en este proyecto, que respondía más a narrativas amplias. De otra parte, muy similar a los demás proyectos audiovisuales para la enseñanza que se habían llevado a cabo en el país, Ospina dijo que “*La televisión educativa no puede reducirse a sectores determinados*” (Ospina, A. 1962, p. 14), esto quiere decir que el programa debía ser apto para todas las edades y los contenidos debían ser producidos de forma que cualquiera pudiese comprenderlos y disfrutarlos. Tal vez una de las características más representativas de la Televisión Educativa es que, según Ospina, debía ser esencialmente visual, el audio

debía ser un elemento complementario, pero si por cualquier motivo este no estaba disponible, los contenidos debían poderse comprender sin dificultad alguna. Además, los contenidos podían tener continuidad pero no ser seriados, pues se debía trabajar sobre la base de que el programa fuese atractivo para cualquier televidente sin importar si seguía o no el transcurrir de los programas y entonces no perdiese conocimiento alguno si omitía uno u otro capítulo emitido.

Con todas estas características, se puede decir que la Televisión Educativa fue una estrategia diseñada sobre la necesidad de legitimar el gobierno bajo la visión occidental del desarrollismo tecnológico liderada por Estados Unidos en la región. Sin embargo, el desarrollo de este programa tenía una finalidad muy similar a los proyectos audiovisuales anteriores, difundir la cultura y el conocimiento en el pueblo colombiano. Este proyecto confiaba con razón en que la televisión se convertiría en el principal medio de comunicación de la sociedad y por ello fue planeado y producido a largo plazo y se le dio una libertad creativa y de currículo mucho más amplia. La historia, a pesar de que seguía las temáticas comunes de los currículos oficiales, como la independencia y las guerras mundiales, buscaba profundizar y expandir los contenidos vistos en clases formales. Este proyecto demostró ser muy exitoso durante varios años, explica Yanquen, pues el monopolio del gobierno sobre la señal de televisión con INRAVISIÓN le permitió ser muy popular y gozar de un alcance bastante amplio, al menos entre la población que tenía acceso a la televisión. Sin embargo, su final llegaría a través de aquello que le daba su fuerza, el mercado.

1. 7 La historia comercial, la explosión de la televisión

Tal como predijo el gobierno de Rojas Pinilla, la televisión tuvo una explosión de popularidad desde su llegada al país, casi todos los hogares de estratos medio y alto más temprano que tarde empezaron a adquirir sus propios aparatos receptores. El sector privado no tardó en importar masivamente los aparatos fabricados por empresas extranjeras como Philips, General Electric, RCA o Sony, lo que trajo una oferta enorme como respuesta a una demanda que, aunque limitada por los altos costos iniciales, era imparable. Para 1970 casi todos los hogares con acceso a servicios básicos contaban con un televisor y una antena receptora. Ante esta explosión comercial, el proyecto de la Televisión Educativa tuvo un éxito relativo en sus primeros años, al menos hasta que aparecieron las señales abiertas de canales privados como RCN (1967) y Caracol (1969), los cuales introdujeron contenidos seriados y de entretenimiento que compitieron agresivamente con los contenidos educativos de la Televisora Nacional.

La popularidad de la televisión incrementó aún más cuando empezaron a comercializarse, en los años 80, las antenas de recepción parabólica, que facilitaron la proliferación de la prestación del servicio de televisión de manera privada.

“(…) en la década de los ochenta empezaron a obtenerse en el país, antenas parabólicas con sus respectivos aditamentos y equipos de producción y recepción domésticos a precios relativamente bajos. Esto aumentó el consumo en los estratos medio y medio bajo” (Mejía, 2005. p. 24).

A partir de la expansión de este modelo comercial de televisión apareció una fuerte competencia con canales que transmitían programas internacionales y locales por lo que la señal pública pasó a ser solo una posibilidad más dentro muchísimas que ofrecía el mercado.

Por lo anterior, la televisión pública debió reinventarse para ser competitiva en un sistema comercial y así aparecieron canales especializados en educación y cultura colombiana, como Señal Colombia, inicialmente canal 11, que se convertiría en el medio oficial para brindar una programación educativa y popular, en reemplazo de la Televisora Nacional y la Televisión Educativa, desde 1970 hasta el día de hoy. (Hernández, 2021).

Por otro lado, en el sistema comercial, durante los años 80, surgieron una cantidad de programas llamativos en televisión privada y con finalidad educativa que enseñaban contenidos históricos como: “*Descubro mi mundo*” de 1987, un programa dirigido a niños que enseñaba historia, ciencias y cívica a través de melodías populares como la ópera del Carmen y dibujos animados. Podemos evidenciar que la finalidad de este programa era culturizar y alfabetizar a los niños a través de animaciones interactivas que les permitían conocer la historia de Colombia y el mundo, en el artículo “*Así sonaba la televisión educativa de los 80*” (Señal Memoria, 2017) podemos observar la intro de este programa e identificar algunos de los aspectos que este planteaba en cuanto a contenidos, de los que resaltan la historia del mundo, la historia de la independencia de Colombia y varios contenidos de geografía.

Otro caso es el de “*Lectoescritura: grado III*” de 1984, el cual transmitía conocimientos generales a los escolares de la época, pero daba preponderancia a la alfabetización. Este programa produjo un total de 30 capítulos que alentaban a los estudiantes a organizar y conocer la historia de su comunidad y de su país e incluía música clásica como la de Mozart, pero también algunas composiciones de ritmos regionales como baladas, porros y cumbias.

Estos ejemplos muestran que el proyecto educativo que se dio en Colombia a través de la televisión comercial estaba enfocado no solo en fomentar la alfabetización sino en crear identidades nacionales desde la niñez, perdiendo en gran medida la característica universalidad de los proyectos de enseñanza audiovisual analizados anteriormente en este documento. Al actuar como productos comerciales más que como herramientas pedagógicas, los programas educativos empezaron a producirse y diseñarse para ciertos nichos de mercado. La historia hacía presencia pero de forma comercial, por ello eran comunes temas llamativos como las guerras, los procesos de revolución o las criaturas prehistóricas, etc. Aunque los contenidos estaban ampliamente relacionados con las ciencias sociales y buscaban contribuir al desarrollo cultural y educativo del país, se basaban en un sistema comercial capitalista que les imponía ciertos filtros prooccidentales y los obligaba a responder a un modelo heredado directamente de Estados Unidos. Entonces, se puede concluir que la historia a través del boom de la televisión tenía un enfoque comercial occidental, necesitaba ser llamativa y funcional dentro de un sistema de mercado, lo que marcó muchos de los contenidos e incluso, con la llegada de los canales internacionales, empezó a fomentar una hibridación cultural en la cual la historia nacional quedó de lado y la historia global y extranjera ocupó un lugar preponderante en las transmisiones.

CAPÍTULO II

HISTORIA EN AUDIOVISUALES SIGLO XX.COM: HACER HISTORIA PÚBLICA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DIGITAL

Este segundo capítulo del presente documento corresponde a la planeación de la propuesta de implementación pedagógica con la cual queremos darle un uso didáctico a la investigación realizada en el capítulo I. Entonces, este capítulo responde al tercer objetivo específico de la investigación con el cual se busca diseñar una estrategia pedagógica que integre didácticamente los conocimientos de los proyectos pedagógicos audiovisuales de Colombia en el siglo XX a los currículos de historia en nuestro presente.

Como primer momento de este capítulo, el lector encontrará una descripción del proyecto de implementación y cómo este integra los contenidos de la investigación presentada, así como sus correspondientes objetivos. En segundo lugar, este capítulo entrega una justificación de la pertinencia del proyecto y su utilidad en el ecosistema educativo presente.

A partir de los primeros momentos del capítulo se desarrolla el marco teórico pedagógico, en el cual se presenta como teoría base para el proyecto la pedagogía crítica. A partir de sus principales exponentes y características se argumenta cómo este modelo pedagógico es útil a pesar del reto que significa la integración del pensamiento crítico en la digitalidad, para ello se presentan experiencias de proyectos similares que ya han logrado integrar el modelo crítico de la educación con la digitalidad exitosamente. Algo similar sucede con el marco teórico disciplinar que se basa en dos corrientes de la historiografía, la historia digital y la historia pública. Para argumentar el uso de estos modelos como base para

el proyecto se presentan también experiencias previas de proyectos similares que permiten la integración de la difusión pública de los contenidos históricos con la digitalidad y sus características particulares.

A partir del análisis logrado en el marco teórico y la introducción inicial, este capítulo presenta un desglose de la estructura del proyecto pedagógico y el cómo ésta integra cada uno de los elementos discutidos en las teorías tanto pedagógica como disciplinares de la historia que proponemos como bases para la propuesta.

2. 1 Nuestra propuesta de implementación

Como factor de aporte pedagógico proponemos como objetivo principal de este apartado la creación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en la cual los usuarios puedan hacer un recorrido a través de los principales proyectos audiovisuales que se implementaron para la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX en Colombia.

Nos referimos a los proyectos que ya fueron profundizados en el primer capítulo de este documento: primero, la llegada del cine y la radio; luego, el periodo de la República Liberal (1930-1946), durante el cual se implementaron experiencias pioneras para la enseñanza a través de medios audiovisuales como el cine educativo, la Radiodifusora Nacional y el proyecto de Cultura Aldeana con sus escuelas ambulantes; en tercer lugar, el periodo de los años 50 y 60, especialmente por el lanzamiento y auge del proyecto de Acción Cultural Popular (ACPO) y Radio Sutatenza, además de la aparición de la televisión en el país y el proyecto de la Televisión Educativa; por último, la década de los años 80 con el boom de la televisión comercial y su impacto sobre la educación.

A partir del objetivo principal de esta propuesta, planteamos otros tres objetivos específicos con los cuales queremos garantizar el aporte de la misma en el ámbito pedagógico. En primer lugar, se desea que la plataforma sirva como un espacio de análisis y apropiación de los proyectos de educación audiovisual que impactaron la materia de historia en el siglo pasado, este análisis necesariamente debe tener en cuenta los contextos políticos y culturales de las épocas investigadas e incluirá contenido propio producido por nosotros a partir de la investigación. Segundo, esta plataforma también tiene la intención de servir como medio de divulgación de las diferentes fuentes históricas que permiten comprender la naturaleza de los proyectos estudiados, para ello se espera colaborar con las entidades encargadas del archivo de estas fuentes como la Biblioteca Nacional, El Banco de la República, el Archivo General de la Nación y sobre todo Señal Memoria. Finalmente, y de acuerdo con el fin interactivo de la plataforma, se tiene como objetivo la formulación de experiencias didácticas que hagan uso de las fuentes mencionadas anteriormente como medio para que los usuarios apropien de manera práctica el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza de la Historia. Así, los objetivos de esta propuesta de implementación pedagógica son los siguientes.

2. 2 Objetivos del proyecto pedagógico

Objetivo general:

Crear un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el cual los usuarios tengan acceso al conocimiento sobre los principales proyectos y momentos audiovisuales que se dieron para la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX en Colombia.

Objetivos específicos:

1. Fomentar el estudio y la investigación de las diferentes experiencias de educación audiovisual y su impacto en la enseñanza de la historia durante el siglo XX mediante el material recopilado y producido durante la investigación.
2. Divulgar archivos históricos relacionados con la enseñanza de la historia en Colombia a través de medios audiovisuales.
3. Formular un apartado didáctico con actividades y planeaciones sobre los medios audiovisuales y su relación con la enseñanza de la historia en el siglo XX.

2. 3. Pertinencia del proyecto digital

Este proyecto surge de la necesidad de darle un uso práctico y pedagógico a la investigación presentada en el primer capítulo del presente documento. Ante esta necesidad escogimos como medio de implementación pedagógica un ambiente virtual de aprendizaje debido a la naturaleza misma del objeto de estudio: el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia durante el siglo XX colombiano. La implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, contenedor y divulgador de estos contenidos nos brinda múltiples posibilidades comparado con otras formas de implementación práctica:

En un primer lugar y, cómo se mencionó anteriormente, la naturaleza audiovisual de las fuentes y archivos de nuestra investigación necesita de un contenedor tecnológico que permita un fácil acceso y reproducción, un ambiente virtual es el hábitat perfecto para el material audiovisual recopilado en la investigación y propone una alternativa a los retos frecuentes de los medios presenciales, como la falta de medios tecnológicos o la deficiencia en la capacitación sobre los elementos necesarios para la visualización y reproducción de los archivos audiovisuales propios de nuestra investigación.

Segundo, un ambiente virtual facilita la divulgación de los contenidos propios de esta investigación, ya que se presenta como una alternativa accesible en todo momento y lugar, únicamente dependiendo del acceso a internet. Nos interesa una divulgación amplia y creemos que esto es posible en el medio digital, puesto que fomenta la autonomía de los usuarios en la investigación, consulta y uso de la información disponible.

Como tercer punto a resaltar debemos decir que los ambientes virtuales de aprendizaje se han convertido en medios cada vez más populares dentro del campo de la enseñanza de la historia, lo que le da a nuestra propuesta unos precedentes clave a partir de otras experiencias ya planteadas en torno a temáticas similares que han tenido éxito, por lo que podemos decir que nuestro proyecto ya cuenta con unos antecedentes que nos permitirán construirlo orientado a un uso positivo.

Por otro lado, también surge la visión más técnica de las ciencias sociales, podemos decir que la enseñanza de la historia como materia necesita adaptarse a los nuevos modelos de enseñanza que surgen en medio de los contextos tecnológicos que rigen con mayor avidez a las sociedades de hoy en día. Consideramos que la tecnología y los medios digitales necesariamente deben ser vistos como una herramienta en favor de la pedagogía y la divulgación histórica, por lo que nos interesa que nuestra propuesta se encuentre enmarcada dentro de esta necesidad. A raíz de estos argumentos construimos nuestro marco teórico en torno a las corrientes tanto pedagógicas como disciplinares que se alinean con las necesidades y objetivos de nuestra propuesta.

2. 4 Marco teórico

Como bases teóricas de nuestra propuesta tenemos dos componentes: las bases pedagógicas y las bases disciplinares. Nos referimos a bases pedagógicas cuando hablamos de las distintas teorías de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado a lo largo de la historia; por otro lado, hablamos de bases disciplinares cuando nos referimos a los distintos enfoques de la labor de investigación en historia.

2. 4. 1 Marco teórico pedagógico, la pedagogía crítica

Para empezar, como fundamento pedagógico, creemos que esta propuesta integra a la historia y la cultura audiovisual con las nuevas tecnologías de la información, dando un impulso al pensamiento crítico e histórico; así, espera fomentar en sus usuarios el desarrollo de aptitudes para cuestionar, interpretar y evaluar información histórica con el fin de apropiarla y contrastarla con los fenómenos actuales; es por todo ello que consideramos que esta propuesta tiene una naturaleza pedagógica crítica.

Vale la pena ahondar sobre la relación entre pedagogías críticas y la digitalidad, pues según los postulados originales del modelo pedagógico podría parecer que la digitalidad es más bien una complicación en cuanto a la labor de transformación social, que es su principal interés. Para esta discusión nos basaremos en el artículo “*Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el s. XXI*” del libro “*La otra educación, pedagogías críticas para el siglo XXI*” (Aparici, Escaño & García, 2018). Según los autores de este artículo, Peter McLaren, Carlos Escaño y Petar Jandric, la razón de ser de la pedagogía crítica es su compromiso en la lucha contra la desigualdad a través del cuestionamiento de la educación que se encuentra al servicio del capitalismo neoliberal; ellos dicen que el modelo crítico está

diseñado pedagógicamente para “perturbar o complicar las ideologías fomentadas dentro de las escuelas que ratifican las relaciones sociales capitalistas de poder y privilegio.” (McLaren, Escaño & Jandric, 2018). Todo esto mientras que la digitalidad ha significado en muchos aspectos una nueva explosión de los poderes y las relaciones capitalistas (Kahn y Kellner, 2007). Siendo así, pensar en una pedagogía crítica mediada por las tecnologías y la digitalidad podría parecer en primera instancia una contradicción dentro de la corriente crítica, sobre todo cuando el mismo Paulo Freire, considerado como el padre de los modelos críticos, dice que la pedagogía crítica “(...) *trata sobre el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de adaptación.*” (Freire, 1970, p. 153). Desde estos primeros postulados, puede decirse que la pedagogía crítica ha privilegiado siempre la posición de los seres humanos sobre las tecnologías y esta visión antropocéntrica del asunto ha dejado de lado la influencia de las nuevas culturas tecnológicas en la educación y el aprendizaje (Knox, 2015).

Vistas desde la tensión modelo socio crítico contra capitalismo neoliberal, la digitalidad y la tecnología aparecen como categorías deterministas. Según (Dahlberg, 2004) esta visión ha privilegiado dos aspectos a tratar entorno a la discusión: primero, la perspectiva utópica, poco popular desde lo crítico, en la que las tecnologías llegarán a resolver los problemas de la humanidad y facilitar tareas repetitivas para que las sociedades puedan concentrarse en profundizar los aprendizajes más complejos. Por otro lado, la perspectiva distópica, en la que la tecnología se convierte en el origen de múltiples armagedones y el entorpecimiento del desarrollo humano.

A pesar de lo naturalizada que se puede llegar a encontrar la idea del Armagedón tecnológico, ya son varios los autores, sobre todo contemporáneos, como Peter McLaren

(2015) y Henry Giroux (2005) que desde las pedagogías críticas comprenden la importancia de los medios digitales en las sociedades y en las formas de aprendizaje actuales. A pesar de que McLaren escribió recientemente que aún hace falta profundizar sobre la relación de las pedagogías críticas y los entornos digitales (McLaren & Jandric, 2015, p. 202), los postulados alrededor de esta discusión han evolucionado favorablemente; por ejemplo, ahora es ampliamente aceptada la teoría de Wark, (2011), en la que se refiere al Antropoceno como un periodo en el que se ha configurado una Sociedad-red dentro de la cual una pedagogía crítica necesariamente se reúne y se funde con las culturas digitales sin que esto sea contrario a la lucha por la acción humana o la libertad de pensamiento. (McLaren, Escaño & Jandric, 2018).

McLaren y sus coautores refieren que la fuerza fundamental de las pedagogías críticas es la crítica social y la praxis emancipatoria, lo que se traduce muchas veces en la lectura de la palabra y del mundo, pero aclaran que hoy en día la lectura de la palabra se ha transformado en la lectura de las imágenes, de los videos y los programas de computadora. Podemos inferir que se refieren a las formas en las que actualmente el mundo se comunica, antes la lectura y el discurso, tanto interno como externo, eran el centro de la educación y por lo tanto la forma más fidedigna de leer el mundo, hoy esa posición central está en tensión y es difusa, pues las nuevas culturas digitales han tomado un protagonismo desmedido que en algunos aspectos ha desplazado las formas tradicionales de la palabra. Siendo así, estas nuevas culturas digitales requieren de nuevas estrategias que fomenten un compromiso crítico, pues están lejos de ser neutrales, de hecho, McLaren y sus coautores se refieren también a la teoría de (Castells, 2002) en la que se dice que no se puede tratar a internet y todo el ecosistema digital como una mera herramienta tecnológica sino como una nueva articulación, más compleja y posiblemente infinitamente expandible, de nuestras sociedades.

Es dentro de esta postura, propuesta por Castells, que se halla inmersa nuestra propuesta pedagógica; recordemos que según estos postulados los entornos digitales no son en su complejidad solo una herramienta al servicio del capitalismo neoliberal, sino que se han convertido en nuevas formas de organización social que también necesitan de la reflexión pedagógica para orientarse pues, como cualquier otro ecosistema social, presentan escenarios de enseñanza - aprendizaje en los que cabe la teoría crítica de la pedagogía.

Hay otro aspecto que vale la pena relacionar desde las pedagogías críticas para con la digitalidad y es la importancia de una alfabetización mediática, MacLaren hace énfasis en que esta debe estar orientada a fomentar la autonomía de los usuarios, ya sea dentro de los mismos entornos digitales como también en sus realidades físicas, esto para que se cumpla el fin mismo de las pedagogías críticas: la transformación social. Entonces, la alfabetización crítica es urgente dentro de los ecosistemas digitales en medio de un contexto ampliamente dominado por plataformas como las redes sociales, en las que los sujetos se ven todo el tiempo bombardeados por información cuyo origen puede llegar a ser difuso.

Siguiendo estas ideas, podemos decir que nuestra propuesta propone servir como un ambiente virtual de orientación crítica, que se preocupa por la discusión sobre los nuevos entornos digitales que permean a la sociedad actual. La finalidad de nuestra propuesta pedagógica es que los usuarios logren no sólo contrastar la información que hallen disponible en el ambiente virtual de aprendizaje propuesto, sino que desarrollen habilidades autónomas de análisis, investigación y creación. Lo anterior lo planteamos en el componente didáctico, que se basa precisamente en la práctica y la creación para la comprensión del papel de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia. Es así como podemos concluir que nuestra propuesta se halla inmersa en lo que podríamos llamar una nueva corriente de

pedagogía crítica digital, cuyo origen y principales postulados hemos presentado en este apartado.

Ya dada la discusión sobre la validez de la relación pedagogías críticas - medios digitales, vale la pena presentar experiencias ya funcionales que articulan esta dialéctica y no solo demuestran la plausibilidad de esta relación tecnología-teoría, sino que sirven como referentes para la formulación de nuestra propuesta.

En primer lugar, podemos mencionar la iniciativa wikiversity.org, siendo esta una plataforma en la que la comunidad configuró un modo de aprendizaje colaborativo libre y sin restricciones. Se trata de una plataforma cuyos contenidos pueden ser editados libremente y, al promover el conocimiento popular de las personas, tiene una apuesta política evidente. Este sitio web no está regulado por Estados u organismos internacionales lo que impide una acreditación de los contenidos y cursos disponibles, sin embargo, la misma comunidad participante de la estrategia ha propuesto formas de garantizar la veracidad y pertinencia de los contenidos, así como nuevas formas de evaluar conocimientos que escapan de los modelos tradicionales.

Una segunda experiencia que podemos resaltar y que de hecho guarda relación con los intereses de nuestra propuesta es la Biblioteca Pública: Memoria del Mundo o www.memoryoftheworld.org, una iniciativa digital que problematiza la privatización del conocimiento y por ello propone un entorno en el cual el conocimiento es público y libre. Su plataforma compila miles de documentos cuyos autores han aceptado liberar de derechos en favor de un conocimiento colectivo. Esta es una estrategia crítica enfocada en la divulgación

de contenidos, como nuestra propuesta, pero también que propone una alternativa a los medios privados que mantienen el monopolio de muchas publicaciones.

Como lo demuestran estos dos ejemplos, los modelos críticos de la educación sí pueden verse inmersos en proyectos digitales de forma exitosa. De hecho, la aparición de estos entornos digitales que fomentan la apropiación crítica y la autonomía en el aprendizaje surge como una urgencia en medio de un mundo tan enorme como lo es internet.

La autonomía crítica y la digitalidad

La pedagogía crítica ve al estudiante como un actor activo en la formación de su propio conocimiento y se preocupa por el valor de las experiencias propias del estudiante y su interacción activa con el entorno. Nos basamos en el artículo “*La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula*” de (Marcos & Moreno, 2020), para discutir sobre la validez del desarrollo de la autonomía a través de los medios digitales.

En el artículo mencionado, los autores dicen que las estrategias críticas buscan que el estudiante haga frente a nuevos retos que cuestionen sus conocimientos previos, por lo que estos deban reorganizarse y reconstruirse, así el aprendizaje se nutre y crece con unas bases críticas fuertes. Estos autores también tratan la diferencia fundamental de los modelos críticos con las teorías tradicionales del aprendizaje al decir que en las teorías tradicionales “*La autonomía del estudiante se restringía, principalmente, a la elección de métodos para el estudio y a la personalización de los conocimientos.*” (Marcos & Moreno, 2020), lo que genera que se niegue la creatividad y el pensamiento propio, por el contrario, los autores indican que es necesario fomentar la creatividad, la imaginación y la experimentación. Esta característica fundamental es algo que nos permite seleccionar y organizar los contenidos de

la historia de los medios audiovisuales en Colombia de forma que quienes se enfrenten a ellos cuestionen y propongan nuevas ideas, esto es promover que el usuario experimente para estimular su apropiación del conocimiento.

Otra idea clave de las pedagogías críticas en torno a la autonomía la expresa David Ausubel cuando dice:

“Es crucial también que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento”. (Ausubel, 2002. p. 18)

Con esta afirmación se resalta la importancia de que los estudiantes sean pensadores activos y críticos; esto significa que no enfrenten solo una acumulación pasiva de información, sino que en su proceso de aprendizaje relacionen nuevos conocimientos con sus entornos y realidades, para que de esta forma desarrollen una comprensión profunda y significativa de los contenidos al conectarlos con sus experiencias previas.

Como es evidente, estas características de las pedagogías críticas contrastan con los modelos que anteponen la memorización superficial, en los que los estudiantes simplemente repiten conceptos sin interiorizarlos. Entonces, al basar nuestra propuesta en la teoría crítica, nos comprometemos a implementar un espacio activo y didáctico, con material útil que los usuarios puedan utilizar para construir su propio conocimiento a través de la reflexión y la experimentación en relación con los contenidos y su propia realidad.

Es a raíz de estas características que en nuestro ambiente virtual de aprendizaje los usuarios estarán expuestos a una gran cantidad de información presentada de manera audiovisual mediante videos, audios, fotografías y demás elementos multimedia que les permitan acceder al conocimiento de forma dinámica y atractiva. Sin embargo, para que este aprendizaje tenga componentes que desarrollen la autonomía, buscamos que los usuarios no se limiten a consumir la información de manera pasiva, sino que interactúen con ella, realicen pausas para reflexionar, cuestionen e indaguen sobre los hechos históricos propuestos y, a partir de ello, hagan sus propias creaciones audiovisuales para participar de la enseñanza de la historia en nuestro país.

Después de analizar estas otras características de los modelos críticos, vale la pena preguntarnos por cómo estas se ven inmersas en los entornos digitales, para ello nos basaremos en el artículo publicado en 2018 por la Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía: “*Las TIC como herramientas cognitivas*” de (Aparicio, 2018). En este artículo el autor presenta las discusiones que se dan sobre la tecnología como mediadora del aprendizaje autónomo en los más jóvenes.

La primera discusión que presenta Aparicio y nos llama la atención es la visión de los ambientes virtuales como herramientas para fomentar la autonomía crítica, él hace la claridad de que éstos espacios deben funcionar a través de la responsabilidad del estudiante, no del computador o los servidores inteligentes, es decir, que para que un ambiente virtual sea realmente útil en los procesos de aprendizaje este debe fomentar el hacer del estudiante, retarlo a realizar actividades, consultas, investigaciones y producir su propio conocimiento. Bajo esta salvedad, se propone que la autonomía crítica del estudiante está presente en los ambientes virtuales tanto como en los tangibles. Aparicio propone que los ecosistemas

digitales están saturados de información que no suele estar verificada según su veracidad, pertinencia o utilidad y pasa rápidamente a formar parte de los conocimientos subconscientes de los usuarios menos críticos.

Como respuesta a esta problemática, un entorno digital que proponga el cuestionamiento y la investigación propia les permitirá a los usuarios cuestionar, contrastar y sobre todo filtrar aquellos contenidos que no sean útiles y funcionales para su vida y su desarrollo. Siendo esto así, Aparicio propone que los ambientes virtuales de aprendizaje deben basarse en la premisa: aprender con la tecnología y no de la tecnología, perspectiva extraída de (Jonassen, 2000) con la que concordamos y la cual planteamos como base teórica de nuestra propuesta pedagógica.

2. 4. 2 Marco teórico disciplinar

Al tratarse nuestra propuesta de un ambiente virtual de aprendizaje contendor de temas y archivos históricos, necesariamente debe cimentarse sobre modelos de investigación en historia que teóricamente hagan posible su desarrollo: Primero, la historia digital, modelo que plantea que los nuevos medios de comunicación digital y las tecnologías de la información son útiles para labor del historiador al permitirle comunicar, investigar, conservar y clasificar fuentes históricas en pro de un pensamiento crítico e histórico (Gallini & Noiret, 2011). En segundo lugar, la historia pública, modelo que plantea la necesaria democratización de los conocimientos en historia, así como la necesidad de ampliar la base de los contextos desde los cuáles se produce el conocimiento histórico (Torres, 2020).

2. 4. 2. 1 La historia digital

Cuando hablamos de la historia digital nos referimos a un campo novedoso en la práctica de la historiografía contemporánea, esta nueva corriente ha transformado la forma en cómo se investiga la historia y cómo las sociedades de hoy recopilan su pasado. Sin embargo, como en todo lo novedoso, son múltiples las discusiones que problematizan la relación entre digitalidad e investigación histórica. Para nuestra propuesta es necesario hacer un análisis de estas discusiones y para ello nos basaremos en el artículo “*Guardar como. la historia y las fuentes digitales*” de Anaclet Pons, 2011.

En su artículo, la autora Anaclet Pons hace referencia a la importante transformación que ha significado la digitalización para la disciplina de la historia, comenta que la relación digitalidad-historia está mediada tanto por oportunidades como por retos según la forma en la que se accede, se analiza y se usa la información histórica. Según esta idea, se puede examinar cómo la digitalización de las fuentes históricas, tanto tradicionales como las que son propias de los medios digitales, han cambiado profundamente el panorama historiográfico.

La digitalización de los documentos históricos ha permitido un acceso sin precedentes a fuentes que antes eran difíciles de consultar, sin embargo, este acceso no está exento de problemas. Según Pons, la digitalización puede llevar a una “ingenuidad positivista”, surgida de la asunción de que la verdad histórica es únicamente la accesible a través de los datos digitales. Esta problemática plantea la necesidad de que los historiadores mantengan siempre un enfoque crítico hacia las fuentes digitales y reconozcan que la cantidad o accesibilidad no siempre le dan calidad o pertinencia a la información. Desde nuestra propuesta pedagógica

debemos ser especialmente conscientes de esta necesidad crítica a la hora de tratar las fuentes digitales pues estas son su vehículo principal.

También es importante decir que la digitalización ha cambiado la naturaleza de las fuentes mismas, pues la forma en la que se presentan y archivan para su consulta los documentos digitales altera la manera en que se analizan. La historia digital tiene en cuenta que la revolución tecnológica no solo afectó la naturaleza y el acceso de las fuentes históricas, sino que también cambió las prácticas de su análisis; siendo así, se puede decir que la digitalización ha introducido un “mundo de fragmentos descontextualizados” lo que dificulta la comprensión de la relación entre las fuentes y su contexto originario (Chartier, 2009). Con respecto a esto, nuestra propuesta quiere hacer frente a esta problemática al proponer análisis detallados del contexto histórico originario de las estrategias de enseñanza de la historia a través de los medios audiovisuales que se dieron durante el siglo XX para mantener siempre la relación de las fuentes con su contexto sin importar que se hallen contenidas digitalmente.

Otra de las discusiones centrales para la historia digital es la aparición de nuevas fuentes, las nacidas digitales, que requieren que se reevalúen los métodos de archivo tradicionales. Este tipo de fuentes han ampliado el alcance de lo que es considerado o no como material histórico y le han dado voz a una diversidad de sujetos que antes no eran tenidos en cuenta, por ejemplo, los testimonios de personas del común en audio o videos (Cohen, 2004).

Sin embargo, esta democratización del conocimiento también plantea preguntas sobre la calidad y la veracidad de la información. Se dice que la falta de mediación en el archivo de

estas fuentes puede resultar en una representación fragmentada y muchas veces sesgada de los sucesos históricos, en este caso la historia se convierte en un campo de batalla en el que diferentes narrativas compiten por reconocimiento y legitimidad.

Relacionado al punto anterior, hay que decir que desde la digitalización de la historia también surgen algunos retos metodológicos, tal vez el más claro es la sobrecarga cognitiva que puede generar la abundancia de información digital. Ahora el historiador tiene el reto de identificar qué fuentes son relevantes y cómo deben ser interpretadas, pues la digitalización ha facilitado el acceso a una cantidad de datos masiva pero también ha creado un caos que los profesionales deben aprender a navegar.

Por otra parte, la digitalización plantea una discusión interesante sobre la preservación a largo plazo de las fuentes, pues al estar inmersas en lo digital estas pueden verse vulnerables ante la obsolescencia tecnológica. Siendo así, la historia digital debe plantear estrategias para garantizar la conservación a largo plazo de las fuentes, aunque esto pueda parecer contrario a la creencia popular de que la información en internet está asegurada, en realidad los datos digitales, como son fáciles de reproducir, también son fáciles de eliminar.

Para concluir, se puede decir que la historia digital presenta tanto oportunidades como desafíos, los historiadores deben reflexionar críticamente sobre las implicaciones de trabajar con fuentes no tangibles y adaptarse a un gigantesco entorno saturado de información y en constante cambio. La oportunidad de acceder a una variedad enorme de fuentes puede enriquecer la labor historiográfica, pero esta debe reforzarse en cuanto a su capacidad crítica y los historiadores deben ser siempre conscientes de las limitaciones y los riesgos asociados a la digitalidad.

Según los retos analizados anteriormente, la historia digital no solo debe preocuparse por la divulgación de los contenidos históricos, sino también por la educación de los usuarios para que estos puedan identificar cómo tratar las diferentes fuentes digitales (Gallini & Noiret, 2011). Esto último es necesario para que se mantenga la esencia del conocimiento histórico en medio de un ambiente tan amplio y variable como internet. Es así, como desde nuestro proyecto nos interesa ser conscientes de los retos y las oportunidades que trae consigo la historia digital, pues comprendemos que nuestra propuesta forma parte de esta nueva corriente de investigación histórica. El comprender las preocupaciones e intereses de este modelo de investigación en historia nos ha permitido pensar en apartados dentro de la propuesta pedagógica orientados a la formación del usuario para la comprensión de las fuentes según el análisis de su contexto histórico y sobre todo la generación de un archivo navegable e interactivo que permita el análisis profundo de cada una de las fuentes recopiladas por nuestra investigación. Entonces, nuestro ambiente virtual de aprendizaje toma de la historia digital la propuesta de generar un repositorio virtual accesible y organizado para las fuentes históricas de nuestro interés con el fin de facilitar su análisis y preservación.

Vale la pena mencionar también algunas de las experiencias de plataformas web interactivas que también se basan en la historia digital y nos sirven como referentes para nuestra propuesta.

Para empezar, podemos referenciar la iniciativa Mapeando Colombia:

<https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapeando/Paginas/home.html> de la Biblioteca Nacional. Esta es una iniciativa que presenta como recurso principal un mapa interactivo a través del cual se puede acceder a unos llamados capítulos que contienen narraciones, análisis y sobre todo archivos y fuentes

históricas sobre períodos y territorios específicos de Colombia, por ejemplo, el Río Grande de la Magdalena o el gran Cauca.

“Mapeando Colombia: la construcción del territorio es un libro digital que aprovecha la riqueza del material cartográfico de la Biblioteca Nacional de Colombia; una publicación que a través de los mapas nos invita a pensar de manera original momentos claves de la historia nacional” (Olarde, 2024).

En plataformas como esta podemos observar algunas de las características fundamentales de la historia digital, como lo es la divulgación de las fuentes históricas de forma amplia e interactiva. Sin embargo, Mapeando Colombia es un ejemplo de lo analizado por Pons, 2018, sobre la pertinencia de mantener una visión crítica y organizada ante una enorme cantidad de materiales digitales disponibles, algo que logra esta plataforma al realizar una guía de navegación en forma de cartografía interactiva de Colombia.

Otro ejemplo que podemos relacionar es la plataforma “Los ingenieros del pincel” creada por (Borja, 2021) y publicada por la Universidad de los Andes: <https://losingeniosdelpincel.uniandes.edu.co/#!>. En esta plataforma podemos ser parte de un viaje a través de la historia del arte y sus principales exponentes a través de una ruta guiada que nos presenta la pertinencia de cada uno de los contenidos. Esta plataforma presenta un apartado que nos llama especialmente la atención desde nuestra propuesta y es el de “El relato de la historia”, que muestra eventos históricos a través de la pintura, tratando al arte como una fuente histórica. Este apartado presenta una contextualización y un análisis previo de todos los materiales audiovisuales que contiene, lo que nos permite observar cómo se

puede configurar una plataforma desde la historia digital al organizar y relacionar las fuentes y los archivos para que sea clara su pertinencia según los contextos históricos de interés.

Relacionada con temas de historia, otra plataforma que nos sirve como referente por su relación con la historia digital es la de Cine Historia: <https://cinehistoria.com/>, cuyo caso nos parece especialmente útil pues su tema principal es un medio audiovisual y esto se relaciona con la visión de nuestra propuesta pedagógica. Cine Historia es una plataforma española que dentro de sí hace un análisis de los diferentes hechos históricos a partir de filmografía, tratando las películas como fuentes históricas y no solo como mero entretenimiento. Desde las precauciones de la historia digital esta plataforma también presenta una ruta, en su caso el apartado de “Cronología”, que permite organizar en una línea de tiempo las fuentes de forma que es fácil identificar los contextos históricos y la pertinencia de cada una de las películas presentadas según los eventos de la historia universal. También llama la atención que la filmografía propuesta en esta plataforma está organizada según categorías históricas que hacen mucho más fácil la navegación y fomentan la autonomía del usuario para disponer de la información según sus intereses particulares.

Según nuestro análisis, las tres plataformas presentadas contienen características comunes que las ubican dentro de la historia digital. La principal y más notable es que ofrecen una nueva forma de divulgación de fuentes históricas que son difícilmente accesibles en otros contextos: cartografías, cartas, documentos oficiales, pinturas y películas que de otro modo serían difíciles de encontrar y analizar están disponibles en sus repositorios. En segundo lugar, estas experiencias diseñaron diferentes formas de organización de los archivos y fuentes digitales que hacen mucho más fácil su navegación, lo interesante es que en muchos aspectos estos mecanismos de organización sirven al mismo tiempo para ubicar las fuentes en

su contexto histórico: por ejemplo, el mapa interactivo de Mapeando Colombia permite ubicar las fuentes históricas geográficamente en el territorio colombiano, mientras que la Cronología propuesta por Cine Historia permite relacionar las películas según los hechos históricos que retratan o las coyunturas políticas en las que fueron producidas.

Dentro de nuestra propuesta planteamos una organización similar a partir de un eje central que facilite la contextualización y navegación de las fuentes históricas que hemos recopilado en nuestra investigación. Siendo así, estos proyectos que están formulados desde la historia digital son referentes fundamentales para la formulación y organización no sólo teórica sino también metodológica de nuestro proyecto.

2. 4. 2. 2 La historia pública

La historia pública es un campo de estudio y práctica que busca democratizar la producción y difusión del conocimiento histórico, involucrando diversas comunidades en la creación de narrativas históricas. Este enfoque se ha vuelto cada vez más relevante en un mundo donde la ciudadanía muestra un creciente interés por su pasado y presente, sobre todo en medio de los contextos digitales. Desde nuestra propuesta nos interesa basarnos en este modelo de investigación histórica porque consideramos fundamental una democratización del conocimiento en torno a los proyectos audiovisuales de enseñanza de la historia que se han presentado en Colombia y su papel en la didáctica de la historia. Nos interesa que nuestra investigación cuente con el apoyo y reflexión de los usuarios que así lo deseen, lo que se alinea con los postulados de este modelo. Sin embargo, es necesario contextualizar los detalles y enfoques de la historia pública y para ello nos basaremos en el artículo de Daniela Torres, 2020 “*Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico*”.

Inicialmente hay que responder a la cuestión: ¿Qué es la historia pública y cuáles son sus apuestas? En su artículo, Torres propone que la historia pública se define como un marco de posibilidades y relaciones cuyo principal objetivo es democratizar la producción y difusión del conocimiento histórico (Torres, 2020). Así, este modelo se basa en la colaboración entre profesionales de las ciencias sociales y los ciudadanos interesados en su propia historia, de forma que esta relación permite pluralizar las narrativas históricas permitiendo que diferentes voces y experiencias sean reconocidas y valoradas como fuentes históricas válidas.

En cuanto a su importancia, la historia pública se ha presentado como una alternativa crucial en la actualidad por varias razones. Primero, ha permitido la inclusión de diversas perspectivas en la narrativa histórica, lo que contribuye a una comprensión más completa del pasado, ahora incluyendo las realidades de sectores populares y otros sectores de la sociedad fuera de la oficialidad. Segundo, la historia pública ha fomentado un sentido de pertenencia y de identidad en las diferentes comunidades que han aprendido a reconocer sus historias y memorias colectivas como algo digno de conservación. En Colombia, por ejemplo, estas perspectivas han servido como un importante medio de reconciliación y construcción de paz a raíz del estudio del conflicto armado.

Las oportunidades que trae este nuevo modelo de investigación histórica son varias, por ejemplo, promueve la accesibilidad del conocimiento permitiendo que más personas se involucren en los procesos de creación de historia. Estas oportunidades no solo enriquecen la disciplina, sino que también empoderan a las comunidades al darles una voz en la reconstrucción y conservación de sus propias historias, tradiciones, etc. Sin embargo, este nuevo modelo también trae consigo algunos retos, uno de los principales es la resistencia

institucional para reconocer y validar formas no académicas de conocimiento histórico, puesto que las narrativas tradicionales a menudo dominan los discursos y definen lo que puede o no ser considerado como una fuente histórica válida. Otro reto a tener en cuenta es que dentro de la historia pública es necesario establecer metodologías claras que permitan la colaboración efectiva entre historiadores y la comunidad para evitar la instrumentalización o la falta de veracidad en la reconstrucción de las fuentes.

Es a raíz de lo anterior que debemos reconocer los postulados metodológicos de la historia pública que nos pueden ayudar a orientar el trabajo con los usuarios en el apartado didáctico propuesto. El autor brasileño Ricardo Santiago (2018), referenciado por Torres (2020), propone algunos ejes metodológicos que se articulan con nuestro proyecto: primeramente, **la historia hecha por el público**, que se refiere a la producción de conocimiento histórico propio de los sujetos. Santiago aborda la idea del proceso histórico público y su concepción al decir que la historiografía no sólo pertenece a los profesionales especializados, sino que el público forma parte activa de ella, lo que implica que los sujetos no son meros receptores de información, sino que crean, estudian e interpretan su propia historia y esta debe ser tenida en cuenta como una fuente válida. Algunos ejemplos de esto lo podemos ver en la labor historiográfica que realizan las comunidades indígenas al conservar sus relatos históricos según su cultura y tradiciones, comúnmente mediante la oralidad de los mayores, pero también en sus tejidos, pinturas, bailes, etc. Desde nuestro proyecto este postulado es base de nuestro apartado didáctico ya que nos interesa que los usuarios tengan la oportunidad de trabajar con nuestra plataforma y en ella creen y realicen actividades que den cuenta de sus aprendizajes sobre los medios audiovisuales y los relacionen con su entorno; siendo sí, esperamos lograr que los usuarios sean capaces de producir sus propias fuentes primarias y secundarias.

Otro apartado interesante que menciona Santiago es **la historia hecha con el público**, que se diferencia de la historia hecha por el público en que ésta aboga por un trabajo colaborativo entre profesionales de la historiografía y las comunidades. En esta forma de hacer historia se busca crear una relación entre investigadores y comunidad en la que las fuentes principales sean los relatos y memorias de las personas, estas fuentes son analizadas técnicamente por los investigadores para extraer de ellas los datos más relevantes para la conformación de su reconstrucción histórica, sin perder de vista los sentires e intereses propios de la comunidad. Este enfoque tiene un interés educativo, ya que se debe enseñar a los sujetos de forma que tengan las capacidades para diferenciar y clasificar sus propias fuentes, lo que también les permite a los historiadores una revisión crítica de los eventos para garantizar la objetividad de los relatos e identificar y cuestionar discursos y prácticas hegemónicas. Al final de este trabajo colaborativo los resultados suelen ser discursos históricos que, sin dejar de lado la pertenencia y la identidad de las comunidades, se integran con facilidad en las esferas académicas. Desde nuestra percepción encontramos relación de estos postulados propuestos por (Santiago, 2018) con el proceso del informe final de la Comisión de la verdad en Colombia, un trabajo de memoria e historia que se realizó con el protagonismo de los relatos de las víctimas del conflicto armado en Colombia, pero que no dejó de tener el acompañamiento de profesionales especializados, por lo que podemos tomarlo como ejemplo de la historia hecha con el público.

Finalmente, Santiago también propone **la historia hecha para el público**, una metodología que busca incrementar las audiencias y facilitar el acceso a los conocimientos históricos, esto significa en muchos aspectos facilitar el uso de los archivos y así mismo la comunicación sobre los mismos. Una historia hecha para el público, según Santiago, debe ser una historia fácil de comprender, con lenguaje amigable y fácilmente transmisible, no por

esto carente de veracidad o rigurosidad en su estudio. Dentro de esta metodología lo digital y la multimedia tienen un protagonismo singular, pues su amplitud comunicativa los hace ecosistemas prometedores para la difusión de cualquier tipo de información histórica. Esto nos parece fundamental pues al ser nuestra propuesta un ambiente virtual, es importante relacionar las tecnologías de la información y el papel que juegan en la historia pública.

Las tres herramientas metodológicas que introduce Santiago abogan por la difusión masiva de información y la participación activa de las comunidades en la construcción de narrativas históricas. Estos postulados, son posibles, como ya hemos mencionado antes, en las propuestas digitales de divulgación histórica, por lo que evidenciamos una relación dialéctica entre la historia digital y la historia pública y es esta relación la que nos permite basarnos en ambos modelos para sustentar nuestra propuesta pedagógica.

Por otro lado, según lo propuesto por Santiago, también encontramos una fuerte relación de la historia pública con el modelo crítico de la pedagogía, pues ambos contienen características comunes. Por ejemplo, promueven las narrativas inclusivas, lo que quiere decir que se preocupan porque el conocimiento sea accesible para todo tipo de públicos sin importar sus particularidades, pero además tienen como finalidad que las personas del común puedan identificarse con los conocimientos desde su realidad inmediata y abogan por la participación activa de la comunidad en los procesos de creación de conocimiento.

Cómo podemos observar, los tres enfoques metodológicos señalados por Ricardo Santiago (2018) se relacionan muy bien con nuestra propuesta, sobre todo la historia hecha para el público, cuya característica de interactividad relacionamos con el apartado participativo que proponemos. Pero además nos interesa que nuestra plataforma contenga un

lenguaje amigable y fácil de comprender, así como una navegación intuitiva que le permita a los usuarios participar de la creación y el análisis histórico con facilidad. Es así que los planteamientos de la historia pública nos sirven como base para construir esta sección con la que buscamos que la participación de los usuarios amplíe las perspectivas sobre la enseñanza de la historia en Colombia y su historia en los medios audiovisuales.

Ya vistos los enfoques y las características de la historia pública, vale la pena referenciar algunas experiencias de este modelo que se han trasladado hacia la digitalidad y que desde allí permiten la participación de sectores populares en la construcción, recolección y análisis de fuentes históricas. Por ejemplo, “Mujeres de Prensa”:

<https://pasadoimpreso.uniandes.edu.co/mujeres-de-prensa>, una iniciativa liderada por la profesora Sandra Sánchez que forma parte de “(...) *un proyecto de historia pública digital que aspira a albergar y difundir proyectos digitales que indaguen en torno a la cultura impresa, escrita y de la comunicación, desde una perspectiva histórica*”. (Mujeres de Prensa, 2021). Esta plataforma recopila la información histórica de diferentes autoras que hicieron parte de la prensa y trata sus archivos personales como fuentes históricas válidas. También hay que decir que guarda relación con los otros ejemplos presentados anteriormente en el apartado de historia digital, pues presenta la información histórica de forma organizada en una línea de tiempo que le permite al usuario contextualizar los diferentes archivos para un análisis más completo. Sin embargo, esta plataforma presenta un apartado que nos llama especialmente la atención y que le da su naturaleza de historia pública, se trata del apartado “Cuéntame tu vida”, en el que hace una recolección y análisis de archivos históricos en torno a la vida cotidiana de la mujer en el pasado, dándole voz a un sector invisibilizado históricamente y haciendo más rico el discurso histórico en el que se basa la plataforma.

2. 5 Planeación, el por qué y el cómo se lleva a cabo nuestro proyecto

Podemos decir que nuestra propuesta se encuentra en un lugar intermedio entre la historia pública y la historia digital, por lo que nos interesa orientar nuestro proyecto según los postulados de estas dos corrientes de investigación histórica, siguiendo también los ejemplos de las plataformas ya mencionadas como “Mujeres de prensa”, “Cine Historia”, “Los ingenieros del pincel” y “Mapeando Colombia”. A partir de esto y, contando también con las bases pedagógicas del modelo crítico, consideramos que tenemos una estructura teórica sólida que nos permite pasar a diseñar los aspectos técnicos de nuestra propuesta pedagógica, los cuales desarrollaremos en este apartado del documento.

Como parte de nuestros objetivos para esta propuesta didáctica proponemos la divulgación de las fuentes históricas por medios digitales y su transformación en contenidos didácticos para la enseñanza de la historia. A partir de esta definición planteamos nuestro público objetivo para poder decidir sobre la construcción de nuestra plataforma, sus apartados interactivos y las actividades que dentro de esta se propondrán.

Para iniciar, el público objetivo de esta plataforma estará dividido en dos vertientes: primero, docentes interesados en la innovación digital como alternativa para la enseñanza de la historia, para quienes se ofrecerá la recopilación de fuentes audiovisuales y su transformación en herramientas didácticas. Segundo, estudiantes y otros usuarios interesados en apropiarse contenidos relacionados con la historia del siglo XX en Colombia y los medios audiovisuales. Queremos promover que cualquier persona interesada pueda participar de las actividades y hacer uso de los medios y herramientas compartidas en esta plataforma, esto con el fin de democratizar la historia y convertir el tema de los proyectos de enseñanza de la

historia a través de los audiovisuales en una fuente de análisis y debate de amplio alcance, una visión venida de la historia pública. Sin embargo, para la creación y planificación de nuestras actividades hemos seleccionado estos dos nichos de público pues al cubrir sus necesidades también cubrimos por completo los objetivos pedagógicos y disciplinares de nuestra propuesta de la forma más expedita posible.

Desde una perspectiva más técnica, nuestra propuesta busca servir también como un espacio de divulgación y transformación didáctica para las fuentes históricas conservadas en entidades públicas, como la Biblioteca Nacional, el Banco de la República, El Archivo General de la Nación o Señal Memoria, una característica fundamental de la historia digital. Por lo que esperamos poder lograr la cooperación de estas entidades con el fin de que los archivos y fuentes conservadas tengan una utilidad en el aprendizaje de nuestros usuarios y no solo permanezcan accesibles bajo la consulta interna. Nuestra propuesta tiene como finalidad convertir los archivos y las fuentes de nuestra investigación en material de aprendizaje vivo e interactivo que le de las capacidades a nuestros usuarios de convertirse en protagonistas de su propia reflexión histórica.

2. 5. 1 Estructura de la plataforma

Ya definidos nuestro público objetivo y nuestras bases teóricas, pasamos a planificar y orientar el cómo se organizará y construirá nuestro ambiente virtual de aprendizaje. Como panorama introductorio recalcamos que se tratará de una plataforma interactiva y accesible para cualquier persona interesada en apropiar conocimientos relacionados con la didáctica audiovisual de la historia en la Colombia del siglo XX. Dentro de la plataforma, los usuarios encontrarán la digitalización de distintos archivos y fuentes de interés para la historia:

documentos, boletines, fotos, videos, películas, audios, programas de radio, etc., que estarán integrados y abiertos al uso por los docentes, estudiantes y otros usuarios como material didáctico inmerso en artículos educativos sobre la información recopilada en la investigación.

A partir de ello, decimos que en términos metodológicos construimos la plataforma en cuatro fases. En primer lugar, una fase de investigación a través de la consulta y análisis de fuentes históricas contenidas en repositorios institucionales y privados como La Biblioteca Nacional, El Banco de la República, RTVC y su archivo de Señal Memoria o las memorias y archivos personales de algunos sujetos que participaron de las experiencias investigadas. En estos repositorios encontramos y seleccionamos archivos audiovisuales y hemerográficos que protegemos, divulgamos y transformamos en herramientas didácticas dentro de nuestra plataforma, basándonos en los postulados de la historia digital, la historia pública y la pedagogía crítica.

En segundo lugar, en términos metodológicos, desarrollamos una experiencia de investigación, creación / producción de materiales audiovisuales propios alojados en la plataforma que sirven como complemento didáctico para la difusión del conocimiento. Es así como incluimos videos, audios e imágenes que creamos a partir del análisis de las fuentes primarias y secundarias y que resumen o profundizan varios de los aspectos de la investigación con el fin de facilitar la apropiación de los temas por parte de los usuarios. El lector puede encontrar ejemplos de estos contenidos al interactuar con los elementos animados de la página de inicio de la plataforma, disponible en el siguiente vínculo: <https://www.historiaenaudiovisualesigloxx.com/> o en algunos de los artículos construidos para la página, disponibles en: <https://www.historiaenaudiovisualesigloxx.com/el-rumor>.

En tercer lugar, planteamos un diseño lógico para la construcción de la plataforma basado en las cronologías de cada uno de los dispositivos investigados: cine, radio y televisión. Esta tercera fase de construcción nace a partir del análisis de otras experiencias de plataformas web que parten de la historia digital y proponen una organización cronológica a partir de líneas de tiempo o mapas interactivos. En nuestro caso, esto se refleja en las líneas de tiempo interactivas que contienen los artículos relacionados, las fuentes y los diferentes materiales creados para la plataforma de forma que la navegación para el usuario es fácil e intuitiva.

Finalmente, como cuarta fase, realizamos la implementación pedagógica de nuestro ambiente virtual de aprendizaje en distintos públicos con el fin de encontrar correcciones y potencialidades a partir de la experiencia piloto de usuarios tanto en contextos académicos como en contextos abiertos a todo público. A partir de los comentarios, gustos y reflexiones de los usuarios que formaron parte de estos primeros pilotos se rediseñaron o corrigieron algunos apartados del ambiente virtual de aprendizaje para potenciar su funcionamiento.

A partir de las cuatro fases presentadas, a continuación, se hace un desglose de la estructura final del ambiente virtual y cada uno de sus apartados. El lector podrá encontrar imágenes orientadoras y el siguiente código QR que le permitirá acceder al ambiente virtual de aprendizaje para comparar lo presentado en esta estructura con el funcionamiento real del espacio digital.



Escanee este código QR con su dispositivo móvil para acceder a la página
www.historiaenaudiovisualesigloxx.com

Página de inicio



En esta primera sección de nuestra plataforma queremos que los usuarios encuentren una introducción a la enseñanza de la historia a través de los medios audiovisuales en el siglo XX, por lo que la página inicial los recibirá con una explicación breve del proyecto de investigación y una introducción histórica de cada uno de los dispositivos que forman parte de la investigación, el cine, la radio y la televisión.

La introducción a cada uno de los dispositivos se realiza a través de videos explicativos que serán accesibles a través de botones interactivos, que forman parte del diseño principal de la página de inicio. Estos videos narran el origen de cada uno de los dispositivos y sus características principales. Por ejemplo, el video sobre el cine contiene la explicación sobre cada uno de los elementos que conforma este medio audiovisual y la historia de su origen; los mismo sucede con la radio, el usuario encontrará una narración con toda la explicación del origen y los modos de funcionamiento de la radio, de igual modo sucede con la televisión. Estos primeros tres archivos audiovisuales permitirán a los usuarios comprender el contexto histórico que lleva a la aparición y uso de cada uno de los

dispositivos para la enseñanza de la historia y cómo estos se involucran en el proyecto de investigación.

En un segundo apartado de la página de inicio, el usuario encontrará cuatro franjas interactivas que lo redirigirán a cada uno de los ejes en los cuales se divide la página web: Cine sala, para la investigación referente al cine y cada uno de sus proyectos o momentos; Radio Zona, para todo lo referente a los proyectos y momentos de la radio como transmisor de la enseñanza de la historia; TV Espacio, en el que el usuario podrá llegar a cada uno de los proyectos o momentos en los que la televisión fue clave para la enseñanza de la historia y, finalmente, el espacio de Activa-Té, en el cual los usuarios encontrarán todo el apartado didáctico de la investigación con actividades referentes a cada uno de los momentos y proyectos clave y planeaciones pedagógicas que servirán de insumo a los docentes interesados para implementar en sus clases de historia, pero además en el que se permite la participación para el fomento de la historia pública.

Al final de la página de inicio, el usuario podrá encontrar enlaces directos para contactarnos como diseñadores del ambiente virtual de aprendizaje, mayor información sobre la investigación y un apartado en el que podrán opinar sobre su experiencia en la página y proponer mejoras si las ven necesarias.

Ejes de navegación

Como ya se mencionó en la introducción de la página de inicio, el ambiente virtual que planteamos está dividido en cuatro ejes o espacios que agrupan los contenidos, las fuentes y los artículos que forman parte de nuestra propuesta. A través de estos ejes los usuarios podrán navegar por la plataforma para llegar a los apartados que más les llamen la

atención y estos mismos ejes serán la base de nuestro menú de navegación y estarán dispuestos de forma que la plataforma sea accesible para todo público sin importar sus particularidades. Estos ejes son Cine Sala, Radio Zona, T.V Espacio y Activa-Té.

Como ya se indicó anteriormente en este documento, uno de los objetivos principales de esta propuesta pedagógica es la recopilación y divulgación de fuentes y archivos relacionados con nuestro objeto de estudio, la enseñanza de la historia a través de los medios audiovisuales en el siglo XX colombiano. Para efectos de la organización de la plataforma, estas fuentes serán catalogadas en los primeros tres ejes para facilitar su consulta y análisis. Así, los artículos y boletines, videos, documentales o fotografías estarán relacionados en artículos que correspondan a su respectiva temática.

Cine Sala



Este espacio presenta una línea del tiempo con los tres apartados que forman parte de la investigación respecto al cine: la llegada del cine a Colombia, el cine en el República Liberal y el cine en el proyecto de Cultura Aldeana. Cada uno de estos momentos se presenta con un video, fuente primaria, el cual es también un enlace directo a artículos detallados que cuentan no solo con información escrita sino con videos que fueron realizados como parte de la investigación y botones que permiten activar la narración del contenido escrito en la página. Al final de cada uno de los artículos se encuentra una actividad relacionada que fomenta la investigación, la práctica o mide los conocimientos presentados en el artículo.

Todas estas actividades también son accesibles a través del apartado de Activa-Té, en donde además se encuentran relacionadas a su correspondiente unidad didáctica como insumos de planeación para docentes o usuarios interesados. Dentro del apartado de Cine Sala también se encuentra disponible el Mapa Interactivo, una sección en la que se pueden observar de forma interactiva las cifras del impacto del cine educativo en los periodos tratados durante la investigación.

Radio Zona



Similar a la Cine Sala, la Radio Zona es una sección que presenta los diferentes artículos relacionados con la radio que fueron incluidos en la investigación. Esta sección contiene una línea de tiempo, presentada con un diseño de dial radial, en el que se puede sintonizar cada uno de los proyectos o momentos de la radio en la enseñanza de la historia en el siglo XX colombiano, sirviendo también como enlaces directos a cada uno de los artículos relacionados. Cada uno de los artículos, además de información escrita, contiene imágenes de fuentes primarias y videos explicativos producidos durante la investigación, así como botones que hacen accesible la información para todo público a través de narraciones grabadas. Al final, cada artículo cuenta también con actividades relacionadas a sus respectivas temáticas que fomentan la investigación y el análisis propio de los usuarios. Al igual que con el eje anterior, cada una de estas actividades es accesible también a través de la sección Activa-Té en la que forman parte de planeaciones didácticas, implemento para docentes usuarios interesados en aplicarlas. Los artículos que forman parte de este eje son: la llegada de la

radio, la radio en la República Liberal, la radio en Cultura Aldeana, Radio Sutatenza y el Bachillerato Radial.

T.V Espacio



Igual que los dos ejes anteriores, el T.V Espacio es una sección introductoria en la que se presentan los artículos relacionados con la televisión, productos de la investigación realizada. Estos artículos se presentan a través de videos, fuentes primarias, que también son enlaces directos a cada artículo correspondiente: la llegada de la T.V a Colombia, la Televisión Educativa y la explosión de la televisión comercial. De nuevo, cada artículo contiene dentro de sí mismo las diferentes fuentes primarias encontradas durante la investigación, videos explicativos producidos durante la investigación y actividades, parte del componente Activa-Té, que también se encuentran relacionadas con sus respectivas planeaciones didácticas, disponibles en esa sección.

Activa - Té



Este eje, al igual que los tres anteriores, es accesible desde la página de inicio o el menú principal. Se trata del apartado interactivo con el que se espera la participación de los usuarios para lograr hacer historia pública y fomentar habilidades críticas de investigación y

análisis autónomo de los usuarios. La página principal de este eje se encuentra dividida en tres secciones, cada una de ellas correspondientes a los otros ejes de la plataforma, Cine Sala, Radio Zona y T.V Espacio. En cada sección se encuentran las actividades relacionadas con el eje correspondiente y una unidad didáctica que trata la historia de cada dispositivo y su uso para educación y la enseñanza de la historia en Colombia. Además, dentro de cada una de estas secciones también se da la oportunidad al usuario de subir los resultados de las actividades puestas en práctica y compartir sus comentarios en la última sección del eje actíivate: El Foro, que se trata de una sección en la que los usuarios pueden agregar comentarios y el resultado de los ejercicios logrados a partir de las actividades propuestas.

A partir de todo lo anterior, la estructura de la página, cuyo nombre y link directo definido es historiaenaudiovisualesigloxx.com es:

1. PÁGINA DE INICIO
 - 1.1 Objetivo de la investigación
 - 1.2 Video introductorio Cine
 - 1.3 Video introductorio Radio
 - 1.4 Video introductorio Televisión
 - 1.5 Cine Sala
 - 1.6 Radio Zona
 - 1.7 T.V Espacio
 - 1.8 Activa-Té
 - 1.9 Sección de contacto y opinión.
2. CINE SALA
 - 2.1. Línea de tiempo interactiva
 - 2.1.1. Mapa Interactivo
 - 2.1.2. La llegada del Cine a Colombia
 - 2.1.3. El Cine el República Liberal

- 2.1.4. El cine y Cultura Aldeana
- 3. RADIO ZONA
 - 3.1. Línea del tiempo interactiva
 - 3.1. 1. La llegada de la radio a Colombia
 - 3.1. 2. La radio en la República Liberal
 - 3.1. 3. La radio en Cultura Aldeana
 - 3.1. 4. Radio Sutatenza
 - 3. 1. 5. Bachillerato Radial
- 4. T.V ESPACIO
 - 4.1. Línea del tiempo interactiva
 - 4.1. 1. Llegada de la T.V a Colombia
 - 4. 1. 2. La Televisión Educativa
 - 4. 1. 3. La explosión de la televisión comercial
- 5. ACTIVA-TÉ
 - 5. 1. Activa-Té Cine Sala
 - 5.1.1. Unidad didáctica: Cine y la enseñanza de la historia en Colombia
 - 5.1.2. Actividad: El reto del cine mudo
 - 5.1.3. Actividad: Una película biográfica
 - 5. 1. 4. Actividad: Por la evidencia
 - 5. 2. Activa-Té Radio Zona
 - 5. 2. 1. Unidad didáctica: Radio y la enseñanza de la historia en Colombia
 - 5. 2. 2. Actividad: La primera radio
 - 5. 2. 3. Actividad: Froggy Jumps
 - 5. 2 .4. Actividad: Recrea el programa
 - 5. 2. 5. A la escuela radial
 - 5. 2. 6. Entrevista un egresado
 - 5. 3 Activa-Té T.V Espacio
 - 5.3.1. Unidad didáctica: Televisión y la enseñanza de la historia en Colombia
 - 5.3.2. Actividad: El discurso presidencial
 - 5.3.3. Actividad: La clase televisada
 - 5. 3. 4. Actividad: El rastro del programa educativo
 - 5.4 Enfoco: Espacio de resultados y aportes

Cómo conclusión de este capítulo, queremos recordar que nuestra propuesta de ambiente virtual de aprendizaje quiere facilitar el acceso a las fuentes y archivos históricos relacionados con nuestro objeto de estudio, además de construir un entorno pedagógico dinámico e innovador que fomente el aprendizaje autónomo y crítico de sus usuarios. Para esto integramos modelos pedagógicos y disciplinares que nos permitieron construir una propuesta con unas bases teóricas y metodológicas fuertes. Por lo anterior, tenemos la confianza de que esta propuesta es una herramienta clave para la divulgación de los proyectos audiovisuales educativos que sirvieron como vehículo para la enseñanza de la historia en el siglo XX colombiano.

CAPÍTULO III

LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS AUDIOVISUALES, RESULTADOS Y APORTES DEL PASADO AL PRESENTE

Este tercer capítulo busca reconstruir y analizar de manera crítica nuestra experiencia durante la construcción e implementación de nuestra investigación y su apartado pedagógico. Junto a los resultados obtenidos durante las dos etapas del proyecto también buscamos dar a conocer nuestra reflexión sobre el proceso, sus aciertos y dificultades. Además, nos interesa socializar los aprendizajes obtenidos durante el mismo con el fin de aportar a la reflexión sobre el campo pedagógico y la enseñanza de la historia. Entonces, este capítulo responde a los tres objetivos específicos planteados desde el punto de partida de este proyecto.

Durante el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico se vivieron muchas etapas, cada una con oportunidades y retos. Desde la elaboración de la investigación, la formulación y construcción del ambiente virtual de aprendizaje historiaenaudiovisualesigloxx.com como un dispositivo didáctico para el público, así como la creación de material audiovisual de apoyo para la propuesta y su posterior implementación con los diferentes públicos.

Teniendo en cuenta las dos anteriores etapas de este documento, en un primer momento de este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación histórica que se llevó a cabo para definir cómo se enseñó la historia a través de los audiovisuales en el siglo XX y las reflexiones propias de ese proceso. Posteriormente, se realiza una reconstrucción y análisis crítico de los retos y oportunidades que encontramos al construir la página web historiaenaudiovisualesigloxx.com, así como un análisis de los resultados de su implementación como dispositivo didáctico en diferentes contextos educativos.

3. 1 Una historia audiovisual profunda: Desafíos de la investigación histórica.

La investigación histórica presentada en el primer capítulo de este documento se realizó a partir del análisis de las fuentes primarias y secundarias relacionadas con nuestro objeto de estudio, así como de sus contextos inmediatos y análisis posteriores de otros autores. Las fuentes primarias nos presentaron un panorama inicial que nos permitió concluir ciertos aspectos explícitos sobre cómo se enseñó la historia a través de los medios audiovisuales en el siglo veinte colombiano y con qué finalidad. En conjunto, las fuentes secundarias nos permitieron expandir el espectro de posibilidades mediante el estudio de trabajos previos de profesionales que no solo estudiaron las mismas fuentes primarias, sino que ampliaron el panorama mediante la investigación de otros fenómenos y momentos históricos relacionados con nuestro objeto de investigación, lo que enriqueció el proyecto conceptual y metodológicamente.

A partir de la investigación que se presenta en el primer capítulo, seleccionamos algunas conclusiones que se presentan a continuación. En estas conclusiones primero tocamos el aspecto metodológico con nuestra experiencia de acercamiento a las fuentes y luego nos referimos al aspecto teórico con las conclusiones del análisis historiográfico del objeto de estudio y otras investigaciones desarrolladas a su alrededor.

3.1.1 El reto de la conservación audiovisual

En primer lugar, debemos mencionar el principal reto que enfrentamos en la investigación desde lo metodológico: la indisponibilidad de fuentes audiovisuales para su estudio. Cuando buscamos acercarnos a la documentación audiovisual histórica de los periodos que nos interesaron en la investigación nos enfrentamos a un escenario complejo:

gran parte de este material no se encuentra disponible de forma abierta o ha desaparecido de las plataformas digitales donde inicialmente fueron alojados. La mayoría de fuentes primarias que encontramos son escritas y, aunque son de enorme utilidad, podría decirse que nos obligan a realizar un análisis de fuentes indirectas. Fueron escasos los momentos en los que pudimos acercarnos directamente a las fuentes audiovisuales como tal, el contenido audiovisual es muy limitado o poco accesible y esto lo evidenciamos cuando nos acercamos a los archivos audiovisuales disponibles en Señal Memoria, La Biblioteca Nacional o el Banco de la República.

Esta problemática es consecuencia de la obsolescencia de la información en línea, los cambios en las políticas de almacenamiento y la volatilidad de los servidores donde estos archivos fueron cargados, entre otras varias razones. A diferencia de los documentos impresos, los archivos audiovisuales dependen de infraestructuras digitales que son vulnerables al paso del tiempo, a la falta de mantenimiento o a la simple decisión de los propietarios de eliminar los contenidos de forma permanente. Esta problemática no es nueva, pues ya había sido caracterizada en un informe de la propia Biblioteca Nacional de Colombia en el que se menciona que:

“En Colombia, como en otros muchos países, los archivos audiovisuales enfrentan un grave problema: los soportes se deterioran con el tiempo y es cada vez más difícil encontrar o mantener los equipos físicos necesarios para su reproducción”. (Biblioteca Nacional de Colombia; Banco Interamericano de Desarrollo, 2017, p.32).

Rosenzweig (2003) también identificó este problema al decir que la facilidad con la que la información puede ser borrada o reemplazada en entornos digitales dificulta el trabajo de quienes intentan recuperar testimonios, discursos y registros visuales de épocas pasadas. En muchos casos, los contenidos son retirados sin dejar huella, lo que genera vacíos documentales que afectan la reconstrucción de contextos históricos y sociales. A partir de este reto creemos necesario advertir sobre la necesidad de estrategias sólidas de preservación digital para evitar la pérdida del patrimonio audiovisual. Como señala el estudio, “*El contenido en línea y una vida útil limitada*”, gran parte de la información desaparece en cuestión de meses o años si no se toman medidas de preservación (Brunelle, 2019). Esta fragilidad obliga a los investigadores a depender de archivos institucionales, repositorios alternativos o copias personales, lo que restringe el acceso y dificulta la verificación de fuentes.

Como lo mencionan las historiadoras Catalina Castrillón (2016) y Laura Camila Ramírez (2025) la historia de los audiovisuales en Colombia se elabora a través de fuentes hemerográficas como revistas y periódicos. Según estas autoras, el desafío principal para la historia de la radio y de la televisión es la búsqueda de repositorios y fondos documentales para su reconstrucción. En nuestro caso, solventamos la falta de fuentes primarias audiovisuales con el análisis de las fuentes escritas, sin embargo, tal y como se mencionó al iniciar este documento, en el apartado de problematización, los productos audiovisuales incluyen dentro sí aspectos técnicos que requieren de un análisis historiográfico más complejo, por lo que no tener acceso directo a las fuentes audiovisuales para su estudio limita mucho el análisis y los resultados posibles.

De otra parte, consideramos que este aspecto no fue del todo negativo durante nuestra experiencia. Al final, llegamos a la reflexión de que nuestro proyecto nace con el potencial de aportar a la solución de este problema de acceso a las fuentes audiovisuales, pues creamos un ambiente virtual en el que se encuentran disponibles los archivos a los que pudimos acceder para sustentar nuestra investigación, entonces no solo fomentamos su divulgación sino que aportamos a su conservación digital. Aun así, consideramos que es urgente que se dé mayor relevancia y apoyo a proyectos como Señal Memoria, que buscan preservar el patrimonio audiovisual colombiano.

3.1.2 Historia en audiovisuales para el desarrollo, la cultura y la legitimación política

Pasando a la discusión teórica, la investigación desarrollada en el capítulo I nos permitió encontrar características comunes en cada uno de los proyectos analizados. En este apartado hacemos una recopilación de los aspectos comunes que evidenciamos en cada uno de los apartados y, a modo de conclusión, reflexionamos sobre la naturaleza y finalidad de estos proyectos.

Con esta premisa, empezamos por decir que durante la investigación encontramos que la idea de un proyecto de desarrollo y fomento de cultura es un aspecto transversal en todos y cada uno de los periodos y proyectos analizados. Sin embargo, este es un elemento del análisis superficial que se muestra como el lado amable de algo más profundo: la legitimación política a través de la instrumentalización de los medios audiovisuales y la enseñanza de la historia de un pasado en disputa.

Desde la primerísima implementación de los medios audiovisuales como dispositivos para la difusión de la enseñanza en la República Liberal, hasta el periodo de la radio y la

televisión educativas, los proyectos audiovisuales que incluyen la enseñanza de la historia estuvieron siempre contenidos en un proyecto de país. Durante la República Liberal se buscó extender la cultura y el conocimiento a todo el país, especialmente a sus zonas más apartadas. Durante los períodos de la radio y la televisión educativa (1960 - 1980) los gobiernos buscaron educar y culturizar a la población para hacerla competitiva en el ámbito laboral. Sin embargo, es evidente, sobre todo en la difusión de la historia, que los contenidos curriculares y discursivos siempre se mostraron afines a los gobiernos de sus épocas al presentarlos como los benefactores del desarrollo tecnológico y educativo, lo que buscaba fomentar su popularidad para permanecer en el poder. A esta misma conclusión ya había llegado el profesor Renán Silva en su análisis sobre la radiodifusión nacional, él dice:

“Desde luego que la Radio Nacional no intentaba negar su carácter de órgano oficial de expresión del gobierno y por ello cumplía con su función de publicitar los actos oficiales y exponer ante el país el criterio del gobierno en la resolución de los problemas nacionales”. (Silva, 2000, p. 16).

En la República Liberal, cada uno de los proyectos educativos audiovisuales contó con la marca indeleble de la premisa subtextual: “Este desarrollo lo hicieron posible los liberales”, algo que se evidencia en que muchos de los contenidos producidos para el cine educativo y la radiodifusora nacional fomentaron la imagen positiva de los líderes liberales de la época, por ejemplo la película “Enrique Olaya Herrera, de la cuna al sepulcro” de 1937.

Un caso particular es el de Radio Sutatenza a través de ACPO, cuya finalidad fue la formación técnica de los campesinos colombianos, pues se trató de una iniciativa eclesiástica en la que el Estado colombiano tuvo una participación limitada. En ese caso la legitimación

se dio a favor de la cultura y las buenas costumbres católicas, estando gran parte de sus programas orientados a la educación religiosa, sin mencionar que las clases de este proyecto se daban casi exclusivamente en parroquias locales. Un desarrollo más amplio de esta conclusión lo ofrece la profesora Ivonne Calderón de la Universidad Industrial de Santander en su artículo *“Las escuelas radiofónicas de acción cultural popular: instrumentos para la formación cristiana y para el afianzamiento de la catolicidad en la población rural colombiana”*, allí comenta que este proyecto...

“(...) fue, además, una estrategia que utilizó la Iglesia para prolongar la formación religiosa en los campesinos, haciendo uso de medios de comunicación como la radio, que facilitaron la inserción del mensaje cristiano en las zonas más alejadas de la geografía nacional”. (Calderón, 2016).

Mucho más evidente es la legitimación estatal en el proyecto del Bachillerato Radial, cuyos currículos evidencian la presencia de la polémica corriente de la Tecnología Educativa, es decir, formar al estudiante para ser competitivo en el trabajo. En este proyecto la historia fue clave como materia para legitimar el orden y la disciplina como elementos fundamentales del desarrollo ciudadano. Los gobiernos ocuparon un lugar protagónico en la difusión de los cursos y materiales requeridos, como lo evidencian los panfletos del Fondo de Capacitación Popular de INRAVISIÓN, institución que fue creada para agrupar el manejo de los medios audiovisuales a disposición del gobierno de la época. La legitimación política del gobierno colombiano a través de este proyecto también se evidencia en la forma en cómo la Caja Agraria y el Ministerio de Educación se encargaron de la repartición del material educativo y la inscripción de los estudiantes. Beltrán (2021) reflexiona al respecto:

“Los recursos y valores aportados por las instituciones en este proyecto no solo restaurarían la confianza de la sociedad en el Estado, sino que también beneficiarían a todas las clases sociales, preparando a la clase trabajadora para su incorporación a la economía nacional, incrementando las ganancias y mejorando las condiciones de vida del país. Es sabido que esto no sucedió, pero fue un discurso y una práctica que contribuyeron a homogeneizar y controlar, en parte, a muchas comunidades que podrían verse atraídas por acciones políticas alternativas y potencialmente más violentas y radicales que estaban presentes en el panorama regional, nacional e internacional”.

Finalmente, es la televisión uno de los casos más evidentes, la implementación de este dispositivo por primera vez en el país tuvo como razón detrás incrementar la popularidad del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla a un año de su llegada al poder. La llegada de la televisión fue un evento planificado por el gobierno del llamado dictador para mostrarse como la razón del progreso tecnológico. A diferencia de otros modelos de televisión privados y comerciales como el de EUA y México, el gobierno colombiano de la época mantuvo el monopolio de la televisión haciéndola pública en su gran extensión y produciendo programas educativos en su favor. Es así que dentro de este proyecto la enseñanza de la historia se centra en la cultura militar y la historia universal, con la finalidad de posicionar al gobierno, primero de Rojas Pinilla, pero después de sus predecesores, como una parte competitiva del mundo occidental. La autora Laura Ramírez retrata este episodio en su libro *“La pantalla y la cruz”* (2025, p. 136).

Concluimos que la legitimación de los proyectos de gobierno colombianos y, en el caso de Radio Sutatenza, de la doctrina católica, fue un aspecto transversal en el uso de los

medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en el siglo XX. Se puede decir, como lo declaran algunos de los autores citados en este apartado, que este aspecto parece ser un objetivo principal en la formulación y el desarrollo de estos proyectos aunque no sea evidente y requiera de un acercamiento más crítico para identificarlo.

3. 2 La implementación del espacio digital: resultados y aportes

Como segunda parte de este tercer capítulo presentamos la reflexión y los desafíos que enfrentamos al momento de construir nuestra propuesta pedagógica y luego durante su implementación. Este apartado contiene las reflexiones que se suscitaron durante la planeación, desarrollo e implementación de la página web www.historiaenaudiovisualesigloxx.com.

Empezamos este apartado con una reflexión sobre la implementación de la historia pública y la historia digital como componentes de la propuesta pedagógica. Se quiere introducir el cómo se vieron estos dos aspectos en la construcción de la página web y su influencia en la implementación de esta. Posteriormente, el lector encontrará un análisis de los momentos de implementación que se dieron con el ambiente virtual de aprendizaje en diferentes contextos educativos: primaria, secundaria, universidad y público orgánico. Los contextos educativos que experimentamos fueron el colegio público Débora Arango en un grado de primaria, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en grados de secundaria y la Universidad Pedagógica Nacional en el seminario de Historia Contemporánea de Colombia de la licenciatura en Ciencias Sociales. Por otro lado, el público orgánico estuvo definido por personas del común de entre dieciocho a setenta años que mostraron interés por explorar el ambiente virtual de aprendizaje y sus contenidos.

3.2.1 Públicos exigentes y públicos de nicho: implementación de la historia pública

Como se indicó en el capítulo II, en el que se presentaron los rasgos centrales de la historia pública como base teórica, el objetivo principal de este enfoque historiográfico es la democratización de la historia mediante la producción y difusión del conocimiento con la participación amplia de la comunidad. Esta postura va más allá de las narrativas oficiales e incluye ámbitos que no necesariamente están dentro de los escenarios académicos. Es por esta razón que nos inclinamos hacia la creación de un ambiente virtual de aprendizaje, cuyo objetivo principal es que cualquier persona que esté interesada en la enseñanza de la historia a través de los medios audiovisuales pueda ingresar, observar e interactuar con toda la recopilación historiográfica lograda en nuestra investigación. Esta apuesta de nuestro proyecto corresponde a los apartados metodológicos de la historia hecha para el público y la historia hecha con el público propuestos por Ricardo Santiago (2018) y presentadas en el capítulo dos.

Es así que, durante la implementación de la página web, encontramos un primer desafío relacionado con este aspecto de la historia pública. A excepción de un nicho poblacional de personas mayores y algunos adultos que recuerdan los proyectos de educación audiovisual del siglo XX, fueron pocas las personas del común que demostraron interés orgánico por los temas de este proyecto de investigación. Por ello, podemos decir que encontramos un público difícil en este aspecto y fue muy reducida su participación en la implementación de ambiente virtual como herramienta didáctica. La finalidad de hacer historia pública con nuestra propuesta pedagógica era poder incluir la participación de un público universal, algo que, aunque sucedió, no correspondió en cantidad y calidad de participación a los objetivos planteados en el diseño original de la propuesta. Sin embargo, podemos decir que esta carencia se vio ampliamente compensada con la participación de

otros públicos más especializados, como los maestros y los estudiantes tanto de colegios como de universidad, a los que definimos como nuestro público de nicho.

A partir de la participación de los públicos especializados, maestros y estudiantes, pudimos evidenciar que más allá de ser un recurso didáctico para la enseñanza de la historia, nuestra propuesta de ambiente virtual también fomenta una apropiación más crítica y autónoma de los proyectos educativos innovadores del pasado. Sobre todo, evidenciamos la participación en el componente didáctico Activa-Té de los estudiantes y sus padres, quienes, a través de sus comentarios y aportes, nos permiten concluir que el ambiente virtual no sólo es accesible y atractivo para el usuario de nicho sino que efectivamente reduce la distancia entre la historia elitista y academicista y la historia pública, pensada para la gente del común y sus contextos inmediatos.

3.2.2 Retos técnicos en la red: la implementación de la historia digital

Como nuevo campo de la historiografía, la historia digital se enfoca en la conservación, estudio y divulgación de los contenidos históricos en el ecosistema digital. A pesar de ello, este enfoque historiográfico presenta retos importantes como la masividad de la información y, por lo tanto, la dificultad de su verificación e, irónicamente, también lo efímero de los contenidos, archivos y fuentes históricas digitales. Sin embargo, en el marco de nuestro proyecto pedagógico, fue otro el reto principal que nos presentó la historia digital: la alfabetización digital necesaria para la construcción e implementación del ambiente virtual de aprendizaje.

A pesar de partir con una estructura clara y recursos pedagógicos dinámicos y accesibles preparados para ser divulgados digitalmente, enfrentamos el reto de no contar con

las habilidades técnicas para la construcción del ambiente virtual de aprendizaje. Tuvimos que recurrir a aprender a usar nuevas técnicas y herramientas del diseño web, proceso que, aunque dio frutos muy positivos, retrasó nuestra implementación en varias ocasiones e incluso nos impuso complicaciones de tipo económico, como el pago de derechos de dominio para que nuestro ambiente virtual de aprendizaje pueda permanecer abierto al público.

Anaclet Pons, autora que tomamos como referencia para sustentar la historia digital dentro del marco teórico, explica que, si bien la digitalidad representa una oportunidad enorme para la divulgación histórica, se requiere para ello una alfabetización digital de los públicos que deben tener las capacidades técnicas para navegar la red y las capacidades críticas para cuestionar la información disponible de forma masiva en ella. Siendo así, Pons sustenta que el historiador digital tiene la responsabilidad de guiar al usuario mediante ambientes amigables que deben ser diseñados para fomentar la autonomía crítica. A pesar de la dificultad que representó su desarrollo, consideramos que nuestra propuesta cumple con los requisitos de la historia digital en cuanto a la alfabetización y accesibilidad. Esto lo podemos afirmar a partir de la implementación de nuestro ambiente virtual en espacios académicos donde estuvo bien visto y fue elogiado por docentes, estudiantes y padres de familia, que dijeron encontrar un ambiente amigable, intuitivo y con actividades que impulsan el pensamiento crítico, la creación e investigación autónomas.

Es a partir de este primer resultado que podemos decir que la historia digital requiere de un profesional dispuesto a aprender nuevas habilidades tecnológicas que le permitan divulgar exitosamente el conocimiento en la red. Aunque esto es un reto, sus frutos son muy positivos, pues abre una gama de herramientas para la investigación y la difusión casi inacabables y tiene el potencial de abarcar públicos muy amplios en favor del conocimiento.

3. 3 Historia audiovisual en la escuela: implementación en los espacios educativos

Una vez construida la página web www.historiaenaudiovisualesigloxx.com nos interesó ponerla en práctica para medir su utilidad en diferentes escenarios en los cuales se da el proceso de enseñanza aprendizaje. Este interés surge de la necesidad de proyectar mejoras y analizar la utilidad de la investigación lograda en los contextos educativos del presente y responde al tercer objetivo de la investigación. A partir de la implementación en estos espacios, se espera comprobar la utilidad de nuestro ambiente virtual de aprendizaje en la integración de nuestro objeto de investigación a los currículos de historia actuales.

Si bien nuestro proyecto se enfoca en la creación de un dispositivo didáctico a nivel pedagógico y de alcance público, nuestro interés por llevarlo a la escuela se basó en poder observar de primera mano las virtudes y las dificultades que la página web pudiera demostrar en un contexto de enseñanza aprendizaje. Es por ello que decidimos implementar nuestro ecosistema digital como parte de las clases de Ciencias Sociales e Historia en tres contextos educativos de distinto nivel: escuela primaria, bachillerato y universidad. Implementar el espacio virtual en estos tres contextos tan diferentes nos permitió comprobar la accesibilidad universal que permite la página a los contenidos de la investigación y las actividades, lo que responde al enfoque de la historia pública que le dimos a la estrategia.

Para sistematizar las experiencias de los diferentes usuarios en cada uno de los contextos seleccionados diseñamos un formulario digital como herramienta metodológica para la recolección y el análisis de sus opiniones respecto a la navegación en nuestro ambiente virtual de aprendizaje. Este formulario fue diseñado de forma que sus preguntas son universales y pueden ser contestadas por absolutamente todos quienes visiten la dirección

web www.historiaenaudiovisualesigloxx.com sin importar si son profesores, estudiantes, acudientes o usuarios orgánicos. Sin embargo, estas encuestas se aplicaron por tandas y los participantes de cada experiencia educativa tienen respuestas agrupadas por separado. Con las encuestas medimos la efectividad de nuestro ambiente virtual como una estrategia pedagógico-didáctica capaz de integrar los contenidos de nuestra investigación con la enseñanza de la historia en la actualidad. Esta encuesta se encuentra disponible al final de la página de inicio en el botón “Opina”.

El primer contexto educativo en el que implementamos el ambiente virtual de aprendizaje www.historiaenaudiovisualesigloxx.com fue el colegio distrital Débora Arango con el apoyo del docente Jaime Martínez. El colegio se encuentra ubicado en la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá y atiende principalmente a población infantil de los estratos uno al tres. La implementación se realizó con el grado 205 de primaria y coincidió con la celebración del día del campesino en la cual los niños asistieron caracterizados como tales.

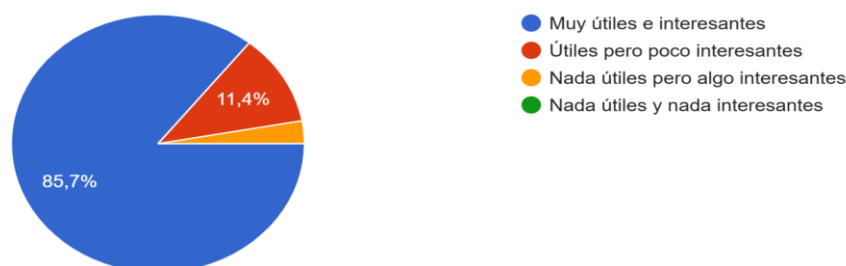
Teniendo en cuenta este contexto, con el docente Martínez se optó por diseñar una unidad didáctica sobre la historia de Radio Sutatenza y el sistema de Acción Cultural Popular (ACPO). Debemos comentar que al ser un grado de primaria, el profesor cumple un currículo completo en el que orienta todas las materias principales y por ello, la planeación de clase debió adaptarse no solo a la materia de Ciencias Sociales sino también a la materia de Matemáticas. Entonces, se diseñó una unidad didáctica en la cual el eje orientador fue la pregunta “¿Cómo crees que estudiaban los niños del campo en el pasado?”, para responder a esta pregunta los niños usaron su imaginación y exploraron con la guía del profesor Martínez la página www.historiaenaudiovisualesigloxx.com. Posterior a esta primera introducción, desde la unidad didáctica se planteó llevar a cabo la actividad “*A la escuela radial*” propuesta

en el apartado Activa-Té de la página web. En esta actividad los niños escucharon la recreación, realizada como parte de la investigación, de un programa educativo de Radio Sutatenza orientado a las matemáticas y llamado “*Cuentas Claras*”. Con ayuda de copias de una de las cartillas de ACPO los niños lograron asociar contenidos de historia y matemáticas de forma que comprendieron fácilmente que la historia fue un elemento transversal en la educación campesina de Radio Sutatenza. Además, mostraron gran entusiasmo al escuchar cómo sería una clase a través de la radio. Al final, el profesor Martínez socializó la sesión de clase como parte de la celebración del día del campesino con los acudientes y les solicitó explorar el ambiente virtual de aprendizaje con sus hijos y contestar la encuesta propuesta para conocer su experiencia.

El consenso general de las respuestas abiertas en la encuesta por parte de los padres de familia del colegio Débora Arango es que les gustaría ver más contenidos como estos en las clases de sus hijos. (Giraldo & Martínez, 2025). Esto se corresponde con las respuestas cerradas de la encuesta donde, por ejemplo, podemos observar que el 85% opina que el contenido de la página es muy útil e interesante.

Después de observar y escuchar los videos y audios que contiene la página, ¿Qué tan útiles e interesantes te parecieron?

35 respuestas



(Figura 7, gráfica de respuestas sobre contenido audiovisual de la página www.historiaenaudiovisualesigloxx.com, 2025)

Por el lado contrario, a la pregunta ¿Qué cosas crees se podrían mejorar o qué cosas te gustaría incluir en la página? Las respuestas fueron en su mayoría positivas, dando a entender que no era necesario cambiar o modificar nada de la página, mientras que un pequeño porcentaje de participantes se refirió a los aspectos visuales de la página, sugiriendo que podrían usarse colores más amigables y llamativos para los niños. Lo importante de esta primera experiencia es que gracias a la encuesta y a la propia experiencia de los niños en clase, logramos comprobar que la página es accesible, incluso para los más pequeños de la casa y que de hecho sus contenidos pueden llegar a ser adaptados y aplicados en clase para ellos. Al respecto, referenciamos al docente Jaime Martínez, quien nos dio una opinión más elaborada al finalizar la unidad didáctica.

“Las actividades propuestas al final de cada artículo me parecieron muy interesantes y pertinentes, ya que permiten reforzar los contenidos históricos de una manera dinámica y participativa. Están diseñadas para fomentar la reflexión, el análisis y la apropiación del conocimiento a través de recursos audiovisuales que hacen más atractiva la enseñanza de la historia. Además, me parece valioso que las actividades sean flexibles y puedan adaptarse a diferentes públicos, desde estudiantes hasta personas que simplemente se interesan por conocer el pasado. Sin duda, las implementaría en clase, ya que promueven el trabajo colaborativo, la interpretación crítica de los medios y el uso pedagógico de la tecnología. (...) Aunque sé que el material es limitado y en algunos casos es complejo adquirir los permisos necesarios por derechos de autor, sería muy interesante que la página cuente con los permisos para incluir en ella más material de audio y video”

(Martínez, 2025, p. 4)

La opinión del profesor, después de poner en práctica la página como dispositivo didáctico, es muy valiosa pues nos da una perspectiva realista de su utilidad en el ámbito escolar y nos permite concluir que hemos logrado diseñar con éxito un ambiente virtual de aprendizaje que demuestra ser útil en un contexto educativo exigente y cambiante como lo es la educación primaria. Aun así, tenemos en cuenta los comentarios sobre el aumento de material audiovisual disponible en la plataforma, aunque sabemos que corresponde a la conclusión ya desarrollada en el primer apartado de este capítulo sobre la dificultad de la conservación de las fuentes audiovisuales.

Nuestra segunda implementación se realizó en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado sobre la zona del Restrepo en Bogotá. Esta institución atiende a población femenina de los estratos uno al cuatro y en esta ocasión fue la profesora Lorena Gonzales quien nos brindó el espacio para realizar la implementación con los grados 10-07 y 09-06, siendo este un público entre los 13 y los 16 años de edad. Durante la visita coincidió que el colegio se encontraba en la preparación de la semana de la Historia y la profesora Gonzales estaba desarrollando como parte de su planeación el tema la República Liberal y el llamado Bogotazo o 9 de abril de 1948.

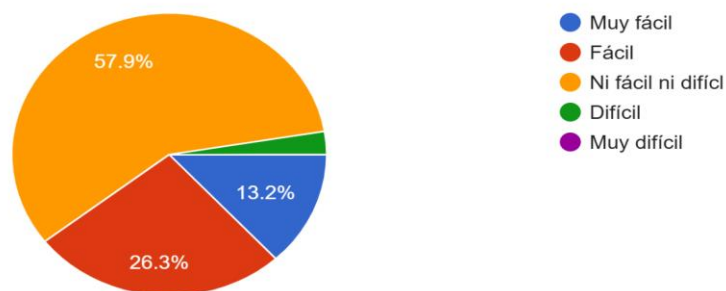
Esta vez la implementación se desarrolló a partir de una unidad didáctica más concreta, orientada hacia la medición de la accesibilidad y comprensión de los diferentes apartados y contenidos de la página www.historiaenaudiovisualesigloxx.com en un público con mayor habilidad tecnológica. Tuvimos la suerte de poder realizar la actividad en el aula de informática para garantizar el acceso a internet y a al ambiente virtual de todas las estudiantes. Inicialmente se realizó con las participantes una contextualización de la investigación y se presentó el ambiente virtual de aprendizaje con cada uno de sus apartados.

Luego se repartió por persona una pregunta al azar cuya respuesta se encuentra en la página y se les dio la instrucción de realizar una exploración autónoma del entorno virtual de aprendizaje con la finalidad de hallar la respuesta a su pregunta asignada. Al final del ejercicio se les pidió a las estudiantes llenar una encuesta con la respuesta hallada y la socialización de su experiencia en la página. Este ejercicio tuvo el objetivo de identificar qué tan fácil es para los usuarios encontrar la información de su interés y que tan comprensible es esta información para el usuario promedio. Además sirvió como un ejercicio de consulta y contextualización sobre la temática que la profesora Gonzales se encontraba desarrollando en su plan de estudio.

A partir de las respuestas recibidas de un total de 38 estudiantes que completaron exitosamente el ejercicio, pudimos concluir que la página es muy accesible e intuitiva, de forma que el usuario no presenta mayor dificultad para encontrar las fuentes, los artículos o las actividades que necesita o le llegan a interesar. Esto se evidencia en la gráfica de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan fácil fue encontrar la respuesta a tu pregunta en la página? En la cual la mayoría expresó que fue fácil encontrar la respuesta y un muy pequeño porcentaje dijo que fue difícil.

¿Qué tan fácil fue encontrar la respuesta a tu pregunta en la página?

38 responses



(Figura 8, Encuesta sobre facilidad de exploración, página www.historiaenaudiovisualesigloxx.com, 2025).

En esta ocasión también hicimos la pregunta abierta sobre qué podría mejorar el ambiente virtual y esta vez las respuestas nos permitieron identificar un fenómeno particular: una dificultad para enfrentarse a la información escrita, pues algunas de las respuestas de las participantes a esta pregunta fueron: *“Me gustaria q en las descripciones de cada tema hubieran conseptos mas claves sin tanto texto”*, *“mejora con las tanta informacion , por que aveces hace que uno se confunda”* y *“Que la información no sea tan extensa y que sea facil de encontrar la información”* (Estudiantes de Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2025). Estas respuestas nos hacen reflexionar sobre la popularidad de los contenidos audiovisuales frente a la información escrita. Encontramos que aquellas estudiantes cuya respuesta a su pregunta asignada se encontraba dentro de un producto audiovisual dentro de la página contestaron que no había nada por mejorar o que les gustaría ver aún más contenido interactivo. Por el contrario, aquellas cuya respuesta a su pregunta asignada se encontraba en un artículo escrito respondieron que les gustaría reducir la cantidad de texto.

Comparando estas dos primeras experiencias de implementación, concluimos que los cambios generacionales en el consumo del contenido audiovisual son evidentes y podrían estar relacionados con las nuevas tecnologías y sus prácticas. Por ejemplo, los niños del grado segundo del colegio Débora Arango y sus padres se inclinaron hacia la parte estética de la página obviando los contenidos, mientras que para las niñas de bachillerato del Liceo Femenino hay un interés por incrementar los contenidos audiovisuales e interactivos y reducir el texto descriptivo.

Otro análisis que podemos lograr a partir de estas dos primeras implementaciones es la conexión con la nostalgia educativa. Algunos padres de familia del colegio Débora Arango comentaron que se sintieron atraídos por las temáticas de la investigación porque recuerdan a

familiares y amigos que las vivieron y les contaron sus anécdotas. Una de las respuestas a la pregunta “¿Qué aspecto te llamó más la atención de la página?” realizada en la encuesta contestada por los padres de familia fue: *“Recuerdo que mi hermano se graduó del bachillerato por radio, no sabía mucho sobre ese proyecto y fue lo primero que fui a buscar en su página. Me pareció muy interesante y me volvió a conectar con mi familia en el campo”*. (Padre de familia del colegio Débora Arango, 2025).

Finalmente, el último escenario educativo en el que tuvimos la oportunidad de realizar una implementación fue la Universidad Pedagógica Nacional con los estudiantes del seminario Historia Contemporánea de Colombia de los semestres 2025-1 y 2025-2 de la Licenciatura en Ciencias Sociales. En este caso fue nuestro tutor, el profesor Andrés Caro, quien nos brindó el espacio para presentar el ambiente virtual de aprendizaje durante una de sus clases en cada semestre y como parte de una unidad didáctica enfocada en las nuevas formas de ver y sentir que se desarrollaron en el siglo veinte colombiano gracias a la aparición de los dispositivos audiovisuales como el cine, la radio y la televisión. El profesor nos permitió usar la página como herramienta didáctica para la temática de clase. Se le pidió a los estudiantes del seminario participar de la encuesta general para calificar el ambiente virtual de aprendizaje desde su perspectiva como estudiantes y docentes en formación. También, como parte de su unidad didáctica el profesor propuso a los estudiantes la actividad *“Recrea el programa”* que se encuentra disponible en el apartado Activa-Té de nuestra plataforma. Entonces los estudiantes desarrollaron un taller con el propósito de construir una experiencia de la escucha a partir de la creación de un programa de radio que se vinculase a las sensibilidades de la sociedad colombiana entre las décadas de 1930 a 1970, analizadas en nuestro proyecto de investigación y en concordancia con los temas vistos durante el seminario. Los participantes de esta experiencia de implementación nos permitieron

compartir los resultados de sus recreaciones en el ambiente virtual de aprendizaje, de forma que estos se encuentran disponibles en el apartado de Activa-Té en el apartado de Enfoco, que el lector puede encontrar al seguir este vínculo:

<https://www.historiaenaudiovisualesigloxx.com/enfoco> Algunos de los ejercicios que resaltamos son “Mar Adentro” producido por Mariana Grajales (2025) y “Sabana Viva” producido por Karen Ordoñez (2025), que son prueba del fomento a la creación e investigación propia fomentada por esta actividad. Referente a ello, compartimos algunas respuestas de la encuesta general contestada por los estudiantes de la licenciatura sobre el ejercicio y otras actividades propuestas en la página web:

“Las actividades propuestas son interesantes y las pondría en práctica”, - “Si las implementaría, están muy originales y pueden ayudar para inculcar el cine en las personas, además de conocer la historia de la televisión”. - “En general permiten recoger y explorar las posibilidades de los tres medios de difusión de la información, sin embargo, hay algunas que solo serían realizables si se dejaran de tarea, especialmente las que tienen que ver con el cine, la idea es que las actividades generen un interés sin la necesidad de tenerlas como obligación, sobre todo para las personas que exploran de forma individual”. (Estudiantes Lic. Ciencias Sociales, 2025).

Estas respuestas nos permitieron identificar que, a pesar del buen recibimiento de las actividades como parte del ejercicio de enseñanza de la historia, nuestros compañeros identificaron que muchas de las estas propuestas podrían llegar a ser exitosas únicamente en los contextos educativos, lo que puede significar un reto para el público del común que desee implementarlas, además propusieron que las actividades deberían generar un interés y no una

obligación. Aunque tomamos esto en cuenta para replantear algunas de las actividades propuestas, debemos comentar que el que las actividades inviten a la realización de tareas e investigaciones propias forma parte de su razón de ser dentro de la pedagogía crítica, pues nos interesa que los usuarios de nuestro ambiente virtual de aprendizaje desarrollen habilidades autónomas de investigación y análisis. Aunque sabemos que todo lo anterior es más factible en escenarios educativos que incluyen la guía de un docente, no descartamos su impacto positivo en el público del común.

Por otra parte, a partir de la revisión de los programas recreados por nuestros compañeros como parte de la actividad propuesta, logramos identificar que este tipo de actividades efectivamente promueve la investigación y la creación propia, además tiene el potencial de impulsar la creatividad y aprendizaje de nuevas habilidades técnicas para con los audiovisuales. Entonces, esta implementación con estudiantes de nuestra licenciatura nos lleva a concluir que el planteamiento didáctico de las actividades propuestas en nuestro ambiente virtual de aprendizaje se impulsa con la guía docente y puede ser muy exitoso en un contexto educativo como forma de promover la investigación, creación, producción y apropiación crítica de los contenidos históricos sin anteponerse necesariamente a los objetivos de participación del público del común.

3. 4 La implementación con público del común

Por último, presentamos la experiencia que tuvimos con el público orgánico que llegó a la página por interés propio. En este apartado nos interesa analizar la experiencia de un usuario que no tiene conocimiento académico o se acerca por interés empírico a nuestro ambiente virtual de aprendizaje.

Queremos analizar la interacción con la página de los usuarios orgánicos puesto que en su caso no existe un tutor de por medio para introducir los diferentes apartados de la propuesta. Por eso, la encuesta para este contexto nos permitió concluir, a partir de las respuestas, que logramos una estrategia exitosa y accesible para todo público, sin dejar de lado que sigue siendo mejor recibida por un público académico que la ve con una finalidad educativa y didáctica.

Es útil caracterizar el público orgánico que participó de la propuesta: fueron un total de 19 personas, de entre veinticuatro y sesenta y cinco años, diez mujeres y nueve hombres. La mayor parte de los encuestados son mayores de treinta años, con un total de doce, mientras que solo siete participantes se encuentran debajo de los treinta años.

Es la última característica de esta población la que nos llamó más la atención pues identificamos que hay una concordancia en las respuestas de los participantes de mayor edad con los intereses de los temas disponibles en nuestro ambiente virtual, la mayoría de ellos contestó que el apartado que más les interesó fue todo lo referente a la educación por radio.

¿Qué apartado te llamó más la atención de la página?

19 respuestas

El bachillerato por radio, no sabía que eso existió.
Cine
radio zona
Radio
Radio sutatenza
Activa-te
Dónde están los audios de bachillerato por radio
Radiozona
El mapa interactivo

(Figura 9, Encuesta al público orgánico sobre interés en la página www.historiaenaudiovisualesigloxx.com, 2025).

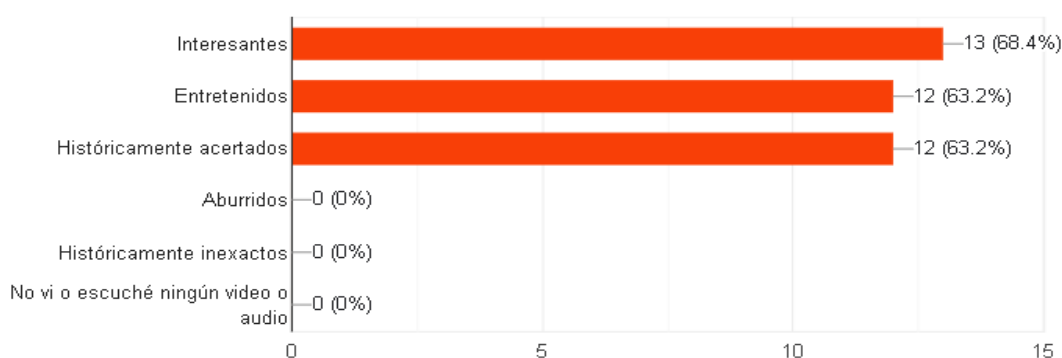
El análisis de estas respuestas evidencia que la propuesta logró captar el interés del público en diferentes niveles, pero resalta sobre todo el tema de la radio y la radio educativa, aunque también algunos apartados interactivos como el mapa interactivo y las actividades de Activa-Té.

El interés hacia la radio fue expresado mayormente por los participantes de más edad, lo que nos indica que este medio conserva un fuerte valor histórico y emocional para ellos, cuyas respuestas infieren un tipo de nostalgia por el papel de este medio en la formación cultural y educativa de Colombia en el siglo XX. Por otro lado, la atención hacia los recursos interactivos y visuales se dio por parte de todos los sujetos y sugiere que la página logró conectar con los usuarios mediante formatos dinámicos que facilitaron su comprensión histórica y participación activa, esto lo podemos evidenciar en la encuesta cuando analizamos las respuestas a la pregunta *“Si observaste o escuchaste alguno de los videos o audios de la página, ¿qué tal te parecieron? Escoge todas las que apliquen”*.

Si observaste o escuchaste alguno de los videos o audios de la página, ¿qué tal te parecieron? Escoge todas las que apliquen.

 Copiar gráfico

19 respuestas



(Figura 10, encuesta sobre contenidos didácticos en la página www.historiaenaudiovisualesigloxx.com, 2025)

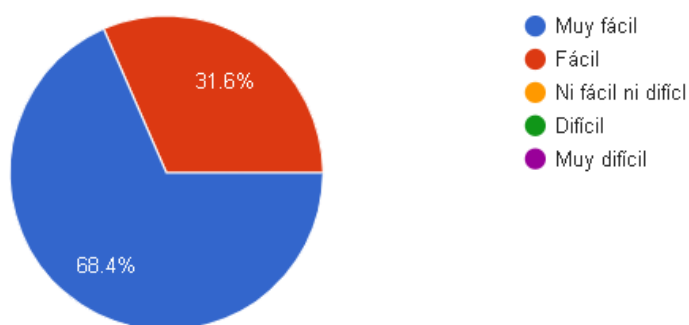
Como se observa, todos los participantes concuerdan en decir que los recursos didácticos y visuales producidos para nuestro ambiente virtual de aprendizaje son entretenidos, interesantes o históricamente acertados. Esto nos permite concluir que lo audiovisual tiene un potencial enorme que debe seguir explorándose para la enseñanza de la historia, sin importar los públicos a los que se enfrente, puesto que se demuestra que hoy en día todos los usuarios de los medios digitales, sin importar su diferencia etaria, se interesan y participan activamente de estos contenidos.

Relacionado con lo anterior, nos interesó identificar en los públicos orgánicos la accesibilidad real de nuestra plataforma. La siguiente gráfica muestra las respuestas a la pregunta sobre accesibilidad de los contenidos en nuestra página web:

¿Qué tan fácil fue encontrar el tema que te interesó en la página?

 Copiar gráfico

19 respuestas



(Figura 11, encuesta sobre accesibilidad, públicos orgánicos en www.historiaenaudiovisualesigloxx.com, 2025)

69 % de los participantes indicó que fue muy fácil encontrar el tema de su interés, 31 % señaló que fue fácil. No hubo respuestas en las categorías ni fácil ni difícil, difícil o muy difícil. Todos los encuestados mayores de cuarenta años contestaron “muy fácil” en esta pregunta. Estos resultados nos indican una alta usabilidad y accesibilidad de la página incluso en públicos que comúnmente se considera presentan dificultades a la hora de navegar en

internet como son los adultos mayores. Lo anterior nos sugiere que la estructura del sitio, el menú y los apartados temáticos están bien organizados y facilitan la exploración de los contenidos.

3. 5 Consideraciones finales

El desarrollo de esta investigación y su propuesta pedagógica nos obligó a seguir un sendero que parecía bicéfalo y con múltiples características, retos y oportunidades durante los últimos tres semestres de nuestra Licenciatura en Ciencias Sociales. Primero, nos enfrentamos a la labor del historiador con la aproximación histórica al uso de los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en el siglo XX colombiano. Segundo, nos enfrentamos al camino del docente con la formulación, desarrollo e implementación de un proyecto de divulgación y formación educativa como lo es el ambiente virtual de aprendizaje www.historiaenaudiovisualesigloxx.com que integra las propuestas de la historia pública, historia digital y la pedagogía crítica. Todo este proceso no solo nos llevó a lograr la reconstrucción de experiencias audiovisuales de enseñanza de la historia en el pasado, sino que nos dio las herramientas para pensar la historicidad misma de los dispositivos audiovisuales y su uso en la enseñanza como una potente herramienta pedagógica para la historia en el presente. Consideramos que este proyecto es un aporte fundamental no solo a nuestra experiencia como futuros maestros e investigadores, sino a todo un campo en construcción y en constante disputa en el cual se quiere demostrar que la enseñanza de la historia nunca ha sido ajena o contraria a los medios audiovisuales, sino que, por el contrario, estos han jugado un papel fundamental para su impulso.

Uno de los que consideramos es un aporte significativo de este trabajo es que invita a repensar el impacto de los medios audiovisuales como objetos históricos para la enseñanza. Comprender que la radio, el cine y la televisión han sido mucho más que instrumentos para transmitir contenidos históricos nos permite darles un protagonismo merecido como actores que transformaron sensibilidades, hábitos, culturas e identidades. Nuestra propuesta, tanto desde su componente historiográfico, como desde su componente pedagógico apuesta porque los sujetos del presente accedan a una visión que supera la mirada instrumental y reconoce el impacto de los medios audiovisuales como parte del tejido social e histórico de nuestra realidad. En este sentido, las experiencias históricas que reconstruimos y analizamos demuestran que los medios audiovisuales no fueron simples soportes técnicos para la enseñanza de la historia, sino que llevaron este campo a un nivel más complejo de disputa política, alfabetización cultural, construcción de ciudadanía e identidad y transformación de los gustos y los sentidos.

Por otro lado, esta investigación y los resultados de nuestra implementación pedagógica nos permiten concluir que el interés por integrar los medios audiovisuales en los proyectos educativos no es un proceso ni novedoso ni exclusivo de nuestra sociedad actual, absolutamente digitalizada. Por el contrario, hunde sus raíces en el siglo XX y ha tenido el impulso sistemático y planificado de proyectos institucionales oficiales, cuyos intereses por la legitimación política no cegaron el aporte al desarrollo de una sociedad colombiana con más oportunidades gracias a estos medios. El pensar la historicidad de los dispositivos audiovisuales y su impacto en la enseñanza de la historia nos recuerda que cada generación busca aprovechar las tecnologías disponibles para disputar la historia y ampliar sus horizontes pedagógicos.

Desde la perspectiva de nuestro proyecto pedagógico, podemos decir que el ambiente virtual de aprendizaje que desarrollamos no solo recopila y organiza la investigación realizada sino que se convierte en un espacio vivo de exploración, diálogo y formación en historia. Sus posibles usos son amplios: principalmente sirve como un recurso didáctico para docentes de historia y comunicación, así como una plataforma de consulta, análisis y creación para estudiantes. Sin embargo, también se convierte en un archivo digital que protege y orienta fuentes históricas, con el potencial de convertirse en un espacio de divulgación para públicos no especializados interesados en comprender cómo se ha enseñado y representado la historia en Colombia a través de los medios audiovisuales. Además, su carácter interactivo permite que los usuarios, sin importar su procedencia o interés, participen activamente en la construcción de un nuevo conocimiento histórico digital, lo que se alinea con los postulados de la historia pública y la pedagogía crítica.

Precisamente, el debate sobre lo crítico en la digitalidad se convierte en un eje central. La comparación entre dispositivos antiguos y contemporáneos, como la sobreproducción audiovisual digital del presente, abre oportunidades para que los usuarios construyan posturas políticas e históricas más informadas y críticas. Esta confrontación permite identificar continuidades, rupturas y disputas en torno a la producción, circulación y consumo de contenidos históricos, lo que desarrolla no solo competencias críticas sino una conciencia histórica activa. En este punto, la pedagogía freiriana se hace visible: leer el mundo implica también leer sus medios y, en este caso, podemos también agregar, leer su historia a través de los medios.

Al final, nuestra investigación no solo reconstruye un siglo de propuestas pedagógicas mediadas por los dispositivos audiovisuales, sino que propone una plataforma para fomentar

nuevas formas de enseñanza, apropiación y debate de la historia colombiana. El ambiente virtual de aprendizaje que acompaña a nuestra propuesta constituye, de esta forma, una conexión entre el pasado y el presente, entre las experiencias educativas del pasado y las apuestas del siglo XXI para la enseñanza de la historia.

El camino que empezó bicéfalo en esta experiencia ahora se encuentra unido en una sola vía abierta y estimulante: una vía que invita a seguir investigando, proponiendo y creando oportunidades para la enseñanza de la historia en Colombia. Una vía que invita a fortalecer el diálogo entre historiadores, educadores y comunicadores audiovisuales con la comunidad. Una vía que invita a seguir trabajando por promover una cultura digital crítica y participativa en nuestro contexto actual. Una vía para valorar la historia de un país que se sigue redefiniendo a través de múltiples narrativas y en el cual la capacidad de enseñar y producir historia con ayuda de los medios audiovisuales se convierte en una herramienta poderosa para la transformación social.

El final de este proyecto no concluye un camino, sino que nos encamina en una nueva ruta de posibilidades, con la convicción de que recuperar el pasado audiovisual de la enseñanza de la historia en Colombia potencia las posibilidades de un futuro crítico, inclusivo y esperanzador ante los desafíos que presenta el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA:

Acosta, M., & Costales, Z. (2012). LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO. *Revista Reid*, 81-94.

Alarcón Meneses, L. A. (2011). Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la república liberal (1930-1946). *Investigación & Amp; Desarrollo*, 18(2), 296–313.

Recuperado a partir de

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/987>

Aparici, R., Escaño, C., & García, D. (2018). *La otra educación, pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aparicio, O. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 11, 67-80.

Archila, Mauricio. "Formas tradicionales de diversión popular, campañas moralizadoras y nuevas formas de diversión." En *Historia de Bogotá: Tomo III: La ciudad moderna (1880-1930)*. Bogotá: Villegas Editores, 2007.

Arias, L., Egea, A., & Monroy, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 25-38.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (p. 18). Paidós.

Bernal, H. (2005). ACPO - "Radio Sutatenza", de la Realidad a la Utopía. Bogotá.

Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 101-123.

Bolaños Florido, L. P. (2020). *Cine silente: Una historia de Hollywood en Colombia (1910–1930)*. Cartagena: La Carreta Editores.

Bolaños-Florido, L. (2021). Lo cultural y lo popular en la Radio Nacional de Colombia, 1940–1985. *Historiello. Revista de Historia Regional y Local*, 13(27), 146–182.

Brunelle, J. (2019). The Ephemeral Web: How Online Information Disappears Over Time. *Journal of Digital Preservation*, 15(2), 45–62.

Castells, M. (2002). Internet y Sociedad Red. Recuperado de:

<http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>

Castells, M. (2006). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En *La sociedad red: una visión global* (pp. 27–79, F. Muñoz, Trad.). Madrid: Alianza.

Castrillón, C. (2016). *Todo viene y todo va por las ondas*. Bogotá: Clío, Universidad de Antioquia.

Cedeño, L. F. (2022). El cine: una aproximación educativa a las ciencias sociales. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil.

Chartier, R. (2009). *L'avenir numérique du livre*. Le Monde. Recuperado de

http://www.lemonde.fr/opinions/article/2009/10/26/l-avenir-numerique-du-livre-par-roger-chartier_1258883_3232.html

Cohen, D. J. (2004). History and the second decade of the Web. *Rethinking History*, 8(2), 293-301.

Cristancho Altuzarra, J. G. (2014). La Oposición Política en el Cine colombiano del Siglo XX: Memorias, Regímenes audiovisuales y Subjetivación política. *Cuadernos De Música*,

Artes Visuales Y Artes Escénicas, 9(2), 45–66. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae9-2.opcc>

Dahlberg, L. (2004). Internet Research Tracings: Towards Non-Reductionist Methodology. *Journal of Computer Mediated Communication*, 9(3).

El'Gazi, L. (2017, Abril 13). Cien años de la llegada del cine a Colombia. *Credencial Historia*, 88. Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-88/cien-anos-de-la-llegada-del-cine-colombia-abril-13-de-1897>

Fernández, M. E. (2017). Utilización de recursos audiovisuales para la enseñanza de la historia. *Revista Experiencia Docente*.

Ferró, M. (1977). *Cine e historia*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Galindo Cardona, Yamid. "El Cine en el Proyecto Educativo y Cultural de la República Liberal" (1930-1946)." Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2014.

Gallini, D., & Noiret, S. (2011). La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital. *Historia Crítica* No. 43, 16-37.

Giroux, H. A. (2005). *Border crossings*. Second Edition. New York: Routledge.

(2011). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.

Hernández, J. (09 de febrero de 2021). Señal Memoria. Obtenido de *Señal Colombia antes se llamaba Canal 11*: <https://www.senalmemoria.co/se%C3%B1al-colombia-antes-se-llamaba-canal-11>

Jáuregui, D. (05 de junio de 2024). Señal Memoria. Obtenido de *13 de junio de 1954: el día que surgió la televisión en Colombia*: <https://www.senalcolombia.tv/cultura/historia-television-en-colombia#:~:text=...>

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Kahn, R., & Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*, 5(4), 431-448.

Knox, J. (2015). Critical Education and Digital Cultures. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Marcos, M., & Moreno M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Disertaciones*, 13(1), 97-117. Recuperado de: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>

McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York: Peter Lang.

McLaren, P., Escaño, C., & Jandric, P. (2018). Por una pedagogía crítica digital. En R. Aparici, C. Escaño, & D. García, *La otra educación. Pedagogías críticas del siglo XXI* (pp. 21-34). Madrid: UNED.

McLaren, P. & Jandric, P. (2015). Revolutionary critical pedagogy is made by walking in a world where many worlds coexist. In P. McLaren, *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York: Peter Lang, 255-298.

Ministerio de Educación Nacional. *La obra educativa en Colombia Tomo III*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.

Muñoz Rojas, Catalina. *A fervent crusade for the national soul: The cultural politics of the liberal Republic in Colombia, 1930-1946*. New York: Palgrave Macmillan, 2022.

Olivares, N. S. (2019). De La Institución Educativa Ciudad Latina, Sobre Conceptos Básicos De Fotografía Digital. Universidad Pedagógica Nacional.

Ospina, Alberto, 1962. *La TV educativa en Colombia*. Fundación para la televisión educativa. Bogotá.

Perilla, J. (05 de julio de 2017). Señal Memoria. Obtenido de *Radio Sutatenza: alfabeto, trabajo, salud, espíritu*: <https://www.senalmemoria.co/articulos/radio-sutatenza-alfabeto-trabajo-salud-espiritu>

Pons, A. (2011). Guardar como. La historia y las fuentes digitales. *Historia Crítica*, (43), 38-61.

Porras, J. (2008). EL CINE COMO INSTRUMENTO DE REINTERPRETACIÓN HISTÓRICA EN PERIODOS DE TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA. *Rev. Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, 89-101.

Radetich, L. (2011). *El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ramírez, L. C. (2025). *La pantalla y la cruz: Moral y catolicismo al arribo de la televisión. Bogotá y Ciudad de México (1950–1965)*. Bogotá / Ciudad de México: Banco de la República & El Colegio de México.

Rosenzweig, R. (2003). Scarcity or Abundance? Preserving the Past in a Digital Era. *The American Historical Review*, 108(3), 735–762. <https://doi.org/10.2307/10.1086/529596>

Santiago, Ricardo. “Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre la História Pública no Brasil”. En *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*, editado por Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo y Ricardo Santiago, 23-35. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Señal Memoria. (03 de junio de 2017). Señal Memoria. Obtenido de *Inauguración de la TV educativa en Colombia (1961)*: <https://www.senalmemoria.co/piezas/inauguracion-de-la-tv-educativa-en-colombia-1961#:~:text=...>

Señal Memoria. (15 de junio de 2017). Señal Memoria. Obtenido de *Así sonaba la Televisión Educativa de los 80*: <https://www.senalmemoria.co/articulos/asi-sonaba-la-television-educativa-de-los-8>

Silva, Renán. "La política cultural de la república liberal y la radiodifusora nacional de Colombia." *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 41, no. 1 (2014): 129-152.

Torres-Ayala, Daniela. “Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico”. *Historia y Sociedad*, no. 38 (2020): 229-249.
<http://dx.doi.org/10.15446/hys.n38.80019>

Uribe Escobar, J. D. (2006). Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX. *Revista Del Banco De La República*, 79(940), 5–22. Recuperado a partir de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/8505>

Vega, Eugenio. (2005). Definición y orígenes del audiovisual [Definition and Origins of Audiovisual]. Disponible en: <http://www.eugeniovega.es/asignaturas/audio/audio.htm>

Vital-Rumebe, G., Ontiveros-Moreno, I. L., Guerra-Rojas, C. G., & Gutiérrez-Rocha, A. (2021). VIDEO LEARNING: APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES, DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y CONTEMPORÁNEA. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 32.

Wark, M. (2015). *Molecular Red: Theory for the Anthropocene*. London, New York: Verso.