



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***Las escuelas radiofónicas en las prisiones colombianas:
un proyecto de educación no formal en el contexto
penitenciario, 1950 - 1975***

Presentado por:

ANDRÉS MAURICIO ESCOBAR HERRERA

Directora:

**Dra. GABRIELA OSSENBACH SAUTER
UNED**

Codirector:

**Magíster FABIÁN LEONARDO BENAVIDES SILVA
Universidad Santo Tomás, Bogotá**

Curso Académico 2017 – 2018

D^a Gabriela Ossenbach Sauter

CERTIFICA: Que el trabajo titulado: *Las escuelas radiofónicas en las prisiones colombianas: un proyecto de educación no formal en el contexto penitenciario, 1950 - 1975*, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno Andrés Mauricio Escobar Herrera, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha: 31 de Octubre de 2018

Firmado: Gabriela Ossenbach Sauter

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA
DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha: 30/10/2018

Quién se suscribe:

Andrés Mauricio Escobar Herrera
Cédula de ciudadanía N° 79.213.929.

Hace constar que es el autor del trabajo:

Las escuelas radiofónicas en las prisiones colombianas: un proyecto de educación no formal en el contexto penitenciario, 1950 – 1975.

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.



Contenido

	Página
Introducción	5
1. Educar tras las rejas en Colombia: Del control del cuerpo a la redención de las penas	12
1.1. La educación religiosa y moral	14
1.2. El trabajo dignifica: la enseñanza de oficios en las prisiones	17
1.3. Estudiando en la universidad del crimen	23
2. Acción Cultural Popular y el movimiento radiofónico colombiano	35
2.1. En la penumbra de la tarde empieza el amanecer de las inteligencias: la metodología de las Escuelas Radiofónicas en Colombia	36
2.2. La Educación Fundamental Integral –EFI	46
2.3. El subdesarrollo está en la mente del hombre: ¿balance de una quijetada?	49
3. Las escuelas radiofónicas en las cárceles	55
3.1. Una noción de marginalidad	56
3.2. Contenidos y métodos	62
3.2.1. Leyendo, escribiendo y contando	62
3.2.2. El catecismo para las cárceles	68
3.2.3. Las campañas especiales: la instrucción penal	73
3.2.4. La formación complementaria	77
3.2.5. “Se cazan más moscas con una gota de miel”: el auxiliar inmediato en prisión	80
3.2.6. El valor educacional y testimonial de la correspondencia	85
Cierre	96
Referencias	99

Introducción

En Colombia existe un notorio vacío historiográfico sobre la producción del discurso penitenciario en el país y sus implicaciones institucionales, materiales y humanas. Recientemente, algunas investigaciones han empezado a llenar este bache relevando aspectos como los fundamentos jurídicos del sistema punitivo en diversas épocas, y la historia de las prisiones a nivel regional o de algunos establecimientos carcelarios en particular. A pesar de estos esfuerzos, aún sobresale la necesidad de construir una narrativa histórica que dé cuenta, de forma analítica, de la emergencia y el desarrollo del sistema penitenciario colombiano.

Dicho sistema, como en otros contextos latinoamericanos, actualmente se encuentra seriamente en entredicho por el desbordado impacto de fenómenos como el hacinamiento (a veces hasta triplicando la capacidad de los establecimientos) y la extendida criminalidad. Esto ha llevado a cuestionar la pertinencia y viabilidad de la cárcel como centro de resocialización. A lo largo del siglo XX, los principales paliativos para contrarrestar esa aparente inutilidad de la pena privativa de la libertad fueron el estudio y el trabajo, prácticas que paulatinamente adquirieron una regularidad hasta ser institucionalizadas en el sistema actual como formas de rebaja de las penas.

Dentro de ese conjunto de experiencias para “optimizar” el encierro, este estudio se interesa particularmente por la penetración del movimiento radiofónico colombiano en las prisiones en las décadas de 1950 y 1960. Aunque las escuelas radiofónicas desarrolladas por la asociación Acción Cultural Popular (en adelante ACPO) a través de la emisora Radio Sutatenza (fundada en 1947) son ampliamente conocidas por su sistema de educación para campesinos, también se desarrollaron y adaptaron contenidos específicos para prisioneros, dando lugar a la formalización de escuelas radiofónicas en las cárceles.

La investigación se justificó, entonces, tanto por el silencio académico sobre la historia de los diversos aspectos que comportan el sistema penitenciario en Colombia, incluidas las prácticas educativas en los contextos de encierro, como por el desconocimiento del proyecto de educación de prisioneros como otra faceta del movimiento radiofónico de ACPO.

Así, nos interesó particularmente determinar los alcances del proyecto educativo de Radio Sutatenza en las prisiones de Colombia en las décadas de 1950 y 1960 (periodo que corresponde a la consolidación y esplendor de esta emisora y su empresa cultural anexa), describiendo y explicando aspectos como los contenidos de los planes de estudio para prisioneros, la organización y la marcha de las escuelas radiofónicas en las cárceles, y el impacto del movimiento radiofónico colombiano dentro de las estrategias de resocialización de los penados.

A todas luces, en el tema de esta investigación convergieron dos fenómenos: la historia del sistema penitenciario colombiano y la historia de Radio Sutatenza y ACPO, empresa educativa que funcionó en Colombia entre 1947 y 1994. De ambos ejes fue necesario construir un breve estado del arte, de tal manera que se instrumentalizaran los recursos discursivos (históricos, conceptuales y contextuales) necesarios para el desarrollo del trabajo.

En el primer caso, destacamos el libro *Historia de instituciones de régimen carcelario en Colombia 1914-2014. Un siglo de olvido*, de Daniel Acosta (2016), obra de carácter institucional promovida y editada por la Escuela Penitenciaria Nacional y el Instituto Penitenciario y Carcelario –INPEC, el cual rige el sistema de prisiones y cárceles en el país desde 1991. En este texto se reconstruye un panorama general de la evolución del modelo penitenciario colombiano, sus principales reformas y el estado de crisis imperante en la actualidad, marcado especialmente por el hacinamiento y los fuertes cuestionamientos a los fines de la pena de privación de la libertad. Asimismo, se incluyen reseñas históricas de algunos establecimientos de reclusión como los panópticos de Bogotá y Tunja, las colonias penales de Araracuara y Acacias, la isla prisión Gorgona, la cárcel de Medellín, entre otras.

También con una perspectiva histórica general se encuentra el artículo de María Stella Baracaldo “El sistema penitenciario y carcelario en Colombia: El concepto de alta seguridad en la justicia especializada” (2013).

Los artículos de José Márquez, “Estado punitivo y control criminal. Cárceles, prisiones y penitenciarias en Colombia en el siglo XIX” (2013) y “La nación entre rejas. Régimen penitenciario y carcelario en Colombia en el siglo XIX: el caso del Estado Soberano de Bolívar” (2012), muestran el desarrollo de la pena privativa de la libertad en la

segunda mitad del periodo decimonónico (figura novedosa en nuestro contexto pues durante la dominación hispánica las penas estuvieron más orientadas al castigo del cuerpo y la vergüenza pública), los contrastes jurídicos entre los regímenes liberal y conservador y la generalizada precariedad material. Son de destacar en ambos casos la documentación de los primeros intentos por rehabilitar al criminal a través de la educación, especialmente de la alfabetización y el aprendizaje de oficios útiles durante el régimen liberal radical (1863-1886), y de la moralización con los conservadores regeneradores (1886-1898).

Al igual que el estudio de Márquez (2012) sobre el estado soberano de Bolívar, estas mismas vicisitudes y transformaciones son estudiadas para contextos regionales particulares por Rodrigo Campuzano en “El sistema carcelario en Antioquia en el siglo XIX” (2000), y por Gloria Rey en *Administración de justicia y sistema penitenciario en el Estado de Santander, 1857-1878* (2005).

En el artículo “Colonias penales agrícolas de los siglos XIX y XX como sustitución de la pena de prisión tradicional en Colombia” (2012), Omar Huertas describe el establecimiento de las colonias penales de Gorgona en el Pacífico colombiano, Araracuara en la Amazonía y Acacias en los llanos orientales, haciendo un paralelo con otros contextos latinoamericanos para tratar de explicar el relativo fracaso de este modelo en el país (téngase en cuenta que solamente se conserva la última de estas tres colonias¹).

Aunque con una perspectiva más de la historia de la arquitectura, la Penitenciaría Central de Cundinamarca o Panóptico Nacional en Bogotá, también ha sido estudiado por Tania Maya en “El Panóptico Nacional de Colombia, heterotopía de desviación e imperio de la mirada” (2014). Asimismo, una de las cárceles femeninas más importantes del país, la cárcel del Buen Pastor, fue objeto de un sesudo estudio por parte de Andrea García. En su artículo “Pagando penas y ganando el cielo. Vida cotidiana de las reclusas de la cárcel El Buen Pastor, 1890-1929” (2015), esta autora describe las rutinas de las reclusas, las cuales estaban compuestas por un plan de reeducación en oficios domésticos y religión, elaborado por la congregación de religiosas que crearon y regentaron el plantel en sus primeras décadas.

¹ Sobre esta colonia el mismo autor y su equipo de colaboradores ya habían publicado “La colonia penal de oriente. Último rezago del positivismo jurídico penal. (Acacias – Meta - Colombia)” (2011).

Finalmente, vale la pena destacar por sus presiones conceptuales (aunque también trae una importante cronología de la adopción de la educación como medio de resocialización en las prisiones de Colombia), el texto de Jesús Suárez *Perspectivas y retos de la educación en prisiones: Una visión del modelo educativo colombiano* (2014)².

El movimiento radiofónico colombiano establecido por Radio Sutatenza, segundo eje temático sobre el que se articuló esta propuesta de investigación, ha sido quizá más documentado. Destacamos, entre otras producciones, el libro *Acción Cultural Popular. De la realidad a la utopía* de Hernando Bernal (2005), amplio estudio sociohistórico sobre la creación, esplendor y declive de dicha organización. Como ya se ha señalado, este, al igual que el resto de estudios existentes, releva el papel de Radio Sutatenza como una estrategia educativa para campesinos, describiendo ampliamente los contenidos específicamente desarrollados para ellos (v. gr. sobre agricultura, ganadería, economía doméstica, cooperativismo, etc.), tanto en los programas radiales como en la vasta producción de impresos y discografía que llegaron a tener³.

Por los datos cronológicos que precisa, relevamos el estudio *Aportes y papel de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en la educación no formal en las escuelas radiofónicas de Colombia, Radio Sutatenza*, de Alfredo Ceballos y Néstor Vanegas (1991). Asimismo, el artículo de Luis Sarmiento y José Jardilino (2007) “Acción Cultural Popular en los albores: la filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia”, por su minuciosa caracterización de este proyecto educativo.

En 2012, con motivo del depósito y sistematización del archivo de Acción Cultural Popular en la biblioteca Luís Ángel Arango de Bogotá, el *Boletín Cultural y Bibliográfico* editó un número monográfico sobre dicha organización del cual destacamos los artículos “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa” de Hernando Bernal, y “Sutatenza: retos y sueños de un proyecto radial” de Gabriel Gómez. En ambos escritos se hace una amplia reconstrucción de las circunstancias que rodearon la génesis y

² Aunque corresponden a otros escenarios y no son estrictamente estudios históricos, como el texto de Suárez también forman parte de nuestra bibliografía de apoyo o referencia por sus aportes teórico-conceptuales los estudios de Susana Blazich “La educación en contextos de encierro” (2007); el trabajo de Alicia Acín “Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos” (2009); y el número monográfico de la *Revista de Educación* de España editado por Eduardo Vila y Víctor Martín, “La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas” (2013).

³ De este mismo autor consultamos “Réquiem por Sutatenza” (1989), artículo de reflexión sobre las causas del progresivo deterioro y posterior desaparición de esta organización.

el desarrollo de esta institución, datos acompañados además de un amplio repertorio fotográfico, muestra del archivo iconográfico de ACPO que también reposa en la Biblioteca.

Radio Sutatenza ha sido estudiada también por su impacto en algunas regiones en particular, como lo hace Ivonne Calderón en su artículo “Escuelas radiofónicas: amalgama de educación, cultura y evangelización. Acción Cultural Popular llega a las Parroquias de Pamplona, 1954-1957” (2014); o por su influjo sobre poblaciones específicas, como lo hace Luis Sarmiento en el escrito “Acción cultural popular: un aporte a la educación de la mujer campesina en Colombia” (2008). En otros casos se ha estudiado por los factores pedagógicos o por los procesos comunicativos implícitos en su práctica. Al respecto podemos referenciar, respectivamente, los artículos “El concepto de maestro en Acción Cultural Popular” de Luis Sarmiento (2009), y “Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989)” de Hernando Vaca (2011).

En cuanto a la fuentes primarias utilizadas para desarrollar el TFM, se recurrió principalmente al archivo de ACPO, el cual como dijimos reposa en la sala de raros y manuscritos de la Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá. Algunas de las tipologías documentales que arrojaron los aportes más relevantes para la investigación fueron los guiones o libretos, es decir, la transcripción completa de los programas emitidos por Radio Sutatenza, de los cuales, desde luego, nos interesaron con prioridad los diseñados específicamente para las cárceles, por ejemplo los programas “Educación Penal”, “Religión para presos y cárceles”, “Educación cívica” y “Catecismo para cárceles”, entre otros. Vale aclarar que los penados seguían también las lecciones generales de lectura, escritura, aritmética, higiene, etc., por lo que estos otros libretos también fueron revisados para completar el plan de estudios que se seguía en las prisiones.

También fue muy importante la correspondencia, de la cual se conserva una vasta colección debido a la política de ACPO de responder cada una de las cartas enviadas por los oyentes. Adicionalmente, dentro de la programación diaria existía un segmento denominado “Correo de Radio Sutatenza” (del que se conservan también los guiones), en el cual se leía al aire una de estas piezas y su respectiva respuesta. Muchas de ellas corresponden a presidiarios que narran los avances en sus respectivas escuelas, los

problemas locativos, la falta de materiales, etc., o que simplemente querían manifestar su encomio o gratitud con el proyecto de las escuelas radiofónicas.

Otras piezas documentales de interés fueron los informes periódicos de actividades, las relaciones de visitas a escuelas o regiones específicas, las programaciones por periodos, comprobaciones, conferencias y otros certámenes.

Como nuestro interés fue llegar a dimensionar el impacto de las escuelas radiofónicas para presos en un momento en el cual se estaba debatiendo en el país la necesidad de una reforma penitenciaria que asumiera como máxima principal la importancia de la educación para la regeneración de los internos, también se consultó legislación penitenciaria, informes de los directores del ramo de prisiones y prensa de la época sobre la situación de las cárceles, especialmente en lo relacionado con la educación y el trabajo de los internos.

La estructura del TFM es como sigue: en el primer capítulo se hace un recuento de los discursos y las prácticas que fijaron al trabajo y la educación en el panorama del sistema penitenciario colombiano, como una fórmula reparadora de las desviaciones en las que incurrieron los infractores de la ley. La enseñanza religiosa y moral, el aprendizaje de oficios y la alfabetización, constituyeron otras tantas ortopedias de la moral y la conducta de los prisioneros, por cuya influencia se esperaba restituirlos a los flujos “normales” de la sociedad. Esto naturalizó un vínculo casi indisoluble entre educación y tratamiento penitenciario, que en nuestro medio dio pie para la formalización del sistema de redención de penas que rige actualmente.

El segundo capítulo describe los elementos esenciales (históricos, pedagógicos e ideológicos) del proyecto educativo y cultural de Radio Sutatenza y ACPO, entidades que formularon y desarrollaron el modelo de las radio escuelas en las prisiones, como una parte esencial de su plan general para remediar a poblaciones marginadas en Colombia. Nos interesó especialmente relevar su idea del desarrollo y los elementos de su modelo educativo no formal (desescolarizado, flexible, modular, etc.), que es el que en últimas mejor se acomoda a las contingencias y problemas de las cárceles.

Finalmente, el tercer capítulo describe el funcionamiento de las escuelas radiofónicas en las cárceles colombianas: cómo se establecían, qué saberes se impartían, qué métodos siguieron, qué progresos alcanzaron sus estudiantes. En últimas, se muestra la

adaptación de las estructuras y métodos de ACPO, ampliamente conocida por su trabajo con la población rural y campesina del país, a las realidades penitenciarias.

El resultado de esta investigación es un texto en el que no solamente se caracteriza el modelo de escuela radiofónica en las prisiones en particular, sino también el proyecto cultural de Radio Sutatenza y ACPO en general. Este TFM también aporta a la comprensión de cómo se naturalizó la relación entre prisión y escuela, o en otras palabras, cómo se consolidó la educación como una forma de redención de los infractores de la ley en Colombia. Con esto se espera contribuir al tímido debate sobre el sistema penitenciario del país relevando un aspecto casi desconocido del programa educativo de Radio Sutatenza. Desde luego, la apuesta por la educación en las prisiones fue mucho más allá de las escuelas radiofónicas, pero su descripción y análisis favorecen la apertura de nuevas perspectivas y preguntas para ver y entender la realidad penitenciaria del país.

1. Educar tras las rejas en Colombia: Del control del cuerpo a la redención de las penas

En la actualidad, el reconocimiento de las personas detenidas como sujetos de derechos impulsa la concepción de la educación en los establecimientos penitenciarios “como el ejercicio de un derecho” de acuerdo con las leyes nacionales o supranacionales, es decir, como una condición “para el desarrollo personal y social de todo ser humano” (Unesco, 2008, p. 114). La Unesco ha insistido en que en el contexto penitenciario es indispensable diferenciar los fines de la educación de los fines de la pena, en otras palabras, que la educación debe promoverse en prisiones “como un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad”, y no como el tratamiento penitenciario en sí mismo. La atribución a las prácticas educativas de ciertas propiedades terapéuticas y compensatorias,

...lleva a pensar la educación como reinsertadora, resocializadora, reeducadora, rehabilitadora, entre otras calificaciones (...) Concebir la educación como una acción “terapéutica” o “curativa” implica considerar la persona detenida como un “enfermo” al que hay que “curar”. Es colocar a la educación como dispositivo, que según funcione, prevalecerá o no dentro de la acción de tratamiento (Unesco, 2008, p. 115).

Las recomendaciones del organismo multilateral para romper esa “linealidad” de causa efecto entre educación y reinserción, e implantar la imagen de la educación en prisión como un “derecho que al ejercerse reduce la situación de vulnerabilidad social, cultural y emocional de la persona privada de la libertad” (Unesco, 2008, p. 115), responden a un conjunto de discursos y prácticas muy comunes en varios países, que a lo largo de los siglos XIX y XX otorgaron un “poder omnímodo” a la educación, considerándola “el principal instrumento penitenciario” o, incluso, asimilándola “a tratamiento penitenciario” (Acín , 2009, p. 69).

En Colombia, desde la sanción de los primeros códigos luego de la emancipación del dominio español en 1810, quedó legalizada la privación de la libertad de los ciudadanos como mecanismo de represión del delito. Si bien desde entonces se hacía referencia a la creación de “presidios correccionales”, las múltiples rupturas de la institucionalidad debido

a las recurrentes guerras que marcaron el periodo decimonónico, con los consecuentes ciclos de sanciones y derogaciones de la constitución y las leyes⁴, así como de iliquidez del erario y crisis financiera, impidieron el desarrollo sostenido de una política de corrección de los criminales. Así, las propias agitaciones y revueltas mantuvieron el incipiente sistema penitenciario reducido, muchas veces, a la simple retención o custodia de presos políticos o prisioneros de guerra⁵.

En efecto, al revisar la reglamentación y el funcionamiento de los penales y cárceles en el siglo XIX, no se vislumbran mecanismos de reeducación o rehabilitación, a pesar de que, en teoría, el país seguía las líneas de la llamada escuela latina, modelo penitenciario según el cual “el delincuente, como actor protagonista de conductas desviadas frente a los comportamientos”, era susceptible de intervención en su “conducta a través de la resocialización o el manejo de la actitud” (Baracaldo, 2013, p. 33).

Excepto unas vagas referencias sobre la necesidad de moralizar y catequizar a los penados, hasta las primeras décadas del siglo XX no es patente todavía el vínculo, ahora naturalizado y normalizado, entre la sanción penal y aspectos como la educación, la instrucción y el trabajo. Como ha quedado dicho, las mismas contingencias políticas y las guerras impidieron la regularidad de muchas de estas prácticas. Por ejemplo, el convenio entre el Gobierno Nacional y las monjas del Buen Pastor para la administración del

⁴ En el siglo XIX se libraron nueve guerras nacionales (de 1812 a 1815, de 1839 a 1841, en 1851, en 1854, de 1860 a 1862, de 1876 a 1877, de 1884 a 1885, en 1895 y de 1899 a 1902), catorce guerras regionales y múltiples revueltas y asonadas. En el mismo periodo fueron promulgadas nueve constituciones nacionales (en 1811, 1821, 1830, 1832, 1843, 1853, 1858, 1863 y 1886), además de más de sesenta constituciones provinciales y federales. Si bien es cierto que resulta un tanto impactante la imagen de una “República que se estableció con guerra” y terminó “el siglo republicano en medio de una guerra” (Tirado, 1976, p. 12), varios estudios plantean la necesidad de romper el imaginario de una omnipresencia de la violencia en Colombia, “ese hilo que parece anudar el pasado con el futuro y que permite explicar el presente dándole alguna unidad y sentido de continuidad y permanencia a este conglomerado social que se denomina nación colombiana” (Uribe, 2001, p. 10). En otras palabras, a pesar de su recurrencia en nuestra historia, no hemos vivido siempre la misma violencia ni cuando se ha manifestado en ciertos episodios, ésta no ha cundido sin ninguna contención ni alteración por todo el territorio. En ese sentido, al hablar de violencia en Colombia es necesario quizás introducir el plural en las expresiones, y admitir que han habido violencias, o mejor, que en circunstancias particulares, posibilitadas por el cruce de fuerzas específicas, distintas formas violentas, por separado o combinadas, han sido la manifestación o el signo más relevante de conflictos de diversa índole.

⁵ Algunos eventos en la lenta constitución del sistema penitenciario colombiano que vale la pena mencionar, son la creación del primer panóptico en Bogotá en 1873, y el establecimiento de la cárcel del Buen Pastor para mujeres, también en la capital, en 1890. El Panóptico se pensó para aplicar el régimen pensilvánico, es decir, el aislamiento individual como forma para conseguir el arrepentimiento (Cfr. Baracaldo, 2013, p. 35); por su parte, la cárcel de mujeres fue administrada por la congregación de Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor, comunidad de religiosas que “tenía una larga tradición en la custodia y tratamiento de niñas y mujeres en situación de conflicto con la justicia o con la sociedad”, cuyos métodos buscaban esencialmente “corregir a las mujeres desviadas del camino” (García, 2015, p. 21).

Panóptico en Bogotá en 1899, apenas duró poco más de seis meses, pues el estallido de la Guerra de los Mil Días, la última y más cruenta de las confrontaciones civiles del XIX, generó un hacinamiento en el penal que simplemente impidió las labores y rutinas contempladas en el reglamento de la Congregación, como pasos esenciales para la reeducación de los internos (Cfr. García, 2015, p. 22).

No obstante esa tardía implementación práctica, en Colombia la esperanza en la educación como el principal medio de resocialización de los criminales ha tenido indudablemente un profundo arraigo. La instrucción religiosa, el aprendizaje de oficios y la alfabetización, constituyen algunos de los primeros mecanismos por los cuales se fue sellando ese vínculo, hasta llegar al sistema actual de reducción de la pena por educación y trabajo.

1.1. La educación religiosa y moral

A comienzos del siglo XX, cada cárcel del país debía tener en su nómina un capellán designado por el arzobispo del lugar para el servicio religioso. Junto al pasto espiritual de los presos y empleados de la cárcel, a este personaje le correspondía impartirles enseñanza religiosa. Según el Decreto 729 de 1915, además de las misas dominicales y los oficios de los días de fiesta según el calendario litúrgico, el capellán debía hacer “por lo menos tres veces en la semana clase de religión, y [promover y hacer] dos veces al año ejercicios espirituales para que los presos [pudieran] cumplir sus deberes religiosos” (s.a., 1923, p. 23)⁶. Podríamos decir que en términos educativos, en los penales el capellán se anticipó al maestro y otros tipos de instructores, pues era protagonista en la incipiente codificación y planes de reforma penitenciaria.

Para esta época, esto sin duda se vio favorecido por los profundos nexos entre los sucesivos gobiernos conservadores (1886-1930) y la Iglesia, amén de los deberes constitucionales y los compromisos concordatarios que obligaban al Estado a favorecer la labor apostólica del clero y proteger la religión católica como la oficial de Colombia. Particularmente, según el artículo 41 de la Constitución de 1886, la educación pública debía

⁶ La asistencia a estos actos, “salvo enfermedad grave”, era obligatoria, aunque no así “la recepción de los sacramentos de la Iglesia”.

estar organizada en concordancia con la religión católica. En la práctica, ésta marcada perspectiva teocrática significó un máximo poder fiscalizador de la moral y la educación por parte de la Iglesia, la cual se convirtió “en el principal apoyo de la docilidad y el orden conservadores” (Abel, 1987, p. 31). No es de extrañar, entonces, que dentro de las estructuras de los penales los capellanes adquirieran cierta notoriedad, y que la educación religiosa y la moralización fueran, durante un buen tiempo, los únicos referentes educativos en estos planteles.

Esta afinidad entre la educación moral del recluso como parte de un proyecto general de reforma penitenciaria iría más allá de las simples conveniencias políticas del partido en el poder. Dadas las proclamadas mayorías católicas entre la población colombiana, era patente que “muchos presidiarios [guardaban] con veneración imágenes a las que les [dedicaban] sus más puros afectos” (Toro, 1953, p. 66). Por esta devoción y creencia, en los planes carcelarios se tenían a “los sermones y oraciones cristianas practicadas con regularidad y constancia” (Toro, 1953, p. 66), como un medio seguro para conseguir la educación moral del penado. Las conferencias de carácter religioso y el respeto a los internos, es decir, la enseñanza y el buen ejemplo, eran las molduras con las que se pretendía reformarles el carácter, para que entendieran el deber de respetar a los demás tanto en sus personas como en sus bienes.

Los penados se figuraban en una lucha contra las acechanzas del pecado y en la búsqueda de una vida nueva. En este sentido, a aquellas personas que por cualquier medio violentaron la armonía social, debía educárseles el carácter para propiciar su transformación moral:

Admirable sería que un hombre versado en el delito, al purgar la pena se incorporara a la sociedad, llevando en su alma un cúmulo de enseñanzas. Muchos de ellos por una aplicación equivocada de su carácter, se encuentran purgando penas. Eficaces en la formación moral del hombre, son las conferencias religiosas, que enseñan a respetar los derechos del prójimo, no solo en virtud de un concepto de razón y de justicia, sino también de caridad y de amor a Dios (Gómez, 1963, p. 9).

La situación del ramo religioso entró así a formar parte importante de los informes de los penales, indicando sus logros y necesidades. Por ejemplo, sobre la Penitenciaría Central de Bogotá se decía en 1940:

El penal tiene un capellán, su linda capilla, y recibe periódicas visitas de oradores sagrados, principalmente jesuitas, que dictan conferencias y admoniciones, pero dentro de un dilatado criterio, de modo que el detenido llega voluntariamente al cumplimiento de sus deberes religiosos, sin presión de ninguna clase (Vargas, 1940, p. 8).

Como otras iniciativas de instrucción y educación, la pastoral penitenciaria debió enfrentarse a las difíciles condiciones de las cárceles en Colombia, “ese ambiente tenebroso de maldades inauditas”, al decir de un editorialista, “que pone pavor con sus aberraciones, injusticias, torturas, crímenes, sangre y desesperación” (Santander, 1960, p. 36). Esto reclamaba un nivel de organización y especialización para la planificación de un programa restaurador en las prisiones, el cual no siempre se pudo alcanzar.

En informe remitido en 1964 al Ministerio de Justicia por el director de la División de Penas y Medidas de Seguridad, organismo comisionado para la administración y control de las cárceles, se admitía que “el aspecto religioso [era] el medio feliz de regeneración”, razón por la cual los directores de los centros debían “mirarlo en toda su importancia y ordenar la celebración de las festividades religiosas para que los reclusos participen en los regocijos de ellas y en la devoción de las ceremonias” (Echeverry, 1965, p. 71). A juicio de este funcionario, los deberes del capellán no se agotaban con la celebración de la misa sino que su tarea debía extenderse a la defensa del recluso y su rehabilitación mediante el consejo y la acción social:

El sacerdote penitenciario tiene un campo de acción muy importante en el apaciguamiento de los espíritus exaltados de los presos y en su educación. Igualmente como vínculo espiritual con el hogar del preso y ayuda a las directivas del establecimiento en la rectoría de una sana moral interna, ya no solo de los reclusos sino de los empleados (Echeverry, 1965, p. 71).

A pesar de estas optimistas proyecciones, los seminarios eclesiásticos no contemplaban dentro de la formación de los sacerdotes en Colombia el servicio carcelario, y solamente hasta entonces se estaba iniciando la gestión ante un grupo de obispos para fundar una cátedra penitenciaria optativa que “dirigiera hacia ese servicio las vocaciones

que quisieran redimir a los cautivos” (Echeverry, 1965, p. 71). Esta y otras iniciativas⁷ darían lugar luego a la incorporación a la División de Prisiones de una oficina central de culto encargada de administrar los asuntos religiosos.

La enseñanza religiosa y moral siguió siendo un componente de primer orden en los planes educativos en las prisiones, no obstante esas contingencias materiales y políticas entre la administración pública y la jerarquía. Como veremos más adelante, el programa educativo de ACPO para penados es un ejemplo de esas funciones restauradoras atribuidas a la educación, a través de un plan integral de saberes en el cual la religión fue de todas formas un pilar esencial.

1.2. El trabajo dignifica: la enseñanza de oficios en las prisiones

El Reglamento para el régimen interno de las cárceles nacionales de la República, sancionado el 13 de diciembre de 1915, fue uno de los primeros intentos estatales de regular la vida en las prisiones colombianas. Hasta entonces, la cotidianidad de los penados marchaba sin ningún orden consistente, y si por el contrario sujeta al albur de infinidad de contingencias materiales y alteraciones de la disciplina, propiciadas, como dijimos, por los conflictos bélicos internos en los que se vio sumida la nación en su primer siglo de vida independiente. En dicho reglamento se estableció que “el trabajo en las cárceles no [sería] en calidad de castigo o por parte de la pena, sino como elemento moralizador” (s.a., 1923, p. 98). La introducción de este principio trataba de unificar los métodos y criterios frente al trabajo de los presos, el cual se administraba hasta ese momento de forma un tanto arbitraria y conforme a las posibilidades de cada plantel o región.

En la Penitenciaría Central en Bogotá, por ejemplo, existían “amontonados talleres de carpintería, encuadernación, hilados y tejido”. En otro espacio acumulaban polvo unos cuantos telares abandonados, “donde dizque se tiene intención de organizar talleres semejantes para enjuiciados”. Junto a esta fallida factoría agonizaba “una herrería con escasísima y vieja herramienta, sin materiales [y con] una planta eléctrica cuya caldera [tenía] remiendos de toda clase” (Ramírez, 1924, p. 14). El cuadro pintado por el director

⁷ También se estaba planeando un encuentro de los capellanes penitenciarios del país, quienes de manera conjunta debían preparar un reglamento unificado para el servicio religioso en las prisiones y formular una política de asistencia social y educativa bajo el patrocinio de la Iglesia.

del ramo Pablo Ramírez Valencia, acerca de la desidia y abandono de este aspecto del servicio penitenciario en el principal penal del país, contrasta con el “espíritu mercantilista” que el mismo funcionario atribuía a otros planteles, en donde se había implantado el ideal de convertir los establecimientos de castigo en unas:

...grandes fábricas productoras de riqueza o centros de especulaciones comerciales. Consecuentes con ese ideal –agregaba– se montan talleres, se contratan obras a destajo fuera del local, se montan peluquerías y tiendas, se cobra a los presos derechos de cachería, fique, etc. por sus trabajos personales y finalmente se entrega al preso un tanto por ciento del trabajo para emplearlos libremente (s.a., 1923, p. 185).

Para Ramírez Valencia este último aspecto resultaba un poco contradictorio, pues siendo partidario de que los penados trabajaran pero como una forma de compensación por su falta, argumentaba que algunos directores les daban un modo de vivir muy superior al que tendrían si estuvieran en libertad. “Los que allí están han violado la ley” y son, afirmaba, “acreedores a un castigo”, pero “en cambio reciben buena y abundante alimentación, alojamiento higiénico, luz, agua y útiles de aseo” (s.a., 1923, p. 185). Aunque las condiciones en las cárceles colombianas no eran para nada obsequiosas como el director de prisiones pretendía hacer parecer, era claro que su postura se inclinaba por la incorporación del trabajo en la rutina penitenciaria, pero no como una actividad libre sino como una forma de dominar el cuerpo y ocupar el tiempo. Por esta razón prefería más el uso de los reclusos en las obras públicas, sistema que se remontaba al periodo hispánico pero que había regido sin ninguna sistematicidad ni regularización⁸.

La sanción de un nuevo código carcelario en 1934 (Decreto 1405) estableció la obligatoriedad del trabajo en todos los penales del país, elevándolo a la cualidad de mecanismo de rehabilitación del infractor de la ley. El artículo 127 de dicho código estipuló que el trabajo era “la mejor y más alta escuela de regeneración moral y social de los condenados y detenidos”, pues:

...abrevia la jornada, hace más corto el cautiverio, aleja al preso de los vicios y pesares, lo predispone para el descanso reparatorio y le procura un provecho

⁸ Por esta época 620 presos trabajaban bajo indicaciones del Ministerio de Obras Públicas en las carreteras central del norte y de oriente que salían de Bogotá, y en la vía de Yarumal a Montería en Medellín.

económico que aminora las cargas sociales y mantiene invulnerable los lazos afectivos de quien ha delinquido con sus seres queridos. El trabajo mantiene viva la esperanza de libertad y readapta al preso en forma acelerada para convivir pacíficamente con sus semejantes (Citado en Gómez, 1963, p. 62).

En virtud de estas consideraciones, el Estado adquirió la obligación de enseñar un arte u oficio a aquellos que carecieran de conocimientos básicos para subvenir a sus necesidades económicas. Igualmente, los reos que fueran maestros en algún oficio debían ser elegidos para dirigir los talleres del penal.



Imagen 1. Fábrica de escobas en la cárcel La Ladera en Medellín. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 1, p. 25.

La conceptualización de que el trabajo carcelario era un medio para la redención y readaptación del penado, llevó también en 1936 a la reglamentación del uso de presos en obras públicas, obligando a las entidades que emprendieran obras de construcción, reforma, aseo o cualquier otra especie, a pedir licencia para emplear mano de obra carcelaria.

Ese mismo año, el derruido paisaje de tiempo atrás en la Penitenciaría de Bogotá, había dado paso a la ampliación de los talleres de hilados y tejidos, carpintería, panadería, mecánica, herrería y sastrería, y a la creación de un taller tipográfico. A este particular decía el director general de prisiones Francisco Bruno, que “el taller [era] un elemento

educativo maravilloso, y más si se [podía] crear el estímulo del salario y del ahorro” (Bruno, 1936, p. 30). La época en la que los talleres funcionaban sin ningún tipo de control, gobernados por maestros incapaces y elegidos por recomendaciones y favoritismos, debía, según Bruno, quedar atrás para estar bajo la vigilancia de guardianes e instructores con nociones claras de sus deberes, y más que todo con una idea precisa de las diferencias y puntos de unión de los sistemas de represión y educación.



Imagen 2. Fábrica de colchones en la Cárcel Modelo en Bogotá. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 1, p. 31.

En estas iniciativas no podía haber afán de lucro oficial. Al decir de un editorialista, los talleres, manufacturas y empresas creadas en las prisiones no tenían como fin mantenerlas financieramente, sino “combatir la desidia y la desocupación [ejerciendo] una labor de enseñanza”. Así, el detenido al cumplimiento de su pena debía estar en “condiciones de ser un trabajador honorable, dueño de un oficio o arte que en cualquier sitio le permita devengar lo necesario para su subsistencia” (s.a., 1940, p. 7)⁹. Para esto era

⁹ En 1940 los talleres de la Penitenciaría Central en Bogotá se habían convertido en un modelo: “Es obra por demás plausible ver funcionando en el establecimiento varios talleres, con máquinas modernas, en donde más de dos centenares de reclusos se dedican al aprendizaje de un arte, es decir, se preparan para ser en el futuro individuos útiles a la sociedad y ganarse el sustento sin azar y honorablemente, aparte de que, aún en vía de

necesario identificar las vocaciones o inclinaciones de cada individuo, de tal manera que no fueran caprichosamente distribuidos en los talleres, sino conforme a sus gustos y habilidades.



Imagen 3. Taller de ebanistería en la cárcel Peñas Blancas en Calarcá, Quindío. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 5, p. 104.

“Como toda acción buena, el trabajo dignifica”, decía el jefe de los talleres tipográficos de la Penitenciaría de Bogotá, así,

...el penado, durante las horas que permanece en un taller percibe la agradable sensación de estar acometiendo una obra que le servirá en el futuro; concibe la idea de la regeneración por medio de la industria, depura sus pensamientos con la atención fija en algo provechoso, que no se logra en la ociosidad misma y se acostumbra a una subordinación espontánea, que es menester indudablemente en todos los actos de la vida... (Acero, 1940, p. 41).

aprendizaje, reciben estímulos pecuniarios y gracias especiales que la dirección concede” (Acero, 1940, p. 41). En el taller de mecánica se fundían rejas, puertas y ventanas; el de ebanistería y carpintería producía muebles de sala, oficina y comedor. También se fabricaban tapetes de lana y de los talleres de imprenta y tipografía salían tesis, revistas, periódicos, tarjetas, carteles, etc., y muchas de estas piezas pasaban luego al taller de encuadernación para su empaste. Además funcionaba una fábrica de calzado de donde se despachaban 1.500 pares mensuales gracias a un contrato suscrito con Ministerio de Educación para dar zapatos a los niños de las escuelas de la capital. Los espacios destinados a la horticultura y la floricultura producían suficiente para el autoconsumo y aún quedaban excedentes de donde se derivaba alguna renta.

Hacia mediados del siglo XX, el discurso sobre los beneficios de la enseñanza de artes y oficios en las cárceles estaba bastante extendido, aunque, a pesar de estar ordenado por la ley, todavía varios de los centros veían limitado su ejercicio debido a falta de recursos, materias primas o locaciones¹⁰. Varias de las propuestas de reforma del sistema penitenciario introducían como un elemento esencial para combatir la vagancia y prevenir la criminalidad, la inducción al trabajo de toda la población carcelaria:

Seguramente el penado que nota el rendimiento de sus esfuerzos en una ganancia pecuniaria, tomará amor al trabajo y al salir del presidio estará capacitado para establecer el taller y seguir el trabajo que aprendió en la cárcel. Por esta razón en todas las cárceles se debe imponer el trabajo obligatorio y, después de consultar las aptitudes de cada recluso, hacerles aprender un arte. Con esta medida se irá inculcando el ánimo del trabajo, tan necesario para prevenir los delitos contra la propiedad y para dar ocupación a tantos desocupados que vagan por nuestras ciudades y que por lo mismo son un inminente peligro social (Toro 1953 p. 77).

Esta no era una cuestión debatida solamente en Colombia, sino que fue el tema central del XVIII Congreso Internacional de Derecho Penal y Penitenciario celebrado en La Haya en 1950, evento que resaltó entre sus conclusiones y recomendaciones que “el trabajo penitenciario no [debía] ser considerado como un complemento de la pena, sino como un método de tratamiento de los delincuentes” (Citado en Gómez, 1963, p. 64).

En el país esto fue ratificado con la aprobación del Código Carcelario de 1964 (Decreto 1817), en el cual se señalaba que el trabajo, ahora en llave con la educación, era “la base de la regeneración moral y social de los reclusos”. El reglamento en mención no sólo ratificó la obligatoriedad para el Estado de enseñar y para los internos de aprender a trabajar, sino que determinó las responsabilidades de los “maestros de artes y oficios” o “de

¹⁰ Las cárceles de Bogotá se consideraban por entonces “una excepción en el desolado panorama penitenciario y carcelario”, especialmente la Penitenciaría Central, en donde “sí se [contaba] con modernos y científicos sistemas para la readaptación social de los reclusos” (s.a., 1954, p. 4), especialmente los talleres, “que –al decir del Director del sistema- [estaban] atendidos por especializados, y en ellos los prisioneros [adquirían] una instrucción suficiente que, al momento de la liberación, les [permitía] reincorporarse a la sociedad en condiciones ventajosas” (s.a., 1954, p. 4). Otros establecimientos echaban mano de los materiales y técnicas locales para estimular la labor de los talleres, como por ejemplo la penitenciaría de Popayán, en donde se estableció “una industria para manufacturar fique para la producción de cabuyas, alpargatas, hamacas, mallas, redes, escobillas y cinturones de piola” (Toro, 1953, p. 77).

taller”, entre otras, la obligación de llevar registro de los detenidos o condenados que tomaran parte en sus actividades, promoviéndolos, degradándolos o excluyéndolos de las clases conforme a su rendimiento y avances (Cfr. Gobierno de Colombia, 1964, p. 135). Incluso señalaba con algún detalle aspectos como la puntualidad, la organización de los espacios y el deber de “ejercer sobre los [internos] una ininterrumpida vigilancia en pro de la buena ejecución del trabajo; [cooperando] con los guardianes al mantenimiento del orden y de la disciplina” (Gobierno de Colombia, 1964, p. 135).



Imagen 4. Talleres de zapatería en la cárcel Villa Nueva del distrito judicial de Cali. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 4, p. 100.

1.3. Estudiando en la universidad del crimen

Al igual que los talleres e industrias para el aprendizaje de oficios, en el primer tercio del siglo XX la enseñanza de las primeras letras y de otro tipo de saberes aparece en la realidad de los penales de forma brumosa y desarticulada. Además de una recomendación general para que en cada prisión se creara una escuela para matricular los presos que no supieran leer y escribir (siempre que la cárcel tuviera local adecuado), no había una normativa clara sobre la vinculación de maestros, como no fueran para enseñar

oficios. En la Penitenciaría de Bogotá el Decreto 729 de 1915 agregó a la nómina del plantel seis de estos instructores, más uno que enseñara horticultura, y un ayudante que tuviera “a su cargo el coro de la capilla y la enseñanza de música y canto” (s.a., 1923, p. 15). Otro tanto se hizo para la Penitenciaría de Tunja (Decreto 1340 de 1915), en dónde se crearon las plazas de “maestro director para cada uno de los talleres de tejidos, zapatería, carpintería, herrería, fundición y mecánica” (s.a., 1923, p. 13), aunque en este caso si se agregó un maestro de escuela¹¹.

El Decreto 328 de 1920 estableció que “todo individuo que [permaneciera] en la cárcel por más de veinticuatro horas, [recibiría] lecciones de lectura, escritura y aritmética todos los días a las horas señaladas por el maestro de la cárcel, donde [existiera] este empleado” (s.a., 1923, p. 58). A la misma condición –la existencia del maestro– se sujetó la aplicación del siguiente plan:

Las obligaciones del maestro, en donde los haya, son las siguientes: dictar todos los días, durante cinco horas, clases de lectura, escritura, aritmética, geografía y moral a todos los presos que entren a la cárcel, en las horas que no estén trabajando. Atender preferentemente aquellos presos que no sepan leer, esmerándose en enseñarles con preferencia a todos los demás. Cuidar de los útiles y libros que le suministre el gobierno (s.a., 1923, p. 58).

Vale precisar que estos primeros maestros en las prisiones –cuando los había– servían de cierta forma como colaboradores de los guardianes, pues debían hacer de “inspectores vigilantes del respectivo personal de presos, y al efecto [llevar] un registro minucioso, haciendo en él las anotaciones del caso sobre [su] conducta” (s.a., 1923, p. 58). Al fin de cuentas, por entonces el sistema en sí mismo tenía casi que como único propósito, evitar la fuga del reo y tratar de ocupar de la mejor manera su tiempo en el penal.

Durante el gobierno de la Revolución en Marcha (1934-1938), gobierno liberal que quiso promover profundas reformas para modernizar el Estado, empezó a tomar forma, al menos en el discurso y en las proyecciones, un modelo que el director del ramo denominaba “régimen penitenciario moderno”, en el cual la educación se perfilaba

¹¹ Similar disposición se fijó para las Colonias Penales, en las cuales, además de un capellán, un médico y un agrónomo, se debían vincular “tantos maestros como fueran necesarios para dar educación e instrucción a los corrigendos que lo [desearan] y en todo caso a los menores” (s.a., 1923, p. 95).

claramente como un escalón esencial en la carrera por la rehabilitación de los internos y su exitosa reincorporación en el orden social. “Medicina, educación y trabajo” eran la trilogía que, según el Director general de prisiones, debía conducir al país por la modernización penitenciaria. Ya hemos escuchado antes sus apreciaciones enalteciendo el valor de los talleres y el aprendizaje de oficios en las cárceles. A esa labor le antecedía un sistema moderno de medicina penitenciaria, en el cual se conjugaban técnicas no solo para cuidar o mejorar la salud de los internos, sino para clasificarlos de acuerdo a criterios antropométricos, biológicos y psicológicos, en palabras del director Bruno, para “identificar la etiología del delito” y a partir de ella determinar “la terapéutica”. En otras términos, de ese diagnóstico inicial dependían los otros estadios del proceso: ya la orientación profesional, que corría por cuenta de los maestros de talleres, ya la clasificación y orientación pedagógica, que debía asumirla el maestro de escuela. Particularmente sobre el papel del sector educativo en estas reformas afirmaba:

La educación, en la técnica penitenciaria, es término y es actuación genérica. Es deporte, nutrición suficiente, disciplina como enseñanza y preparación para la libertad y para la convivencia social, reposo nocturno cómodo, servicio higiénico y sanitario, vestido abrigado y limpio, comedor pulcro y provisto de todos los elementos, y cada director, cada empleado, cada vigilante, con alma de maestro, de padre espiritual, de educador (Bruno, 1936, p. 99).

Con esa perspectiva, en la cual claramente debían conjugarse factores que garantizaran una correcta administración del tiempo y unas buenas condiciones de vida, en cualquier caso, con un ánimo pedagógico, en la Penitenciaría Central de Bogotá se organizó por primera vez una Dirección de Educación y Cultura, compuesta de un director y dos maestros, a quienes se encargó la dirección de las escuelas y de la biblioteca de los penados. Asimismo, en la nueva penitenciaría central en La Picota al suroriente de Bogotá, por entonces en construcción, se proyectó un departamento de educación compuesto de biblioteca, capilla, salones para escuelas, salón de cinematógrafo, teatro y conferencias, sala de juegos, gimnasia, deportes y piscina (Cfr. Bruno, 1936, p. 30).

Gran parte de ese “privilegio” de la educación en los sistemas penitenciarios se derivaba de las teorías sobre las causas o factores que propiciaban la consumación del delito. Aquellos delincuentes que obraban por factores circunstanciales, como miseria,

costumbre, ejemplo, familia, ambiente, ignorancia y desocupación, eran susceptibles de corrección aplicando medias como talleres, escuelas de alfabetización, cursos de orientación social, de enseñanza superior, bibliotecas, centros deportivos, orientación artística, profesional y cultural. En otras palabras, el programa penitenciario buscaba eliminar los factores de circunstancialidad delictiva para lograr el reingreso del delincuente a la sociedad:

...la mayoría de nuestros criminales delinquen por la ausencia total o parcial de un sentido social y humano que les capacite para vivir en sociedad; delinque por un desconocimiento total o parcial de sus deberes y derechos; delinquen por ausencia total o parcial de sentimientos primarios de piedad y probidad; delinquen por la falta de una orientación social que les capacite para reconocer el derecho de sus semejantes, el deber que les impone la convivencia social, la justicia, el derecho y finalmente, el respeto a la dignidad humana (Romero, 1940, p. 70).

Es innegable la importancia que la escuela primaria desempeñaba a la luz de estos postulados, no solamente porque eliminaba la ignorancia, uno de los principales factores del delito, sino que creaba las condiciones para salir de la ociosidad. Lo contrario, a juicio de Gustavo Romero Conti, profesor en la Penitenciaría de Bogotá, era mantener “escuelas de corrupción o de preparación de criminales” (Romero, 1940, p. 31).

En dicho plantel, a más de la renovación y ampliación de sus talleres, como ya vimos, se hacían todos los esfuerzos para “abolir el espectáculo melancólico de hombres tendidos en los patios de cara al sol, o aquellos grupos recogidos y siniestros en los rincones, en conversaciones equívocas o entregados al juego ilícito” (s.a., 1940, p. 6). Institutores para enseñar las primeras letras a los analfabetos o continuar el aprendizaje con los más adelantados, una academia musical con profesor competente en el manejo de distintos instrumentos, una banda de música conformada por internos que amenizaba ciertas horas y actos del penal, y varios equipos de futbol y basquetbol, eran algunos de los medios para conjurar aquel sombrío panorama.

Claramente el discurso de la readaptación social permeaba las actividades de la institución. Las clases, que incluían aritmética, lectura, escritura, geografía, gramática e historia, no buscaban que los penados adquirieran “conocimientos superiores”, sino los necesarios para su readaptación al medio de la cultura nacional” (Muñoz, 1940, pp. 47-48).

La práctica deportiva también recibía un valor educativo desde el punto de vista social, pues fomentaba el compañerismo, estimulaba la disciplina y, al jugar casi siempre con equipos externos o “de la calle”, refrenaba el comportamiento. Se trataba, al decir del profesor de educación física del penal, “de la mejor higiene mental y moral, que opera directamente sobre el carácter, hasta donde sea modificable, y lo modela hacia nuevas normas de cultura social” (Vargas, 1940, p. 51).



Imagen 5. Escuela de alfabetización en la cárcel Peñas Blancas en Calarcá, Quindío. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 5, p. 103.

Sin embargo, para mediados del siglo XX la de Bogotá era la excepción y no la norma entre el estado de las penitenciarías y centros de reclusión de Colombia. El analfabetismo era tan extendido que las propuestas de reforma del sistema clamaban por maestros y escuelas con carácter de primacía y con asignaciones y funciones debidamente consignadas en los reglamentos. En el proyecto de Luis A. Toro de 1953 los presidios del país eran descritos como “colegios opulentamente dotados de vicios” (p. 77), cuyo único remedio para mudar “en verdaderas escuelas” era la dotación de maestros pagados que enseñaran “a leer y escribir a los reclusos, y, según su adelanto, las operaciones aritméticas

indispensables para su propia defensa, y también algunos conocimientos de ortografía, redacción, castellano e historia” (p. 78).

En 1963, Alfonso Castro Martínez sostuvo, en calidad de delegado de Colombia en el Segundo Congreso del Movimiento Penitenciario Latinoamericano, que una concepción moderna de los planteles carcelarios ya no podía limitarse solamente a crear las condiciones de seguridad que evitaran las fugas. La finalidad de las sanciones penales debía ser “el logro de la readaptación social del individuo sometido a ellas”, pues “las penas consisten ya no en la expiación del crimen sino en la resocialización de su autor” (Castro, 1963, p. 66). De esta manera, los centros de penalidad debían organizarse de tal manera que cumplieran con el propósito esencial de “reintegrar al individuo que delinque en la agrupación social de que hace parte, libre de las características que lo condujeron a la infracción” (Castro, 1963, p. 66).

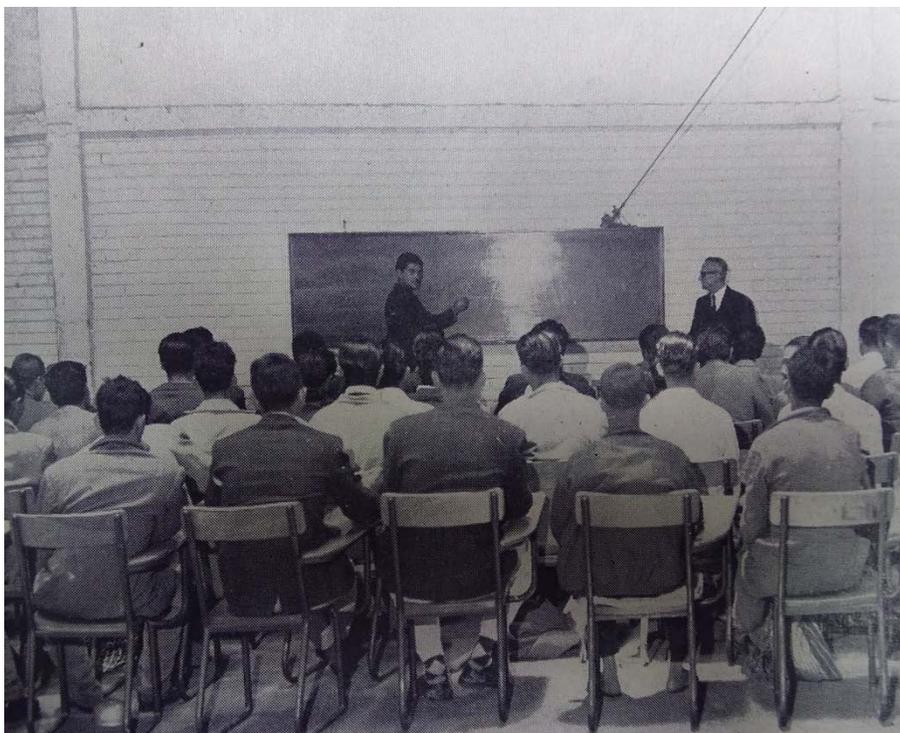


Imagen 6. Cursos de alfabetización en la Cárcel Modelo de Bogotá. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 1, p. 63.

Los mecanismos para cumplir ese empeño, tantas veces invocados, y quizá por el calcó de muchas fórmulas discursivas, empezaban a adquirir un dejo cacofónico: “Ocupación de la masa carcelaria, en labores de diversa índole acordes con las aptitudes y

estado de salud de cada uno de sus componentes. Instrucción religiosa, moral y profesional (intelectual y física) adecuadas y recreación sana para los presos” (Castro, 1963, p. 66)¹². Lo cierto es que los índices de analfabetismo (superiores a una tercera parte)¹³ y el temor por la concentración de una masa ignorante y desocupada, encumbraron a las prácticas educativas como la salida al escollo de la prisión, especialmente las escuelas elementales, las cuales debían encargarse, además de enseñar las primeras letras, de “mejorar el carácter y las inclinaciones de los detenidos, por medio de clases diarias y conferencias patrióticas, morales e higiénicas” (Gómez, 1963, p. 24)¹⁴.



Imagen 7. Curso de alfabetización Laubach en la Penitenciaría Nacional de Tunja. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 1, p. 50.

¹² En otra de estas memorias, la creación de una escuela elemental para analfabetos en todos los establecimientos de detención o de pena, constituía también la solución al problema penitenciario, siempre que se estableciera la asistencia a ella como obligatoria, “sometiéndose a su reglamento interno, al programa de estudios y demás normas aprobadas para su desarrollo” (Gutiérrez, 1964, p. 65). También se proyectaban dos veces por semana conferencias –también obligatorias– “sobre cuestiones patrióticas, morales e higiénicas, las cuales [debían] tener como fin primordial el mejoramiento del carácter e inclinaciones de los reclusos” (Gutiérrez, 1964, p. 65), para lo cual se recomendaba la creación de bibliotecas, las sesiones de lectura grupal y la práctica de ejercicios físicos y deportes.

¹³ A comienzos de los años 60 se estimaba una población de 15.028 reos, 6.247 de los cuales eran analfabetas y 3.784 tenían el dudoso rótulo de “poseer conocimientos rudimentarios”. Del resto, 3.978 tenían instrucción primaria, 1.001 instrucción secundaria y solamente 18 eran profesionales. En el caso de las mujeres, de un total de 501 reclusas 214 eran analfabetas, 150 tenían ese nivel llamado “rudimentario”, 76 habían llegado a primaria, 61 a secundaria y ninguna era profesional (Cfr. Gómez, 1963, p. 15).

¹⁴ Cercana al campo de acción y métodos de ACPO, por esta época también se hacía patente la propuesta de campañas educativas que elevaran el nivel cultural de los detenidos “por medio de la radio, el periodismo, el cinematógrafo, la televisión y en general por medios de comunicación” (Gómez, 1963, p. 25).

Jorge Enrique Gutiérrez, comisionado por el Gobierno de Colombia para estudiar mecanismos para reformar el sistema, decía en su *Plan Carcelario* que si “la educación [actuaba] sobre la inteligencia, la voluntad, la memoria y los sentimientos”, esa “altísima misión [debía] cumplirse preferencialmente con los llamados enemigos de la sociedad” (Gutiérrez, 1964, p. 65).

En teoría, estas inquietudes y necesidades quedaron apuntaladas en el Código Carcelario sancionado en 1964, el cual ató la educación al trabajo como la fórmula para la regeneración moral y social de los reclusos. A partir de entonces todos los planos y proyectos de arquitectura carcelaria debían reservar espacios para aulas de enseñanza, y los reglamentos adaptarse para garantizar estas actividades. Asimismo, en todos los establecimientos carcelarios se debía implantar el trabajo obligatorio en distintas labores, inclusive las escolares.



Imagen 8. Curso de mecanografía impartido por los Cuerpos de Paz en la Penitenciaría Central de La Picota en Bogotá. 1964. Fuente: Revista *Prisiones*, N° 1, p. 29.

La realidad material desafiaba, sin embargo, los propósitos de la ley. Desde entonces el sistema ya cargaba con el lastre que aún hoy lo define: los sobrecupos o hacinamiento. Casi ninguna de las 164 cárceles sostenidas entonces con recursos de la nación escapaba a este fenómeno, en algunos casos cuadruplicando la población a las

capacidades espaciales y materiales reales¹⁵. Semejante “acumulación humana o concentración suscita la imposibilidad de realizar un tratamiento verdadero” decía el comisionado Gutiérrez–, “el estado sanitario, por simples razones de capacidad, constituye una monstruosa situación y el acto de dormir se cumple en los corredores de cemento” y en “celdas que fueron construidas para un hombre, en proporción de tres o cuatro, en malolientes camastros llenos de plagas y desaseo” (Gutiérrez, 1964, p. 58).

El hacinamiento era sin duda el principal obstáculo a las iniciativas pedagógicas sobre las que se afincaban las esperanzas de transformación de los encarcelados. La enorme proliferación discursiva sobre la conjugación de trabajo y educación como medio eficaz para lograr la redención moral del delincuente, y aún la propia legislación que estableció la obligatoriedad del estudio, quedaban muchas veces en letra muerta ante la desproporcionada relación entre el número de presos y las cárceles para albergarlos. Los índices de instrucción y educación en muchas partes eran mínimos. Cuando no faltaban los maestros, se carecía de materiales y espacios, o las voluntades de los penados o de los guardianes eran inconquistables.

Con todo, la proclamada transición de la era “de la custodia del penado al deber imperioso de su rehabilitación” (Echeverry, 1965, p. 68), “del palo al diálogo” (s.a. 1969, p. 16), como metafóricamente señalaran los delegados reunidos en el Seminario Latinoamericano sobre tratamiento penitenciario en Chile para ensalzar la importancia de superar la carencia educacional entre los internos¹⁶, abrió la puerta a varias iniciativas de educación tras las rejas: los cuerpos de paz, algunas asociaciones sociales, la televisión educativa, las normales y facultades de educación¹⁷, y por supuesto, las escuelas

¹⁵ A mediados de los años 60, la Penitenciaría La Picota en Bogotá, con instalaciones para 800 reclusos, albergaba 1.954 hombres; la cárcel distrital, también en Bogotá, con capacidad para 1.800 y tenía 2.069 internos; en La Ladera en Medellín vivían 2.631 reclusos cuando su capacidad era para solo 500; en la cárcel distrital de Cali 1.556 internos se disputaban el espacio diseñado para 612 hombres; en la penitenciaría central de Ibagué –quizá el caso más extremo– se apiñaban 1.220 hombres en una edificación con capacidad para solamente 60; en Bucaramanga y Manizales convivían 809 y 1.018 reclusos, respectivamente, en instalaciones habilitadas para 700 (Cfr. Gutiérrez, 1964, p. 58).

¹⁶ “El estudio ante todo” fue uno de los lemas de este evento, en el cual se recomendó “sobre educación formal, ética y religiosa” que “desde el ingreso, para aquellos internos que los requieran, se [arbitraran] modernos medios de alfabetización”, y que “los programas de educación, elaborados por la administración penitenciaria y aprobados por el ministerio del ramo, se ajusten a las reales necesidades educativas del interno en su vida actual y lo preparen para el futuro”

¹⁷ En algunos casos la enseñanza de las primeras letras a los reclusos se hacía por medio de los alumnos de último año de los Colegios Superiores, quienes de acuerdo con las leyes vigentes entonces debían impartir, a modo de práctica, al menos 72 horas de cursos de alfabetización para obtener su título. En la cárcel de

radiofónicas, quisieron penetrar los oscuros corredores de la universidad del crimen –como popularmente se nombra a la cárcel– para restarle discípulos.

En nuestro contexto, quizá el evento que ha servido de colofón a esa progresiva pero profunda afinidad que, ya natural, ya artificial, se ha forjado entre la prisión y la educación, es la sanción de la Ley 32 de 1971, por medio de la cual se estableció un sistema de redención de penas por trabajo y estudio. En la actualidad, dos días de trabajo, estudio o enseñanza dan derecho a rebajar un día de la pena. Este sistema, que no es ni original ni exclusivamente desarrollado en Colombia, si suscitó en su formulación y sanción un conjunto de consideraciones que refuerzan ese imaginario de la educación en la cárcel como una panacea, el atajo a la rehabilitación y la cura del trasgresor de la ley, y contra el cual se ha pronunciado, como indicamos, la Unesco.

El propio ponente de la ley empezaba en sus consideraciones invocando el refrán que le arroga un ascendiente materno a todos los vicios en la ociosidad: “La ociosidad es la madre de todos los vicios. No hay la menor duda que cuando las penitenciarías y cárceles no son talleres o granjas, industrias y hasta comercios y centros educativos, se convierten en verdaderas universidades del crimen” (Fernández, 2002, p. 29). Claramente se le atribuye a la pena una función resocializadora, la cual en buena parte se alcanza

...si se mantiene ocupado al interno. De lo contrario, que esté ocioso, sin hacer algo positivo o bueno en términos sociales, lo que se estará preparando será un reincidente, a alguien que al recobrar su libertad, en vez de hacerle bien a la sociedad, le causará nuevos males, cometerá más conductas punibles (Fernández, 2002, p. 29).

Para corroborar su aserto, Heraclio Fernández, el congresista ponente, cita en un libro conmemorativo por los 30 años de aprobación y aplicación de esta ley, múltiples testimonios y conceptos exaltando el sistema. Bernardo Gaitán Mahecha, destacado político y diplomático colombiano, dirá por ejemplo, que este sistema conservaba el carácter pluralista de la pena:

Manizales, por ejemplo, además de los reclusos que asistían a las escuelas establecidas en este plantel, otros cien detenidos recibían clases de lectoescritura dictadas por alumnos de la Normal Superior de esa ciudad (Pissa, 1965, p. 117).

como reacción contra el delito, retribución como respuesta a la culpabilidad, expiación como contrapartida al daño causado, defensa social como medida protectora de la comunidad, prevención especial en cuanto al devenir de la conducta del delincuente, rehabilitación en cuanto corrección, intimidación en cuanto a la prevención general” (Citado en Fernández, 2002, p. 52).

Otros destacan la introducción de la obligación estatal para cumplir con la obligatoriedad del trabajo y la educación en las cárceles, largamente sancionada en la definición normativa del presidio y la prisión en el código penal (desde 1934 y 1964 respectivamente), pero que por incapacidad o indolencia no se había cumplido, manteniendo las cárceles como “hacinamientos humanos, donde imperan todos los vicios al amparo de la ociosidad reinante” (Fernández, 2002, p. 54). Aquellas “ergástulas en donde el Estado hacina a los reclusos en ademán defensivo de la sociedad, no con criterio educador sino con la absurda intención de castigo”, daban paso a centros en los que “la población carcelaria del país podrá iniciar su readaptación por las vías del trabajo y del estudio, y nuestra sociedad no tendrá más oportunidad de avergonzarse del macabro espectáculo que ofrecen hoy los ociosos y disolventes lugares de reclusión” (Fernández, 2002, p. 56). En suma, los sistemas pedagógicos reciben una valoración correctiva, pues permiten:

un tratamiento pedagógico y medicinal desde el punto de vista de su mentalidad y su psicología, creando el obligatorio trabajo como mecanismo indispensable de acción para suprimir las impulsiones negativas de la pereza, la ociosidad y los vicios y eliminando por ese medio de malgastar una vida de reclusión, sin utilidad alguna para el individuo y sin ventaja para la sociedad que le aplica ese método de sanción (Fernández, 2002, pp. 59-60).

Esta breve caracterización del desarrollo de la educación en prisiones de Colombia (proceso que comparte con muchos otros países de Latinoamérica), permite evidenciar el contraste (al cual hacíamos referencia al inicio de este capítulo) entre el acceso a la educación como un derecho universal, y el sentido de tratamiento penitenciario que se le ha dado en los contextos de privación de la libertad, en donde se ha constituido “en un elemento que permite al interno presentar al juez y a la sociedad un proceso de

transformación y cambio dirigido a la regulación de los comportamientos que se esperan para una sana convivencia en comunidad” (Suárez, et. al., 2014, p. 93).

La resocialización del privado de la libertad como finalidad de la educación en prisión, trae aparejados otros objetivos educativos relacionados con la ocupación del tiempo (siempre que las actividades faciliten la transformación) y la planeación de una vida mejor laboral y socialmente. Tales objetivos, así como las propias condiciones de la privación, si bien no exige, tampoco excluye, la flexibilidad educativa, modalidad que de todas formas ha imperado en la mayoría de los casos. Las escuelas radiofónicas de ACPO son uno de esos proyectos de educación no formal en el contexto penitenciario.

2. Acción Cultural Popular y el movimiento radiofónico colombiano

“La ignorancia es la causa del atraso”. Las reflexiones del sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín, fundador de ACPO, alrededor de esta convicción, eran fruto de sus observaciones de la realidad de cientos de campesinos de Sutatenza en Boyacá, aldea ubicada casi 120 kilómetros al norte de Bogotá, a donde llegó en los años cuarenta a servir como vicario. El generalizado analfabetismo, las rudimentarias técnicas de producción, una economía que ni si quiera llegaba al autoabastecimiento, en fin, las paupérrimas y antihigiénicas condiciones de vida, contrastaban con el profundo sentimiento religioso de los habitantes de las montañas y valles de esa región de Colombia.

Radioaficionado desde sus años de seminarista y con algún talento empírico para los aparatos tecnológicos, lo que le valió el remoquete de “el padre eléctrico”, el mismo Salcedo ayudado por uno de sus hermanos improvisó un trasmisor artesanal con el que impartió las primeras lecciones de lectura, escritura, matemáticas y catequesis el 28 de septiembre de 1947, acto que se considera el nacimiento de las escuelas radiofónicas de Colombia. El alcance de ese primer trasmisor era por supuesto corto, lo que sumado a la casi inexistencia de radio receptores portátiles, limitó notablemente esas primeras audiencias. Sin embargo, luego de un mes de prueba y error, desde el punto de vista técnico el experimento había demostrado su viabilidad con suficiencia. Tras conseguir la licencia del Ministerio Comunicaciones se difundió la primera programación cultural de Radio Sutatenza el 16 de octubre de 1947, la cual incluyó interpretaciones musicales de la banda local.

Al año siguiente se inauguró formalmente la emisora con asistencia del presidente de la República, y se recibieron importantes donaciones de *General Electric* (un nuevo trasmisor de mayor capacidad y 100 receptores) con lo cual se amplió la cobertura y la audiencia. El sostenido crecimiento de Radio Sutatenza en los años siguientes llevó a la formalización de la asociación ACPO en 1953, entidad de la Iglesia católica colombiana encargada de la administración de las empresas editoriales, discográficas y educativas conexas al proyecto del movimiento radiofónico.

Para los años 60, en pleno esplendor de su crecimiento la señal abarcaba la totalidad del territorio nacional y aún era captada en varios países del Caribe y de Centro y

Suramérica. Con una nómina de más de 1400 empleados, 24 horas de transmisión y una programación diversificada y especializada, Radio Sutatenza era para entonces un modelo de industria cultural (el cual fue replicado en otros países), lo que le permitió canalizar cuantiosas donaciones de embajadas y organismos multilaterales, situación que a la postre generaría tensiones que determinaron su disolución. A esto también contribuyó el manejo personal del padre Salcedo (entonces elevado a la calidad de monseñor), el resquemor de la industria radial comercial, la situación de ACPO como dependiente de la jerarquía de la Iglesia, así como algunas contradicciones e indeterminaciones ideológicas. El exilio personal de monseñor Salcedo por amenazas de muerte aceleró la languidez de la empresa a finales de la década de 1970, lo cual terminó diez años después con la liquidación de los trabajadores y la venta de las instalaciones y equipos. Así tocaba punto final una interesante apuesta por el crecimiento cultural de poblaciones marginadas en Colombia, por demostrar que la ignorancia era la matriz de diversos males y su erradicación el medio para solucionarlos.

2.1. En la penumbra de la tarde empieza el amanecer de las inteligencias¹⁸: la metodología de las Escuelas Radiofónicas en Colombia

Durante sus 47 años de funcionamiento (1947-1994), la emisora Radio Sutatenza conjugó la radiodifusión con otros métodos de comunicación para llevar a la población marginada del país los rudimentos de la lectura y la escritura, la aritmética más elemental y un conjunto de nociones esenciales para mejorar la calidad de vida. La particularidad de este proyecto está en esa amalgama de “diferentes metodologías de comunicación interpersonal y grupal” (Bernal, 2012, p. 5), así como esa diversidad de saberes orientados al cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades, a la producción agropecuaria con un carácter técnico y unos principios administrativos, y al “desarrollo de valores, prácticas y comportamientos cívicos y religiosos aplicables en la organización familiar y comunitaria” (Bernal, 2012, p. 5).

¹⁸ Frase de monseñor José Joaquín Salcedo sobre el crecimiento e impacto de las radio escuelas, refiriéndose a las lecciones del final de la tarde como las preferidas de los campesinos inscritos como alumnos, momento en el cual, concluidas sus faenas diarias, le dedicaban un tiempo al estudio.



Imagen 9. Escuela radiofónica. 1953. Fuente: Bernal, 2012, p. 5.

Es justo decir que antes de Radio Sutatenza ya se había incursionado en el uso pedagógico de la radio, particularmente en Norteamérica, en donde se conocían casos en los que este medio servía como difusor de contenidos educativos, aunque su aplicación se limitó a lugares remotos. La de Colombia fue en este sentido una experiencia innovadora, tanto por su cobertura geográfica como por el despliegue humano implicado en el funcionamiento de las escuelas radiofónicas. Además de su mayor amplitud y alcance, el modelo educativo desarrollado por Radio Sutatenza superó las “limitaciones propias del medio radiofónico al integrar a su estrategia de capacitación otros medios” (como los impresos y los discos), y especialmente “al comprender la importancia del acompañamiento presencial, que se lograba gracias a la formación de personas que en cada municipio y vereda animaban el proceso” (Gómez, 2012, p. 44). Como veremos con más detalle enseguida, en el esquema educativo de ACPO la presencia de figuras que asumían ese componente presencial, como el auxiliar inmediato y el líder parroquial (para quienes incluso se crearon institutos de formación específicos), fue un rasgo definitorio de este modelo, así como su corpus de saberes compendiados en el concepto de una Educación

Fundamental Integral (en adelante EFI). Así lo expresaban en el objetivo estatutario de ACPO:

...tiene por fin la educación integral cristiana del pueblo, especialmente de las campesinos adultos, mediante las escuelas radiofónicas, con sistemas que abarquen la cultura básica y la preparación para la vida social y económica, de acuerdo con su condición, para despertar en ellos el espíritu de iniciativa que los disponga a seguir, contando con su propio esfuerzo, en el trabajo de su mejoramiento personal y social” (ACPO, 1969, p. 9).



Imagen 10. “Todos debemos comunicarnos con sinceridad y ayudarnos con alegría”. Fuente: ACPO, 1969, p. 55.

Se trata, pues, de una apuesta educativa para adultos¹⁹, con preferencia de extracción campesina (sector al que pertenecía entonces un poco más de la mitad de la

¹⁹ En el programa “Correo de Radio Sutatenza” emitido el 10 de abril de 1968 se definió al estudiante de ACPO de la siguiente forma: “Un alumno es la persona que inicia o que da un paso decisivo en la vida; ser alumno aprovechado es ser persona que se interesa por avanzar, por adquirir cultura, conocer algo nuevo y útil para la vida. Un alumno aprovechado es aquel que procura poner todo su empeño para entender lo que se enseña, consultar libros de texto, o libros que complementen sus conocimientos, practica las enseñanzas y ayuda a los otros compañeros. El alumno de la Escuela Radiofónica es también una persona responsable, que sabe lo que hace y por qué lo hace. Igualmente está convencido de que su educación es la que lo hará el día de mañana una persona capaz, preparada e ilustrada que puede afrontar los problemas. Los alumnos adultos, son aún más interesados en estos aspectos, ya que la edad influye en que sean más preocupados, más conocedores, más despiertos” (ACPO, 1968-1972).

población colombiana), con el ánimo de desarrollar un conjunto de “competencias personales de aprendizaje” que les sirvieran para poner “en práctica comportamientos sociales que promovieran la transformación de las condiciones de vida y el bienestar personal, familiar y social” (Bernal, 2012, p. 9)²⁰. En otras palabras, se buscaba fomentar que los individuos valoraran “su dignidad como ser humano”, desarrollaran “la capacidad crítica” y la de prever, “es decir, que [aprendieran] a ver hacia el futuro y [valoraran] en qué forma sus actividades del momento condicionan su vida del mañana”, pero además, que no sólo se trata de una afectación individual sino que se extiende a otras personas del entorno (Ceballos y Vanegas, 1991, p. 13)²¹. También era muy importante construir “una actitud favorable hacia la tecnología”, que se valorara la técnica, “entendiéndose por ella los sistemas y habilidades prácticas que le permiten al hombre utilizar su medio ambiente, el mundo que lo rodea, sin destruirlo ni destruirse a sí mismo” (Ceballos y Vanegas, 1991, p. 13)²². Dicho por las mismas directivas en su segunda asamblea general, es decir, cuando todavía se estaba acendrando la propuesta, se buscaba:

...como unos de sus propósitos principales, integrar al campesino a la vida social a través del mantenimiento del espíritu cristiano y la vida parroquial, al mismo tiempo buscaba formar ciudadanos que concibieran el mundo rural como una industria que posibilitara el progreso y engrandecimiento de la nación (ACPO, 1957, p. 62).

²⁰ Esta era una de las principales funciones de ACPO: “entregar mensajes cuyo contenido está orientado a motivar a su audiencia para que realicen acciones que redunden en su propio mejoramiento. Se trata de darles ideas para que las pongan en práctica (...) mensajes que sirvan para que el campesino, dándose cuenta de sus capacidades, eleve sus niveles de vida y solucione sus problemas, contando con la decisión activa de su propia voluntad” (ACPO, 1969, p. 15).

²¹ Por estos conductos el alumno de las escuelas radiofónicas de ACPO debía convertirse en un ser “solidario”, es decir, desarrollar “un profundo y activo sentimiento de solidaridad que se realice en la promoción de obras de infraestructura y el establecimiento de organizaciones de base”; un ser “actor del desarrollo”, que orientara sus actividades al “incremento de la producción a través de la tecnificación del trabajo, el estímulo a la exportación, prácticas como el ahorro pero también la inversión y el uso del crédito”; y un ser con “conciencia crítica”, capaz de “pensar en forma objetiva cuáles son las posibilidades que le ofrecen y las dificultades que le imponen las estructuras sociales y económicas en las cuales está viviendo. Esto no se logrará sino aprende a comunicarse, conocer el mundo en que está y si no concibe un interés real y eficiente por lo que le ocurre a los demás hombres” (ACPO, 1969, p. 20).

²² Este objetivo de la programación de las emisoras lo sintetizaban en la frase *creación del hombre capacitado*: “Se trata de promover al hombre todos los componentes de su ser: en lo que respecta a sus condiciones físicas, su organismo y su hábitat. Es también una promoción en lo que atañe a su razón y a su inteligencia: se trata de capacitarlo para que aprenda a pensar, reflexionar, sacar conclusiones y prever. Es también una promoción del hombre en lo que se refiere a su espíritu, su fantasía y capacidades creadoras. Además es una promoción del hombre para que pueda y sepa actuar en su medio ambiente social y cumplir adecuadamente sus funciones” (ACPO, 1969, p. 16).

Esquemáticamente la radio escuela funcionaba así:

...un profesor locutor dicta la lección delante del micrófono de la estación; en donde quiera que esté abierto el aparato receptor captando la onda, la lección se escucha; el auxiliar inmediato, profesor dirigido e inspirado por la radio, objetiva la lección; lo que fuera una simple sensación auditiva, adquiere vida, cobra eficacia mediante el trabajo del auxiliar; un auditorio atento y activo aprovecha la lección (ACPO, 1951, p. 27).

Una de las principales ventajas de este sistema era la enseñanza simultánea, pues un solo maestro acogía a un número ilimitado de alumnos. Esto permitía darle una total unidad a los contenidos, además de aprovechar todas las ventajas de la radiodifusión para hacer amenas las lecciones, recurriendo al radioteatro, los informativos y la programación musical. Además la persona se instruía sin desvincularse de su medio, lo cual constituyó una novedad, sobre todo porque en esta época se consideraba que el contacto directo, permanente y personal entre el profesor y los estudiantes era la única forma admisible de lograr la educación. Esta fue una suerte de “desescolarización educativa” valiéndose del uso de medios masivos de comunicación, aunque no debe olvidarse que el modelo de ACPO conservaba la figura de “un comunicador interpersonal, que actuaba ante grupos organizados y permanentes de escuchas, como auxiliar o puente para que la enseñanza sistemática de los profesores fuera comprendida y aprendida” (Bernal, 2005, p. 15), así que podría considerarse como “un concepto escolarizado no formal”. Como señala Hernando Bernal Alarcón, exdirector de ACPO y autor del estudio más sistemático sobre la historia de esta entidad, los métodos de Radio Sutatenza, novedosos en su tiempo, ya han “adquirido visa de ciudadanía en muchos lugares del mundo”, particularmente la educación a distancia, que:

... así entendida, supera el manejo de los factores de tiempo y lugar en los procesos educativos, que fue el presupuesto básico para la construcción del concepto tradicional de escuela, como aquel sitio en donde se regulan y manejan los ritmos propios de la enseñanza por parte de los maestros y educadores. Esto implicó también la definición de estrategias aceptadas e institucionalizadas de gestión educativa para la administración in situ de los procesos escolares, en lo relacionado con el manejo de los currículos, de los maestros, de los estudiantes y de los recursos

educativos. De esta manera, ACPO se adhirió a los procesos de transformación del mundo escolar que pretendieron un redireccionamiento en el énfasis educativo hacia el aprendizaje y hacia que dicho aprendizaje ocurriera en espacios abiertos, es decir, en los contextos de cotidianidad y de acuerdo con los ritmos, características y posibilidades de los estudiantes (Bernal, 2012, p. 38).

Los elementos impresos fueron sin duda un gran complemento en esta propuesta educativa. Las cartillas (una por cada una de las cinco nociones o ejes de la EFI, las cuales describiremos luego), estaban diseñadas en términos muy sencillos “de acuerdo con las condiciones y características de los estudiantes, conformados en su mayoría por personas adultas, con bajo nivel de educación, habitantes en sectores geográficamente aislados, que derivaban su subsistencia de una agricultura bastante primitiva” (Bernal, 2005, p. 16). Estas se entregaban de forma gratuita junto con otros materiales de aprendizaje a cada alumno matriculado en las radio escuelas. ACPO producía además una serie coleccionable titulada “La biblioteca del campesino”, libros temáticos que se vendían a precios módicos (¡al precio de un huevo!, según el eslogan de la época, cuando no se intercambiaban efectivamente por ese producto), los cuales desarrollaban temas correspondientes a las campañas o lecciones especializadas, por ejemplo, sobre producciones agropecuarias específicas, cívica, valores humanos e higiene. Finalmente, en el semanario *El Campesino*, publicado entre 1958 y 1990, se comentaba y anunciaba la programación de la emisora, se publicaban cartas de estudiantes y auxiliares, se hacían reportajes sobre las actividades de ACPO y del sector rural en general.

Además del apoyo en toda esta producción escrita, el otro sello distintivo de la oferta educativa radiofónica en Colombia fue la invención de los auxiliares inmediatos (uno por cada escuela), voluntarios de la misma comunidad que se encargaban de ayudar a los estudiantes a seguir las indicaciones y aprender los conocimientos dados por los profesores radiales. También desempeñaban algunas funciones que podríamos denominar administrativas y otras de control del orden y la disciplina, como las matrículas al comienzo de cada ciclo²³, el llamado diario a lista, la preparación del aula, el cuidado del radio receptor, el manejo de material de apoyo (láminas, mapas, libros, etc.) y la entrega a los

²³ La matrícula, que debía efectuarse anualmente, daba derecho a cada alumno inscrito a recibir las cartillas y materiales pedagógicos, así como a presentar las comprobaciones o exámenes al terminar los cursos.

líderes parroquiales de las comprobaciones de fin de curso²⁴. Para desempeñar este rol no se requería experiencia en la docencia sino tener un grado de educación formal (preferiblemente haber concluido la primaria), y sobre todo tener el deseo de servir a su comunidad o a su familia, pues muchas escuelas estaban integradas por miembros del mismo grupo familiar.

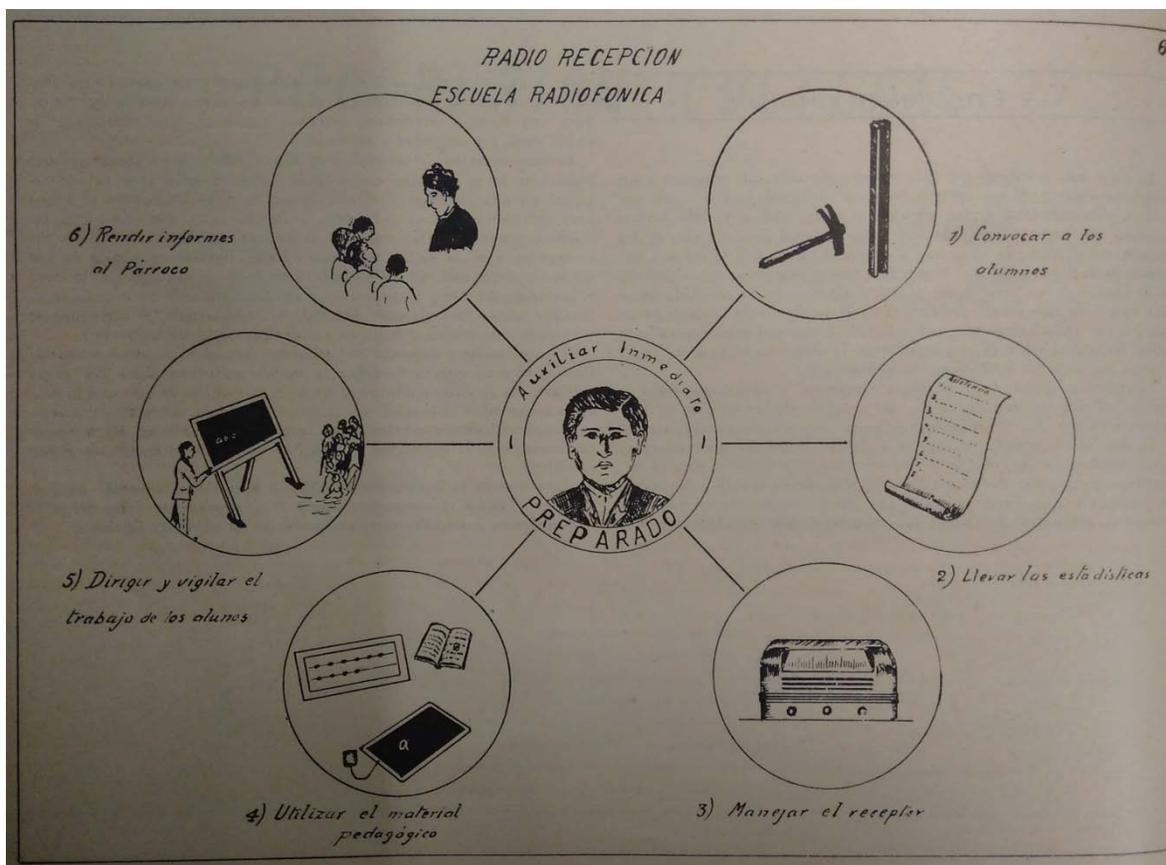


Imagen 11. Gráfica que representa las funciones del auxiliar inmediato de la escuela radiofónica. Fuente: ACPO, 1951, p. 18.

Según un folleto divulgativo sobre el modelo de escuela radiofónica, la figura del auxiliar inmediato era un “elemento fundamental” en ella. Se trata de “un campesino que habiendo cursado algunos años en las escuelas oficiales, es el más preparado de ellos y mantiene por esta razón un ascendiente efectivo sobre sus compañeros” (ACPO, 1951, p. 19); es decir, que tiene un nivel de conocimiento y de experiencia que le permite ejercer cierta autoridad sobre los estudiantes. En efecto, algunas de sus funciones denotan una

²⁴ Estas tenían lugar la primera semana de diciembre.

relación de subordinación y están muy próximas a las labores regulares de un maestro oficial. Por ejemplo, debía “[llamar] a los alumnos de la escuela, media hora antes de comenzar la lección, valiéndose para ello de una campana o un pedazo de riel”. También [llamar] a lista, pues es un estímulo para todos los matriculados y da seriedad y actividad a la escuela”. Él y sólo él podía manipular el radio receptor y el material pedagógico. El auxiliar inmediato no impartía el contenido de las sesiones –recuérdese, no era un profesor– sino que hacía y ordenaba hacer lo que el profesor locutor fuera indicando: “De esta suerte la lección oída se [convertía] en labor dirigida, en instrucción objetiva”. Por ejemplo, al decir el profesor locutor “escriba en el tablero las vocales”, el auxiliar inmediato lo hacía. En seguida, “haga usted escribir esas letras en los cuadernos”, el auxiliar verificaba “que los asistentes [hicieran] lo que se les [había] ordenado, y así en los demás puntos de la lección” (ACPO, 1951, p. 19).

Dentro de la concepción de las labores de ACPO como una obra de la Iglesia católica, monseñor Salcedo Guarín aseveraba en un documento institucional de 1957, que la base para la formación de los auxiliares inmediatos era “la caridad cristiana, la mística católica, que es el amor al prójimo por el bien de nuestras propias almas” (Citado en Sarmiento, 2009a, p. 143). Según un editorial de *El Campesino* de junio de 1960, al auxiliar se le representaba como “un apóstol seglar de alma generosa, dispuesto por el espíritu y convicción de verdadero cristiano, a servir al prójimo” (Citado en Sarmiento, 2009a, p. 142). Más allá de este hálito místico y de las convicciones que seguramente guiaban el quehacer del auxiliar, es innegable que su rol vertebraba la organización de la radio escuela, pues temporalmente se convertía en maestro al seguir al pie de la letra las órdenes del profesor locutor. De este último decía monseñor Salcedo que era “ciego y sordo”, pues no veía ni escuchaban a sus alumnos, pero que el sistema contemplaba la presencia del auxiliar para que viera y escuchara por él. Por esta razón el auxiliar debía “ser maestro en todo: maestro en la virtud, en el cumplimiento del deber, en la responsabilidad, en el buen obrar, en el buen pensar [y] en la conversación” (*Normas especiales para auxiliares*, 1956. Citado Sarmiento, 2009a, p. 143).

Los auxiliares inmediatos recibían por la misma emisora cursos de extensión corta, en los cuales los profesores encargados del diseño de los materiales y el montaje de las lecciones les indicaban sus funciones para ayudar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Muchos acudían también a los institutos campesinos en Sutatenza (uno para varones y otro para mujeres), planteles creados por ACPO en los que se impartía en un régimen de internado un “plan de estudios desarrollado con el apoyo de la UNESCO e implementado por los hermanos de las escuelas cristianas de la Salle, [compuesto por] las cinco nociones de la EFI, y un currículo orientado hacia el mejoramiento personal” (Bernal, 2005, p. 15). Varios de los “egresados” de los institutos regresaban a sus regiones a hacer las veces de “líder parroquial”, asumiendo tanto el fomento de las escuelas radiofónicas como la vigilancia y control de las que existían en sus distritos, manteniendo para ello una comunicación permanente con los auxiliares y visitándolas regularmente²⁵.



Imagen 12. Escuela radiofónica n° 29 del auxiliar inmediato Clímaco Rosales (discapacitado), residente en el corregimiento de El Páramo, en Puerres (Nariño). Tiene siete alumnos y dirige su clase, 17 de septiembre de 1968. Fotografía de Héctor F. Urrea. Fuente: Bernal, 2012, p. 36.

²⁵ El representante parroquial era “quien bajo la dirección del párroco estaba encargado de recibir y distribuir los materiales de trabajo, compilar las listas de asistencia de los estudiantes, recibir y enviar correspondencia con las directivas de la emisora, y organizar las reuniones que se realizaban cada mes con los auxiliares inmediatos que dependían de la parroquia” (Hurtado, 2012, p. 71).

El plan de estudios de las escuelas radiofónicas estaba conformado por dos tipos de cursos. Por un lado estaba el curso básico en el que se impartían los conocimientos y técnicas fundamentales para la comunicación escrita y la aplicación de la matemática en la vida práctica. Este curso de alfabetización y aritmética tenía un carácter intensivo, con sesiones o lecciones de 30 minutos (15 para cada área) seis días a la semana hasta completar 90 lecciones (es decir que se desarrollaba más o menos en un semestre). De manera simultánea recibían el catecismo (poco más de seis minutos diarios) y además estaban intercaladas a lo largo de la semana pequeñas lecciones o charlas sobre nociones de salud, economía y trabajo. La finalidad de este ciclo básico era proporcionar las habilidades necesarias en lectura y números para seguir los contenidos y actividades del siguiente nivel (Cfr. Aristizábal y Estrada, 1978).

El siguiente curso, llamado progresivo o de educación permanente, requería cerca de dos años para completarse. Este captaba el 60 por ciento de los estudiantes inscritos y era impartido en sesiones de una hora diaria, seis días a la semana. La lección diaria se repetía tres veces en distintos horarios, de tal forma que los estudiantes pudieran programar las sesiones de la escuela en la franja que más les conviniera. Esta hora estaba a su vez dividida en bloques para tratar de forma separada los temas de la EFI, aunque también se incluían temas secundarios como geografía, historia, cívica, economía doméstica y relaciones humanas, y ocasionalmente se reservaban espacios para unas campañas especiales. De este curso decían los directivos de ACPO que era el programa básico de las emisoras, pue en él:

...la pedagogía, la didáctica y las técnicas radiales se aúnan para prestar este servicio esencial para el desarrollo del país. Se trata de capacitar a la persona social y al grupo para que por sí mismo mejoren sus condiciones de vida, mediante esfuerzo propio y ayuda mutua. Sistemática y metódicamente se actúa sobre los valores, se proporcionan conocimientos y técnicas, se despierta la conciencia de la persona y se estimula al sentimiento de solidaridad con un sentido dinámico. Este curso se desarrolla en torno a cinco grandes valores individuales y sociales que responden al carácter polifacético del hombre: físico, psicológico, social, cultural y moral, denominados nociones fundamentales: salud, alfabeto, número, economía y trabajo y espiritualidad (ACPO, 1969, p. 48).

Es importante señalar que en esta propuesta de educación para adultos no se empleaban términos propios de la educación oficial como asignaturas o materias, sino que se recurría al concepto de noción. Asimismo, la “palabra curso no se aplicaba tampoco con la connotación escolar de un espacio o de un grupo cerrado: se utilizaba más bien con referencia a la modularidad de los contenidos y a las necesidades del aprendizaje” (Bernal, 2005, p. 24). Tampoco se manejaba una estricta secuencialidad temática, sino que cada programa era en sí mismo una unidad; es decir, los alumnos podían escuchar “cada programa y utilizarlo sin que se diera una exigencia de prerrequisitos para su seguimiento. Esto hacía que el plan de estudios se desarrollara de una manera abierta, que es otra de las características de los procesos educativos a distancia” (Bernal, 2005, p. 27).

2.2. La Educación Fundamental Integral –EFI

En ACPO se entendía bajo la denominación Educación Fundamental Integral –EFI, al conjunto mínimo de conocimientos generales cuyo objeto era ayudar a quienes no disfrutaban de las “ventajas de una instrucción escolar”, a comprender “problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes tanto cívicos como individuales, y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenecen” (Houtart y Pérez, 1960, p. 43).

Este contenido educativo de la EFI se resumía en cinco nociones básicas, entendiéndose por noción la “serie de ideas, contenidos y prácticas educativas” que debían conducir a quienes las recibían, es decir, a los usuarios de los servicios educativos de ACPO, “a la creación de una pautas de pensamiento, de unas actitudes y de unas formas de comportamiento, que contribuían a generar una capacidad para la solución de necesidades, en un área determinada” (Bernal, 2005, p. 24). Como indica Hernando Bernal, las nociones tenían –si recurrimos a un anglicismo tan usado hoy en día– el propósito de generar un “empoderamiento”.

Para la difusión de las nociones se utilizaban todos los elementos de acción implementados por ACPO, los cuales, como dijimos, iban más allá de la simple organización de las clases radiales o la formalización de las Escuelas Radiofónicas, involucrando el diseño y publicación de cartillas y libros, la organización de cursos de

extensión, la formación de auxiliares y líderes en los institutos campesinos (sin dejar de mencionar todo el acompañamiento y asistencia técnica que unos y otros brindaban), y una nutrida correspondencia con los miembros de las escuelas (Cfr. Bernal, 2012, p. 6 y 9).



Imagen 13. “El alumno ante el tablero realizando las instrucciones que escucha por el receptor bajo la vigilancia y guía del auxiliar”. Fuente: ACPO, 1951, p. 32.

Las nociones que integraban la EFI eran a saber: alfabeto, número, salud, economía y trabajo, más espiritualidad. Estas cinco áreas de acción educativa eran la base para propiciar el ingreso de poblaciones marginadas o aisladas a la modernidad.

Cada noción tenía, según la definición dada por los padres Francisco Houtart y Gustavo Pérez (1960), los elementos para generar una acción cultural, es decir, construir una actitud y propiciar unos comportamientos para “hacer cultura o cultivar el mundo”. La noción de alfabeto, por ejemplo, propiciaba el desarrollo de la capacidad de comunicarse a través del dominio del alfabeto para la lectura y la escritura, pero además, debía conducir a enriquecer el vocabulario para mejorar los niveles de comprensión y expresión. “Implicaba por lo tanto una posición del hombre ante el mundo, bien fuera para aceptarlo y utilizarlo, o para modificarlo” (p. 25). Por su parte, la noción de número no se limitaba a consolidar la

obvia capacidad de calcular (es decir a capacitar para el conteo y el cálculo), sino que debía orientarse al desarrollo de habilidades para evaluar, criticar y medir en términos de eficiencia y efectividad. “Implicaba una posición del hombre ante sus recursos, con el objeto de medir la posibilidad de dinamizarlos y multiplicarlos, y no solo agotarlos en las actividades de su vida diaria, para satisfacer las exigencias de atender sus necesidades” (p. 26). En el caso de la noción de salud, por medio del conocimiento y la conciencia sobre el funcionamiento del organismo humano se debían adquirir comportamientos prácticos de prevención y preservación del bienestar personal y social. “Implicaba el conocimiento de las causas de las enfermedades y dolencias más frecuentes, y de prácticas personales y comunitarias más adecuadas para el mejoramiento y preservación de la salud humana” (p. 26). La noción de economía y trabajo estaba orientada a crear “actitudes favorables para la utilización de la tecnología y de las mejores prácticas en lo referente al manejo de la agricultura, los animales y los sistemas de producción en general” (p. 26). El propósito era promover un modelo productivo en pequeñas parcelas (pues esta era la unidad de terreno que tenía la gran mayoría de los campesinos), introduciendo innovaciones que aseguraran la subsistencia e incluso algún excedente para el mercadeo y el flujo de capital. Finalmente, la noción de espiritualidad estaba centrada en el fortalecimiento de la ética y la moral, “de la trascendencia y solidaridad humanas” como condiciones para la creación “de una comunidad cristiana”. “Valores centrales en esta formación, eran la creación de un sentido de pertenencia y de participación tanto en las instituciones civiles como religiosas” (p. 26), e implicaba una orientación práctica hacia el trabajo en equipo y hacia la organización de las comunidades.

Como complemento de las nociones de la EFI, el modelo educativo de ACPO incluía también campañas especiales que eran ampliamente publicitadas y seguidas en la programación de Radio Sutatenza y de las cuales se daba pormenorizada cuenta en la correspondencia, en los informes de los líderes parroquiales y en reportajes publicados en *El Campesino*. “El fin de las campañas fue mejorar o cambiar de manera simultánea los esquemas de pensamiento y de comportamiento y medioambiente, al actuar sobre los valores individuales y sociales” (Bernal, 2012, p. 37). Estas implicaban no solo la comprensión de la necesidad y el valor de vivir mejor, sino las orientaciones prácticas para lograrlo. Por ejemplo, la campaña “el sorbo de agua” resaltaba la importancia de tener agua

corriente en las casas por los beneficios para la higiene y la salud, pero además las indicaciones para construir acequias o para llevar el agua por mangueras o tuberías. En la campaña “el fogón en alto” se señalaban los perjuicios para la salud de las mujeres obligadas a cocinar en cuclillas sobre piedras en el suelo y al tiempo se daban las medidas y materiales para instalar hornillas o estufas empotradas en mesones y de preferencia apartadas de las viviendas, para terminar la tradición de cocinar dentro de la misma casa, lo que le daba a ropas, personas y enseres un color y olor característico por los residuos de hollín²⁶.

Las campañas eran un método de trabajo propio de la práctica del desarrollo del potencial humano. Hacían comprender el valor, la importancia y la necesidad de un mejor vivir, pero idealmente debían generar la práctica de nuevos y mejores hábitos, costumbres y usos. En un informe de las actividades entre 1947 a 1961, monseñor Salcedo se refería a ellas como un sistema pedagógico “especial para educar a los adultos: tiene en cuenta el ambiente, respeta el temperamento de cada uno, orienta los instintos del individuo, influye en la vida afectiva de la persona, llega a la inteligencia del hombre y mueve su voluntad” (Citado en Sarmiento, 2009, p. 206).

2.3. El subdesarrollo está en la mente del hombre: ¿balance de una quijotada?

“El subdesarrollo está en la mente del hombre”. Este fue una especie de eslogan para el fundador de ACPO y la forma de decir que aquella realidad social correspondía a una forma de ver y discernir el mundo. Cercano a los problemas sociales y económicos de Colombia y América Latina, monseñor Salcedo hacía una lectura de esas realidades que apuntaba a la ignorancia como su matriz fundamental. “La suma pobreza –decía– está normalmente relacionada con la falta de conocimientos y con la carencia de actitudes

²⁶ Otras campañas fueron de mejoramiento de la nutrición (v. gr. manipulación de los alimentos, dieta balanceada, recetas, etc.) y de la vivienda (para mejorar los materiales, las condiciones higiénicas, la separación de espacios, etc.), de conservación del suelo y de los recursos naturales, de incremento de la productividad de la economía campesina mediante mejores prácticas agropecuarias y el desarrollo de actitudes de trabajo en equipo y el favorecimiento de la recreación mediante el deporte, las danzas y otras expresiones culturales; de procreación responsable, conducente al ejercicio de la responsabilidad de la pareja en engendrar hijos deseados, que pudieran ser educados y tratados de acuerdo con su propia dignidad como seres humanos (esto requería un conocimiento y manejo de los elementos psicológicos y biológicos del sexo, lo que le valió no pocas reprimendas de la jerarquía). “A lo anterior se agregaba la participación cívica a través de la creación de grupos de acción comunitaria y cooperativa” (Bernal, 2012, p. 9).

orientadas hacia el éxito de la vida” (ACPO, 1956). Particularmente entre el campesinado, la ignorancia forjaba un velo tras el que se ocultaba una incuria inducida por años de mal vivir, y que solo podía conducir a la explotación y el abuso; un velo que estrategias como las de ACPO permitían descorrer para ver a:

...millones de campesinos analfabetos que esperan salir de su ignorancia; que su alimentación es deficiente, bien por su suma pobreza o por desconocimiento de los medios para mejorarla; que su habitación es antihigiénica, triste e incómoda; y que sus sistemas de cultivo son impropios y rudimentarios; que no tienen medios para educar a sus hijos; que luchan con tierras esterilizadas por las quemadas y la erosión; que en la mayor parte de sus veredas carecen de agua potable y abundante, que en muchos lugares sufren del flagelo de crueles enfermedades; que son víctimas indefensas de los acaparadores, de los prestamistas y de los usureros (ACPO, 1956).

Esta acepción del subdesarrollo como una especie de mentalidad era lo que llevaba a Salcedo Guarín a afirmar que los países no eran subdesarrollados, sino los hombres que vivían en ellos, y a sostener que para “abrir el camino de las grandes soluciones [había] que penetrar en la mente del hombre, crearle conciencia de su propia dignidad personal, capacitarlo y colocarlo en aptitud de una vida mejor a base del esfuerzo personal y comunitario” (Salcedo, 1969, p. 7). Esta teoría del desarrollo social era el motor del modelo educativo de ACPO, el cual se encaminó a reformar la manera de ver y comprender la realidad, de tal suerte que sus usuarios se hicieran conscientes de sus posibilidades, ejercitaran sus habilidades y pusieran todo su empeño en la búsqueda de un mejor mundo. “Por lo tanto, la clave para el desarrollo social y el bienestar económico [era] –según esta filosofía– el desarrollo del potencial humano, como forma de un nuevo humanismo generador del cambio y de la transformación del contexto histórico, social, económico y cultural” (Bernal, 2012, p. 36).

Además de tratar de modificar la forma de ver el entorno y visibilizar las oportunidades que brinda, el otro mecanismo para contrarrestar la base intelectual del subdesarrollo fue el fomento de un movimiento cultural. Esto implicaba forjar una idea de organización social que, si bien debía superar la visión individualista, debía partir de la creación de una conciencia individual hasta manifestarse mediante la acción social organizada de los grupos sociales:

Por esta razón, en la comprensión de una dinámica social transformadora, adoptó el principio de la organización de base, como elemento fundamental para hacer que los cambios se realizaran y fueran sostenibles. Se creó lo que entonces se denominó como el movimiento de las Escuelas Radiofónicas, que si bien tenía un sustento en la organización local (parroquial o municipal) debería manifestarse en el panorama regional y nacional (Bernal, 2012, p. 37).

El modelo de ACPO estaba fundado, entonces, en la idea de que por esta ruta de la organización las poblaciones marginadas “podían ser integradas en la corriente de la vida de la sociedad”, y jugar, “con educación y entrenamiento, un papel activo en su propio desarrollo, [pasando] de esa marginalidad a una posición participante en la sociedad general” (Bernal, 1978, p. 54).

Esta apuesta no estuvo exenta de rechazos y controversias, pues claramente esta filosofía política traía implícita una crítica al sistema social, desde la cual, unos temían y otros deseaban, se podían asumir posiciones más radicales y contestatarias, especialmente en lo relacionado con la igualdad en las relaciones sociales y el manejo del poder como resultado de la formación y capacitación de las personas. Si bien este giro nunca tuvo lugar, este tema se prestó para levantar suspicacias de sectores más conservadores de la jerarquía eclesiástica, quienes viéndose excluidos por monseñor Salcedo del manejo de ACPO quisieron por este conducto minar la confianza del Gobierno y de las entidades financiadoras; pero también para generar el malestar entre grupos revolucionarios, que calificaron a Salcedo como traidor de la causa de los campesinos, lo que precipitó su exilio.

Más allá de esos callejones ideológicos y políticos por los que tuvo o se abstuvo de transitar, es importante relevar los aportes del modelo desarrollado por monseñor Salcedo Guarín, a quienes algunos llamaron en su tiempo el “quijote de los medios”.

José Lima Jardilino y Luis Sarmiento consideran que ACPO marcó un derrotero con su ideario de que el desarrollo está en la mente del hombre, que el progreso social depende del desarrollo humano, y que este a su vez está en manos de la educación. Este no fue, sin embargo, un clamor más por más escolarización, sino que traía explícita la idea de que:

... la educación es una acción permanente que abarca a todo hombre y a todo el hombre; siendo respuesta real a las inquietudes del ser individual y social, que le prepara para la vida, que toca el régimen de valores y conforma un sistema ético a

propósito de reconocerse como persona capaz de trascender en el mundo y de trascender el mundo” (Sarmiento y Lima, 2007, p. 429).

En el contexto de la Colombia de mediados del siglo XX, la filosofía y la propuesta metodológica asumidas por ACPO, si bien no transformaron la mentalidad educativa del país de forma inmediata, si sentaron por primera vez el precedente de varias condiciones para que el sistema fuera más integrador y tolerante. La afirmación del quehacer pedagógico como un hecho democrático, planteaba la necesidad de una educación incluyente, con programas adaptados a las realidades e intereses sociales de los estudiantes. Asimismo, la relación profesor alumno es planteada en términos de una co-responsabilidad, del primero como guía del desarrollo integral del alumno, del segundo como agente de su autoformación siguiendo líneas de autoaprendizaje. En suma, el mérito de ACPO estuvo en implantar en nuestro medio un movimiento de educación popular, cuyo “fin pedagógico [era] la educación para la vida y ser respuesta a las necesidades concretas de los ciudadanos, de las sociedades y de la humanidad” (Sarmiento y Lima, 2007, p. 430)²⁷.

Para Hernando Bernal Alarcón la principal innovación de ACPO estuvo en la articulación de la radio con otros recursos y estrategias de apoyo educativo, especialmente el servicio prestado de forma voluntaria por los miles de auxiliares inmediatos, quienes “por medio del simple seguimiento de las orientaciones que recibían del profesor que hablaba por la radio” (Bernal, 2012, p. 10), ayudaron a otros tantos a aprender:

Con esta metodología de educación de adultos consistente en la convergencia de contenidos fundamentales aplicables al mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos y del uso combinado de medios de comunicación (radio, periódico, impresos, discos y grabaciones) reforzados por comunicación interpersonal (correspondencia, y auxiliares inmediatos) y por eventos grupales (escuelas radiofónicas, cursos de extensión reuniones de auxiliares, institutos de formación y acción de líderes de extensión) se logró influir de manera directa en la vida de más de cuatro millones de campesinos” (Bernal, 2012, p. 9).

²⁷ Esto se vio reflejado en varias de las campañas que ACPO desarrolló en Colombia, entre otras, las de economía solidaria y trabajo asociativo, las de mejoramiento de la calidad de vida, las de cuidado y uso racional de los recursos naturales, y aquellas que propendían por la autodeterminación. Tal como requería la apuesta educativa de ACPO, estas campañas debían pasar de la construcción de una mentalidad a la ejecución de obras concretas, como establecimiento de tiendas comunales y asociaciones de usuarios, mejoramientos en la alimentación, la vivienda y la producción, uso de métodos para la procreación responsable, etc. (Cfr. Sarmiento y Lima, 2007, p. 430).

Se trató, pues, de la articulación de una concepción de la praxis educativa fundada en el desarrollo de la inteligencia y el potencial humano, con una práctica pedagógica pensada para el contexto social de los individuos conforme a sus capacidades y particularidades. En otras palabras, a través de un régimen desescolarizado, el estudiante de las radio escuelas debía desarrollar la capacidad de tomar decisiones propias y crear una mente autónoma (Cfr. Bernal, 2012, p. 39), para, de acuerdo con la conceptualización sobre el desarrollo económico de ACPO, ser capaces de organizarse y como comunidad tomar parte de las acciones para el mejoramiento de la calidad de vida. Este despliegue le permitió a ACPO construir una auténtica industria educativa para la producción de bienes y servicios con fines de lucro, invirtiendo sus réditos, gracias a estrategias de gestión empresarial moderna, en la ampliación y mejoramiento de sus propios servicios educativos y sociales.



Imagen 14. “Un coro de niñas y adultas campesinas se dispone a iniciar en la casa de la escuela, siguiendo las voces del receptor en actividad y dirigido de inmediato por su maestra auxiliar, la sesión del día”. Fuente: ACPO, 1951, p. 31.

Debido al analfabetismo que imperaba entre amplios sectores de la población a mediados del siglo XX, Aurora Hurtado le atribuye a ACPO la introducción de “una

mutación cultural profunda” en nuestro medio, fruto del impacto combinado de los programas de alfabetización a través de la radio, junto con los procesos de formación de los auxiliares y líderes que se convirtieron en “mediadores culturales” entre los alumnos y la organización (Cfr. Hurtado, 2012, p. 69). En efecto, el acceso a la educación formal estaba limitado para no pocos componentes de la sociedad, ya por las distancias o las limitaciones económicas, ya por la misma falta de escuelas rurales o de suministros para su funcionamiento. En este sentido, la complejidad organizativa que alcanzó ACPO suplió una larga deficiencia, aunque este no fuera su propósito inmediato²⁸.

Como estos se podrían citar y comentar muchos otros conceptos sobre el valor de la apuesta educativa de ACPO, tantos como los autores que se han ocupado de estudiar su historia y analizar su impacto. Ese, sin embargo, no es nuestro propósito, sino relevar sus particularidades e innovaciones en el esfuerzo por integrar a poblaciones marginadas al flujo de la sociedad a través de la educación. Claramente el signo de su accionar está en la educación de los campesinos de Colombia. Lo indican los documentos en los que se fue conceptualizando su experiencia, lo señalan las abrumadoras cifras de alumnos campesinos y así se ha arraigado tanto en la cultura popular como en la tradición académica. Empero, la oferta de ACPO, dicho en las propias palabras de la Organización, tuvo desde el principio otros campos de aplicación. La cárcel es apenas uno de ellos, y como veremos enseguida, allí la escuela radiofónica desarrolló sus propios métodos y sus contenidos para romper las rejas de la marginalidad.

²⁸ La compleja relación de ACPO con un sistema educativo oficial que en muchas regiones se percibía entre brumas, se hace patente en la abundante correspondencia consultada para esta investigación frente a dos aspectos: primero, el de los materiales, y segundo, el de la inscripción de niños o menores de edad en las escuelas radiofónicas. En no pocas ocasiones maestros de escuelas rurales oficiales escribieron a ACPO manifestando la precariedad de sus escuelas y la falta de insumos y suministros pedagógicos para desarrollar las clases, razón por la que pedían les facilitaran las cartillas, láminas y libros de las radio escuelas, para utilizarlas ellos en las suyas. También fue largamente debatida la presencia, por demás recurrente, de menores entre los alumnos de ACPO. En el primer caso la respuesta fue siempre negativa, argumentando que esta era una educación especial para adultos y que los libros de texto y cartillas que las escuelas rurales debían seguir eran las aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional. En contraste, en el segundo caso si se transigió muchas veces, argumentando el derecho a la educación, la falta total de presencia estatal en muchas regiones y las distancias y peligros de los desplazamientos acudir a las escuelas oficiales. En cualquier caso, para permitir su admisión en la radio escuela el líder parroquial o auxiliar inmediato debía dar fe la de imposibilidad de los menores para asistir a la escuela oficial.

3. Las escuelas radiofónicas en las cárceles

Como ya hemos visto, cuando la emisora Radio Sutatenza y la asociación ACPO empezaron a desarrollar su proyecto educativo y cultural a mediados del siglo XX, el sistema penitenciario colombiano se encontraba en la búsqueda de estrategias que le permitieran pasar de la simple custodia de los infractores de la ley, a su ocupación como medio de readaptación o resocialización. La imagen de las cárceles como el imperio de la ociosidad y del delito planteaba profundos cuestionamientos sobre los fines o la utilidad de la pena de privación de la libertad.

El sistema de justicia requería, ciertamente, que los criminales fueran castigados en proporción a la gravedad de su falta, cumpliendo la pena al mismo tiempo una labor retributiva frente a la transgresión, pero además preventiva del delito, al sentar un precedente sancionatorio ante la sociedad. Sin embargo, la realidad de las prisiones parecía alejada de esos fines. La sentencia popular según la cual “el que a la cárcel bueno entra malo sale, el que entra malo sale peor”, resumía la percepción de estos lugares como enclaves de la vagancia, la corrupción y el crimen. De ahí que tantas voces coincidieran en señalar la necesidad de transformarlos en emporios de transformación, que el sistema pasara de la sola expiación de la conducta delictiva a la resocialización de su autor.

Desde el gobierno, como hemos visto, se quiso codificar una obligatoriedad del trabajo y el estudio como fórmula de salvación, aunque la realidad material de los recintos entorpecía, cuando no impedía, muchas de estas actividades. Al final, los dispares alcances y logros dependieron de la capacidad financiera y la voluntad administrativa de las localidades o de los directores de las cárceles. De todas maneras, aquella conceptualización que figuraba a la educación como el medio para la corrección del criminal, reverberaba a tal punto que muchas iniciativas educativas incursionaron por entonces en los penales, entre ellas la radio escuela de ACPO.

La flexibilidad de su sistema y la relativa facilidad con la que se suplía el cargo de un maestro resultó sin duda atrayente para muchos directores de cárceles. A esto se sumaba el origen campesino de gran parte de la población carcelaria, por lo que los temas y materiales eran recibidos con mucha receptividad. Más allá de estas afinidades y conveniencias, desde las primeras formulaciones de los métodos y alcances del proyecto de

ACPO se hablaba de la integración de poblaciones marginadas, entre ellas los presos. En otras palabras, como veremos enseguida, no se trató de una versión forzada de la radio escuela, sino de un modelo con contenidos específicos, con lecciones destinadas particularmente para mejorar la vida de los penados y reintegrarlos a la sociedad.

3.1. Una noción de marginalidad

La idea de la marginalidad a la que se hacía alusión en ACPO no tenía solamente que ver con la fragmentación regional producto de la quebrada topografía del territorio colombiano. Aunque indudablemente el sistema radiofónico permitía suplir el problema de las grandes distancias y desplazamientos, las poblaciones marginales se encontraban incluso dentro de los grandes núcleos urbanos. En otras palabras, el problema iba más allá de la histórica diferencia o división entre las pequeñas poblaciones y aldeas enclavadas en lugares apartados con respecto a las ciudades y municipios “que [gozaban] de todas las comodidades que brinda el progreso mantenido de la humanidad” (Bernal, 1966, p. 57). Ciertamente, Colombia tenía por entonces un rasgo casi idiosincrático por el cual grandes masas de la población, al habitar en regiones que carecían de algún interés económico o estratégico para el gobierno central, vivían marginadas de los procesos sociales, con escasa o nula presencia de las instituciones y servicios del Estado, sin infraestructura ni vías de acceso, y por supuesto, sin la más mínima noción de sus derechos. Sin embargo, al definir los grupos marginales “como aquellos que no participan de las ventajas en la sociedad, y se encuentran por lo tanto separados de los procesos de la vida nacional” (Bernal, 1966, p. 57), la visión de la realidad colombiana mostraba que el fenómeno de marginación iba, como dijimos, más allá la cuestión geográfica.

La población carcelaria, los reclutas en los cuarteles militares²⁹, las personas del servicio doméstico³⁰, los habitantes en las zonas de misiones religiosas, los trabajadores de

²⁹ Al parecer en el ejército abundaban los reclutas analfabetas, por lo que las directivas de ACPO se preguntaban: “¿qué inconveniente habría en que, a la hora oportuna, el reglamento estableciera la lección matutina y vespertina de la escuela radiofónica?” (ACPO, 1951, p. 25).

³⁰ En su mayoría también analfabetas, incluso en las casas más acomodadas, y de quienes en ACPO decían: “mientras desempeñan sus tareas, pueden seguir por la radio la lección, el consejo, la conferencia” (ACPO, 1951, p. 25).

los campamentos petroleros, de las minas y de los frentes de construcción de caminos³¹ eran grupos que como los campesinos de las montañas más apartadas, podían ser integrados a la sociedad a través de la educación.



Imagen 15. Sin datos. Fuente: ACPO, s.f.

³¹ Lugares todos a donde ACPO podría llevar “la palabra instructiva, la conferencia religiosa” (ACPO, 1951, p. 25).

Esto implicaba un proceso de transformación, a juicio de ACPO, “largo y difícil”, pues se tenía que penetrar en la mente de la población marginada para obtener su convencimiento, es decir, para generar un cambio de mentalidad o de modo de pensar, de tal manera que no sólo aceptara sino que deseara la cultura ofrecida por la institución. Se trataba, pues, de combatir su ignorancia brindándole las cinco nociones de la EFI, pero además atenuar su marginamiento enseñando valores contables y algunas técnicas tanto para mejorar la producción como para mejorar aspectos de la vida como la vivienda, la alimentación, las distracciones y la organización social, un proceso en el que, como sabemos, la radio como medio del mensaje y el auxiliar como su instrumentalizador, jugaban un papel crucial:

Para penetrar en la mente de la población marginada y obtener su convencimiento y luego su EFI, ACPO toma un medio moderno de comunicación de masas, LA RADIO; y la convierte en elemento de educación y de capacitación, con la creación de la Escuela Radiofónica, receptora del mensaje diario del profesor locutor, mensaje que penetra las masas, porque se transforma, según la programación, ya en información cultural o convicción de ideas, o en clase docente y activa por la acción de un elemento humano, el auxiliar inmediato (ACPO, 1967, p. 8).

Dicha integración de grupos marginados a través de la programación de las emisoras formaba parte esencial del proyecto de desarrollo social y promoción humana adelantado por ACPO, el cual tenía como propósitos:

... crear un ambiente y sugerir ideas para disminuir las distancias sociales, y para hacer que todos los ciudadanos tengan acceso a las posibilidades y servicios que brinda la sociedad, e intervengan en ellos. Se pretende motivar a los colombianos para el logro de la elevación de los niveles de vida, mediante el mejoramiento de la vivienda, la adecuación de los servicios esenciales, etc. Se pretende la incorporación del mayor número posible de ciudadanos marginados, a la vida de la sociedad, mediante la promoción de un espíritu de organización. Se pretende interesar al mayor número posible de ciudadanos por lo que atañe al bien común de la sociedad, de modo que participen en las actividades económicas, políticas, familiares, educativas, religiosas y recreativas (ACPO, 1969, p. 18).

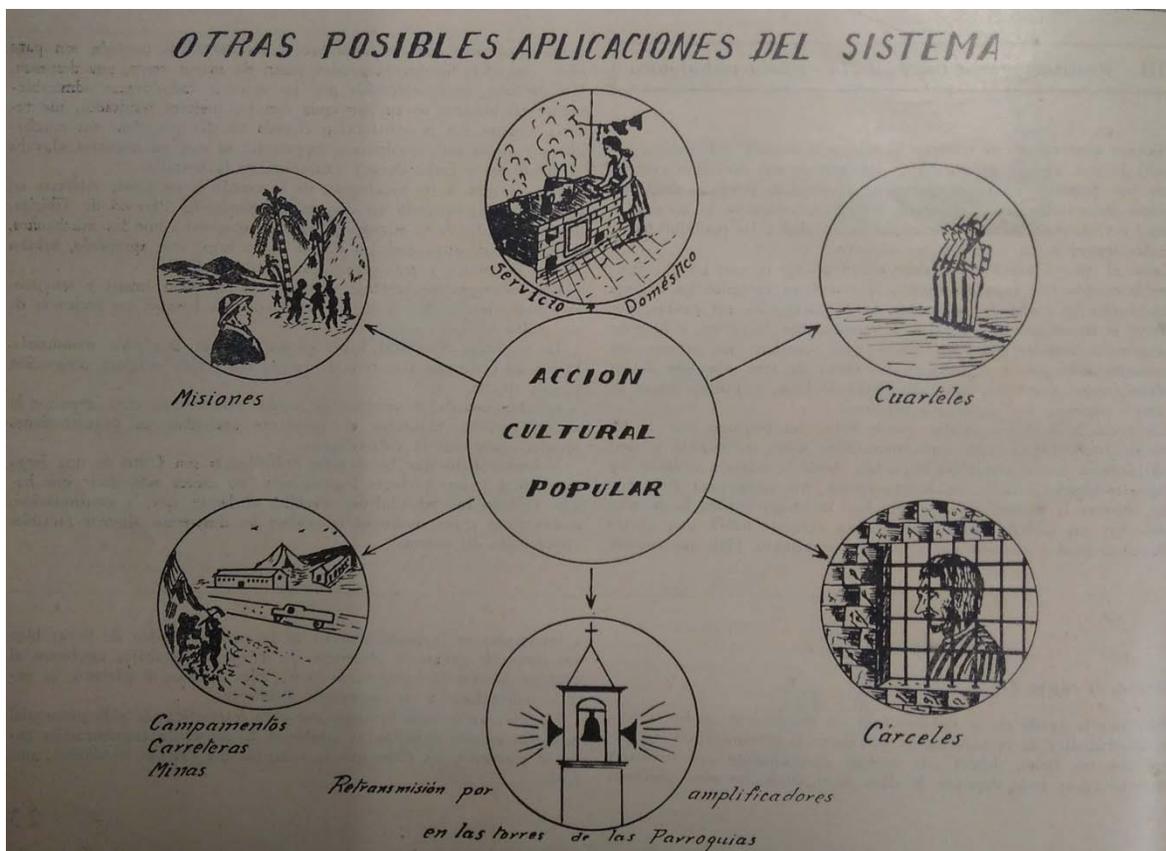


Imagen 16. Gráfico con las aplicaciones del sistema de radiofónico. Fuente: ACPO, 1951, p. 24.

Desde el comienzo, las cárceles y los cuarteles fueron “sectores de penetración de Radio Sutatenza, para llevar EFI a las grandes cantidades de soldados y reclusos analfabetos, procedentes de diferentes regiones del país” (ACPO, 1967, p. 18). Para ello se suscribieron convenios con los ministerios de Defensa y Justicia para instalar escuelas radiofónicas en los centros de instrucción militar y en los centros de rehabilitación ciudadana desde 1955 y 1956, respectivamente. En el caso de los militares, para 1965 los nueve centros de instrucción militar del país con escuelas radiofónicas³² sumaban 3052 reclutas matriculados, de los cuales 2339 presentaron sus comprobaciones, siendo aprobados 1891. Al año siguiente los inscritos fueron 3277, los examinados 1693 y los aprobados 1185.

Para los soldados se hacían se hacían dos cursos de alfabetización al año que coincidían con el acuartelamiento según el calendario castrense de la época. De ellos se

³² Estos eran los de Tunja, Manizales, Madrid, Popayán, Tolemaida, Santa Marta, Pamplona, Florencia y Zarzal.

decía en la segunda asamblea general de ACPO: “batallones ha habido en que un 80% de los soldados que asistieron puntualmente a las lecciones, aprendieron a leer, a escribir y a realizar sencillas cuentas en el término de cuatro meses” (ACPO, 1957, p. 50). La gran mayoría de los reclutas que se educaban en las radio escuelas tenían en común con buena parte de los presidiarios su extracción campesina, razón por la cual las clases, además de enseñarles los rudimentos de la lectoescritura y la aritmética, debían:

... mantenerles el recuerdo de lo que dejaron atrás y conservar en ellos el aliciente de su retorno a la vida campesina (...) La oportuna apelación a su vida campesina y la constante advertencia sobre sus deberes para con Dios, neutraliza en gran parte las influencias que el soldado recibe en las ciudades en donde le corresponde prestar sus servicios a la patria (ACPO, 1957, p. 50).

En cuanto a los penales o centros de rehabilitación ciudadana, para 1965 104 pueblos de Colombia tenían establecida escuela radiofónica en sus cárceles. El departamento con más establecimientos de esta naturaleza era Antioquia con 20, le seguía Santander con 12 y Caldas y Tolima con 10 cada uno. En ese año se registraron 4261 alumnos. Al año siguiente las escuelas decayeron a solo 47 y los alumnos a 2697 (Cfr. (ACPO, 1967, p. 18). Dichas oscilaciones en la matrícula fueron una constante mientras sirvieron las escuelas de ACPO en las prisiones y quizá se explican por la misma movilidad de los reos de unos centros a otros³³, aunque como veremos con más detalle luego, los problemas locativos y materiales también fueron la causa de muchas intermitencias. De cualquier forma, el proyecto radiofónico enaltecía un conjunto de beneficios reportados con la apertura de sus escuelas tras las rejas:

... en las cárceles, sería para los que están pagando su condena un positivo consuelo estar en comunicación con quienes les quieren ayudar instruyéndolos y reformándolos. Cuántas veces hemos oído decir que las cárceles, mediante una sabia organización, debieran ser no sólo un penal en donde se paga la falta, sino un verdadero reformatorio; que por lo tanto debiera haber trabajo e instrucción. Pero atender a un profesorado números, cuesta y tal vez el erario no esté en posibilidad de hacerlo. La escuela radiofónica suple a esa necesidad. Cuesta muy poco un aparato

³³ Por ejemplo, la auxiliar inmediata de la cárcel de Barichara en Santander, manifestaba la dificultad de llevar una estadística consistente de los alumnos, pues contantemente o salían libres o los trasladaban a la cárcel del distrito vecino, en San Gil (Cfr. ACPO, 1968-1969, v. 2).

receptor; uno de los guardias de la cárcel, uno de los presos, el de mejor conducta y más instruido puede servir de auxiliar inmediato: con estos dos elementos, un tablero, unos cuadernos o pizarras y ya está la escuela en marcha. El pobre preso esperaría con verdadera alegría la hora de la lección, sería para él una verdadera evasión espiritual, a la mañana y a la tarde no sentiría el peso de su condena, se sentiría impulsado a una renovación moral. Cuánto consuelo y cuánto provecho para los encarcelados sería el establecimiento, en las prisiones, de las escuelas radiofónicas (ACPO, 1951, p. 25).

Como se puede ver, dada la penuria económica en la administración del ramo penitenciario, uno de los atractivos con los que ACPO promovía sus escuelas era la economía que representaban y la relativa facilidad con que podían funcionar. Sin embargo, el discurso de la reforma del criminal a través de la educación y el trabajo, así como la ocupación provechosa de su tiempo, también permeaban esta propuesta. En suma, la escuela radiofónica contribuía a trocar el penal en reformatorio, pues la instrucción y la educación de los penados abrían la puerta a su renovación, pero además propiciaba la fuga, de sus mentes, por supuesto, aquella evasión momentánea que les hacía más tolerable el tiempo de encierro.

El penado instruido debía convertir además en faro que irradiara los conocimientos y conductas recibidos entre sus semejantes una vez vuelto al seno familiar y social. En un programa especial por la apertura de los cursos en prisiones transmitido el 11 de julio de 1959, a la tan ponderada importancia de la educación en las cárceles se le agregaba ese otro beneficio:

Creemos que este espacio que Radio Sutatenza ha llevado hasta Uds. les ha servido inmensamente. Han aprendido algunas cosas que seguramente les servirán no sólo a los que han recibido las clases. No. Servirán también a sus esposas; a sus hermanas, hermanos; también les servirán a sus padres y amigos; a los vecinos donde se han de radicar. Y es que, mis queridos amigos, el estudio sirve toda la vida. Fíjense, como Uds., muchos de Uds. no pensaron nunca que allí donde están fueran a aprender un poco de catecismo; que aprendieran a leer y a escribir; que aprendieran a conocer los números; que aprendieran a sumar, restar, y muchos quizás a multiplicar, dividir y también, porque no a conocer el sistema métrico (ACPO, 1959a).

3.2. Contenidos y métodos

3.2.1. Leyendo, escribiendo y contando

Como en toda radio escuela de ACPO, las escuelas fundadas en las cárceles también diferenciaban dos tipos de cursos: los de principiantes y los de adelantados. Los primeros estaban destinados a las personas analfabetas³⁴ que recién ingresaban, y su propósito era dar las habilidades básicas para empezar a recibir la EFI; los segundos estaban orientados para las personas alfabetizadas que deseaban avanzar en los conocimientos de cultura general impartidos en las distintas materias de educación complementaria. Para las cárceles se emitían anualmente más de 402 horas de transmisión del curso de principiantes, las cuales se complementaban con 213 horas de dramatizados (radionovelas y radioteatro), 257 de música sinfónica, 1577 de música popular, 460 de programas de cultura general, 181 de informativos, más otros programas patrocinados o producidos en asocio con otras entidades. Por su parte, los cursos de adelantados destinados a los centros de rehabilitación ciudadana ocupaban más de 470 horas anuales de transmisión (Cfr. ACPO, 1967, pp. 13 y 15).

El método de enseñanza para las lecciones de lectura³⁵ era el mismo en todas las radio escuelas. El auxiliar inmediato recibía 42 cárteles o láminas que debía exponer según le fuera indicando el profesor locutor. Esas mismas imágenes estaban en la cartilla de lectura, una de las cinco que cada alumno recibía gratuitamente por haberse matriculado³⁶. A cada letra del alfabeto le correspondía una lámina en la cual se representaba a una persona articulando con su boca la forma correcta de emitir el sonido, pero además la letra aparecía escrita en letra imprenta y manuscrita, en mayúscula y minúscula en cada caso. La dinámica de la clase trascurría más o menos así:

LOCUTOR: Auxiliar: Muestre con la vara o regla los objetos que vayamos nombrando. – Alumnos: Fíjense en el joven que se ve en la lámina. – Por qué tendrá

³⁴ En este estado se encontraban cerca de la mitad de la población carcelaria según las memorias de Toro (1953) y Gómez (1963). En algunos penales, como en la cárcel de Soatá (Boyacá), la mitad de los internos ni siquiera sabían “los números del 1 a 20” (Ver cuadro 3).

³⁵ La lectoescritura ocupaba 25 minutos de la hora diaria (de lunes a sábado) en que se desarrollaban las actividades de las escuelas radiofónicas en prisiones. Ver cuadro 1.

³⁶ Tanto las láminas como las cartillas fueron diseñadas en colaboración con expertos de la Unesco.

entreabierta la boca formando como un redondel? Sencillamente porque está pronunciando la letra o, está diciendo o. Hagan Uds. la boca como el joven y digan o. Repitan con nosotros esta letra. – Vamos: o, o, o, o. – Alumnos: Observen el dibujo grande de color rojo que está al lado del joven. – Ese dibujo es la letra o. Representa el sonido que hemos pronunciado. – Auxiliar: muestre esta letra y exija a los alumnos la repitan en voz alta, primero al tiempo, en coro, y después uno por uno (ACPO, 1959a). Ver imagen 23.



Digitalizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia.

Imagen 17. Disco estudio, Cárcel Santander. 10 de mayo de 1968. Fuente: ACPO, s.f.

Los auxiliares recibían recomendaciones sobre algunas prácticas y actitudes que debían alumbrar su labor. Por ejemplo, para contrapesar los fallos de la memoria (“la mayor dificultad en la alfabetización de adultos”, según se indicaba en el preámbulo de la cartilla) debían usar la repetición y la copia cuantas veces fuera necesario. “La gota de agua labra la piedra; la repetición triunfa del cerebro más rebelde” (ACPO, 1957a, p. VI), con esta metáfora animaban a los auxiliares a repetir con los alumnos, hasta que asociaran el sonido a la forma. También eran importantes la escritura al dictado, incluso desde las primeras

lecciones (por ejemplo, hacer que escribieran cinco veces I, tres veces O, etc.), la selección de letras (contando las OES y las AES que había en un párrafo), las comparaciones (cuántas “patas” tiene la n y cuántas la m, cuántas “barrigas” tiene la B y cuántas la P) y la escritura (así fuera imperfecta en los trazos o con “garabatos”) diferenciando la manuscrita de la letra imprenta. El método incluía una serie de circunlocuciones para no nombrar las letras por su nombre regular (m = eme, s = ese) sino por el nombre de la figura con que se ilustraba en el cartel (m = la consonante de mamá, s = la consonante de oso). Esto facilitaba la memoria al vincular la letra a la imagen y evitaba la tendencia de pronunciar el nombre completo de la consonante ante la vocal.

En todos estos ejercicios la actitud del auxiliar debía ser de entusiasmo y optimismo. Jamás debía mostrar señal de “fastidio o desaliento por la torpeza o lentitud de sus alumnos”, por el contrario debía felicitarlos y estimularlos, pues “el gran triunfo de la alfabetización del adulto es persuadirlo de que puede llegar a prender a leer y escribir” (ACPO, 1957a, p. VIII).

HORARIO											
ESCUELAS RADIOFÓNICAS EN LOS CENTROS DE REHABILITACIÓN CIUDADANA											
LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES		SÁBADO	
Lectura y Escritura	25 min.	Lec. y Escrit..	25	Lec. y Escrit.	25	Lec. y Escrit.	25	Lec. y Escrit.	25	Lec. y Escrit.	25
Aritmética	20 min.	Arit.	20	Arit.	20	Arit.	20	Arit.	20	Arit.	20
Religión	6 min.	Cívica y urbanidad	15	Rel.	6	Civ. y Urb.	15	Rel.	6	Campañas	15
Instrucción Penal	6. min	--	--	Inst. penal	6	--	--	Inst. penal	6	--	--
57 min.		60 min.		57 min.		60 min.		57 min.		60 min.	
Bogotá, D. E., enero 26 de 1959.											
Firmado				Visto bueno							
J. L. Zapata				Luis Francisco Munévar							
Coordinador				Cultura Básica							

Cuadro 1. Fuente: Programa “Preparación de auxiliares inmediatos para los Centros de Rehabilitación Ciudadana” (ACPO, 1959a).

En la clase “Aritmética para Penales”³⁷, el profesor locutor iba indicando a los auxiliares inmediatos los repasos, ejercicios y definiciones que los alumnos debían ir respondiendo o memorizando. Las clases se iniciaban generalmente con la comprobación y calificación de las tareas asignadas en la sesión anterior, por ejemplo, ejercicios que debían entregar resueltos por escrito o responder al momento a las preguntas de los auxiliares. Enseguida se hacía un breve repaso o presentación del tema, en la que el profesor repetía varias veces alguna definición, incluso enfatizando palabra por palabra, para que en cada salón los alumnos fueran repitiéndolas al mismo tiempo:

LOCUTOR: Auxiliares y alumnos: en una clases anterior dijimos que las operaciones fundamentales de Aritmética son cuatro a saber: suma, resta, multiplicación y división. Ya hicimos un repaso general sobre la suma. – Hoy empezaremos a hablar, con el favor de Dios, de la siguiente que es la resta. – Quién puede decir en qué consiste la resta, qué es restar?..... Como no lo recuerdan bien, voy a decirles, escuchen: restar es quitar de una cantidad mayor otra menor. – Repito: restar es quitar de una cantidad mayor otra menor. – Van a repetir después de que yo les diga, listos: restar... es... quitar... de una... cantidad... mayor... otra menor. – Auxiliares: pregunten a sus alumnos: Qué es restar? (ACPO, 1960).

A las intervenciones del profesor locutor se seguían pausas o cortinas musicales durante las cuales los auxiliares preguntaban a los alumnos, o estos últimos resolvían los ejercicios:

LOCUTOR: Auxiliares: borren el tablero y escriban lo siguiente: en el primer renglón $12 - 4 =$ No escriban más en esa línea. – Escriban debajo: $15 - 8 =$. – En la línea siguiente escriban: $13 - 4 =$. En la otra línea escriban: $17 - 9 =$. – En otra línea que escriban $15 - 9 =$. – Alumnos: saquen sus cuadernos para que copien esos ejercicios y saquen los resultados. Los auxiliares expliquen y den indicaciones a los alumnos que más lo necesiten, pero dejando que cada cual trabaje por su cuenta. – Empiecen.

CONTROL: CORTINA MUSICAL POR 90 SEGUNDOS

LOCUTOR: Auxiliares: recojan rápidamente los ejercicios que hicieron los alumnos. – (PAUSA). – Ahora escriban al frente del primer signo igual que tienen en el

³⁷ En los centros de rehabilitación ciudadana se destinaban para la aritmética 20 minutos diarios de lunes a sábado. Ver cuadro 1.

tablero la cifra 8. – En la segunda línea y después del signo igual escriban 7. – en el tercer renglón escriban 5. – En el cuarto después del signo igual escriban 8 y en el último renglón después de igual escriben 6. – Según esos resultados califiquen los trabajos de los alumnos. – Comiencen.

CONTROL: CORTINA MUSICAL POR 90 SEGUNDOS (ACPO, 1960).

Conforme se avanzaba en el manejo de las operaciones básicas, muchas de las sesiones se ocupaban en la resolución de problemas prácticos que implicaban hacer una o más operaciones, y para cuyo planteamiento se usaban referentes de la cotidianidad agropecuaria, por ejemplo, el total de plantas que caben en un terreno indicando el número de surcos y cuantas plantas cabían en cada uno; o la ganancia obtenida por la venta de alguna cosecha o lote de animales, indicándoles el total de arrobas o semovientes y el valor de cada uno.



Digitizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia.

Imagen 18. Detenidos de Urrao (Antioquia) participantes en un curso de extensión con objeto de conocer ACPO. Fuente: ACPO, s.f.

El programa “Lecciones Instructivas”, dirigido especialmente a la población carcelaria, servía de curso de lectura para adelantados. Al tiempo que se abordaban temas de la cotidianidad de las prisiones, casi siempre con un sentido moralizador, se practicaban algunas habilidades de comprensión de los textos. Desde el punto de vista de los temas, el propósito era hacer más llevadera la privación de la libertad, fomentado el trabajo, el ahorro, la educación, la instrucción y las diversiones honestas como los deportes, la lectura y los juegos de mesa, siempre que se hicieran sin ánimo de ganar dinero con ellos. En contraste, se ponían de manifiesto los perjuicios a la salud, a la situación jurídica o a la sociedad, de prácticas como el consumo de drogas, el alcoholismo, el ocio, las apuestas, las fugas, los motines, la conformación de pandillas y el uso de cualquier medio violento contra los demás reclusos o contra la guardia y directivas del plantel. Asimismo, se enfatizaban las consecuencias legales de conductas como la extorsión, el tráfico o la fabricación de armas, la suplantación, la falsificación de documentos o la ocultación de información, y se explicaban temas como las partes de un memorial, las funciones de los jueces y los fiscales, las diferencias entre procesados y penados, y el funcionamiento de los juzgados y tribunales, aunque con la intención expresa de que los reos entendieran (y quizá aceptaran) la “lentitud en la administración de justicia en Colombia” (ACPO, 1959). Los temas y lecturas eran preparados y seleccionados por miembros del Instituto de Ciencias Penales y Penitenciarias de la Universidad Nacional, organismo consultivo del gobierno nacional en todas las disciplinas relacionadas con el delito y la pena, la investigación criminal, la delincuencia juvenil y el derecho penitenciario (Cfr. ACPO, 1959a).

Como estas “Lecciones” estaban pensadas para una población alfabetizada o de “adelantados”, el método usado era asignar semanalmente una lectura, de la cual no solamente se explicaba su contenido sino que además se señalaba el tipo de texto (si era prosa o verso y sus diferencias) y se hacían algunos ejercicios prácticos como extraer palabras de un apartado en particular, indicar el tipo de palabra (si era sustantivo, adjetivo, verbo, etc.), dar su definición y construir luego frases con ellas, o series de palabras derivadas (v. gr. Campo, Campesino, Campestre, Campiña, etc.). Recurriendo a una imaginada interlocución, el profesor locutor señalaba: “Usted... si... usted, póngase de pie y lea”. En cualquier caso, la “Lección” concluía con un resumen casi telegráfico de las

máximas y consejos dados ese día, las cuales debían anotarse en el tablero para que los estudiantes hicieran lo propio en sus cuadernos. Por ejemplo, al cerrar la sesión sobre la organización de facciones o bandas y el consumo de alucinógenos y alcohol, el profesor indicaba: “Anote señor Auxiliar: para vida menos amarga prisión: seguridad, tranquilidad, armonía. Medios: no usar armas, bebidas embriagantes, drogas tóxicas. Evitar agrupaciones políticas, religiosas, etc. Consecuencias embriaguez: perjudica salud, debilita voluntad, inferioriza”. La lección sobre la importancia del trabajo y el ahorro en la cárcel concluyó así: “Economía = Ahorro. Beneficios: reservas monetarias para libertad. Forma hábito. Juego como vicio: aleja del trabajo, incrementa pereza, lleva al ocio. Distracciones útiles: juegos sólo entretenimiento, deporte, lectura” (ACPO, 1959).

3.2.2. El catecismo para las cárceles

En el programa “Catecismo para cárceles”, el padre Agapito Cabrera, quien además era el capellán de la cárcel central modelo en Bogotá, explicaba puntos de religión como los artículos del Credo, la creación del mundo, la encarnación, pasión y glorificación de Cristo, la estructura de la Iglesia, el origen del poder del Papa y los obispos, el contenido y organización de la Biblia, los sacramentos, las virtudes teologales, la santísima trinidad, la organización de un concilio, entre otros (Cfr. ACPO, 1961b). Aunque contaban con la cartilla correspondiente a la noción de espiritualidad, el padre Agapito prefería usar en sus lecciones el catecismo del jesuita español Gaspar Astete, editado por primera vez en Colombia en 1858 por disposición de la arquidiócesis de Bogotá, pero que cien años después seguía teniendo vigencia y uso. Al final de cada sesión el padre Cabrera asignaba un grupo de preguntas (con sus respuestas, por supuesto) que los estudiantes debían memorizar para la siguiente clase. Efectivamente en el siguiente encuentro se “tomaba la lección”, formulando al aire algunas de esas preguntas y poniendo, de forma individual o en coro, a veces dirigiéndose a los penados de alguna cárcel en particular, a repetir apartes de dicho texto:

Voy a preguntar a un alumno de la cárcel de Ibagué. El auxiliar por favor designe cuál de los alumnos va a responder esta primera pregunta. Cuál es el primer mandamiento de la ley de Dios?... Perfectamente. El primer mandamiento de la ley de Dios es amar a Dios sobre todas las cosas. Quién ama a Dios? Otro de los

alumnos de Ibagué. Ama a Dios el que guarda sus mandamientos (...) Otro de los alumnos. Quienes pecan contra el primer mandamiento? Como es un poco largo, yo le voy a ayudar a ese alumno: Póngase de pie y lo va a repetir conmigo. Pecan contra el primer mandamiento los que adoran ídolos o dioses falsos, los que niegan las verdades de la fe, los que ignoran las verdades principales de la religión, los que desconfían de la misericordia de Dios y los que cometen sacrilegios. Ahora todos los alumnos juntos ahí sentados, van a repetir conmigo: pecan contra el primer mandamiento los que adoran..... (ACPO, 1963).

Se trataba, pues, de un ejercicio memorístico, tal como está dispuesto en la metodología de los catecismos. Sin embargo, en las clases del padre Cabrera se hacían también charlas con un fin aleccionador, por ejemplo, sobre la situación de algunos penales, la importancia de la educación, el estado de las escuelas radiofónicas en las cárceles, sobre fiestas religiosas y algunas actitudes y comportamientos que los penados debían asumir si es que realmente comprendían y vivían los puntos de religión que se les impartían, como el amor al prójimo, el arrepentimiento y el respeto por las personas y la propiedad, etc.

Muchos de estos contenidos se facilitaban gracias a que el padre Agapito, comisionado por ACPO, salía con cierta frecuencia de gira por las cárceles del país para verificar el estado de las escuelas, así como por la frecuente y abundante correspondencia que mantenía con otros capellanes de los centros de rehabilitación ciudadana:

...mis carísimos auxiliares y alumnos de todas las cárceles del país. Hace unos ocho días, tuve la fortuna de visitar las cárceles de Neiva, Garzón y La Plata. Me interesé sobremanera para cómo marchaban ahí las clases que se dan por medio de Radio Sutatenza y hay mucha deficiencia, tienen el radio pero me dicen que la pila no sirve, que no han pedido, que si han pedido, en todo caso, ví muy poco interés, claro de parte de los señores directores (ACPO, 1961a. Lección 44).

Otras cárceles eran en contraste modelos a seguir, como la cárcel Villanueva de Cali, en donde dice “tuve algo que me llenó el alma de gozo en mi reciente visita”, pues encontró “las dos secciones de la escuela marchando perfectamente, con unos auxiliares abnegados que quieren a sus alumnos, que trabajan por sus detenidos”. De la cárcel de

mujeres en esta misma ciudad dice: “la primer impresión no es de una cárcel. Es de un colegio, de una casa de Dios” (ACPO, 1961a. Lección 123).

El pedido de donaciones en radios, baterías y catecismos fueron campañas permanentes del padre Cabrera, quien no ahorraba elogios para la empresa educativa del movimiento radiofónico:

Yo suplico encarecidamente a la ciudadanía en general que nos ayuden en esta obra inmensa, que ha emprendido Radio Sutatenza, para llevar estas clases tan interesantes, clase de Aritmética, de Lectura y Escritura, de cuestiones carcelarias, de instrucción religiosa, de higiene, bueno todas estas clases de sumo interés, pero entiendo que la inmensa mayoría de las cárceles del país se ha descuidado muchísimo el proveerse de sus radios o de las pilas y tener más interés (ACPO, 1961a. Lección 44).

Por intermedio de otros sacerdotes que como él prestaban el servicio de capellanes en distintas cárceles del país, el padre Cabrera recibía informe del estado de las radio escuelas. Por ejemplo, sobre las cárceles del Putumayo en las selvas colombianas, afirmaba: “Tengo conocimiento que en [esas] cárceles siguen las clases en general que dicta ACPO, con sumo interés”. Similar reporte daba sobre la cárcel La Ladera en Medellín, en donde “funciona bastante bien la escuela radiofónica, la siguen con qué entusiasmo, con qué cariño” (ACPO, 1961a. Lección 52). En últimas, el padre Cabrera destinaba un espacio a la promoción de la educación de ACPO en las cárceles, reportando diversas situaciones: la falta de altar o capilla en la cárcel de Pereira, la buena marcha en la de Armero (Tolima), la inasistencia de un auxiliar pagado por el Ministerio de Justicia en la de Pitalito (Huila), la buena organización en La Cruz (Nariño), en donde se han propuesto “hacer una obra de verdadera rehabilitación para nuestros presos, [haciendo] que ningún detenido salga en libertad, sin saber leer y escribir, las 4 operaciones y el catecismo” (ACPO, 1963).

También se usaban breves segmentos de la clase para anunciar y comentar fiestas religiosas (la del Sagrado Corazón de Jesús, de la virgen del Carmen, la de la virgen de Las Mercedes, patrona de los presos en Colombia), de las cuales se informaban las actividades y programas en las que tenían participación los alumnos de las escuelas. También eventos pastorales y académicos, como el Congreso Latinoamericano de Pastoral Penitenciaria y el

Segundo Congreso Latinoamericano de Estudios Penitenciarios. Las conclusiones de este último, en las que desde luego sobresalió el discurso sobre la necesidad de transformar las cárceles en centros de rehabilitación, le sirvieron al padre Cabrera para realzar la importancia de la contrición como parte esencial de la rehabilitación del preso:

Yo ya tengo en mi poder un informe de todas las cárceles del país. Qué horror, verdad, dirán ustedes, qué horror si, pensar que detrás de esas rejas, en esa mazmorra, hay hermanos nuestros, hay hijos de Cristo, que si hoy caímos, si hoy hemos cometido un delito, nos queda la esperanza de una regeneración total, del reconocimiento de nuestro error, del reconocimiento de que sí hemos pecado, pero que como hombres dignos que somos, reconocemos nuestro pecado. Pedimos perdón primero a Dios y le prometemos sinceramente nunca volverlo a hacer. Salir de la cárcel, en donde hemos estado justa o injustamente, totalmente rehabilitados a una sociedad que nos espera, pero nos espera rehabilitados (ACPO, 1961a, Lección 128).

Como muchos otros funcionarios y estudiosos cercanos al tema penitenciario en ésta época, el padre Agapito le atribuía un efecto corruptor a la prisión: “al llegar un hombre a la cárcel” –decía– “si llega podríamos decir ya contaminado con la lepra del pecado, del vicio, del crimen, sale totalmente pervertido. Hombre que cae en nuestras cárceles es hombre que se pierde para siempre” (ACPO, 1961a, Lección 128). Por esta razón afirmaba que era una misión de la Iglesia por medio de los sacerdotes capellanes, de los penalistas y de empresas culturales como ACPO:

...llegar hasta el penal para pedir que el castigo impuesto a un detenido sea el medio de su rehabilitación, que él comprenda que ha quebrantado una norma de la ley, que ha ofendido a la sociedad y que ésta por medio del gobierno le va a castigar esa falta que cometió, pero para sublimarlo, para hacerle comprender tantas cosas que [deben] comprender los detenidos (ACPO, 1961a, Lección 128).

“Aprender catecismo para no vivirlo es mejor no aprenderlo”. Esta era una frase que el profesor de religión para presos recalca con cierta frecuencia para señalar la importancia de llevar a la práctica y aprovechar (en la misma cárcel) las pequeñas instrucciones del catecismo. Luego,

...si yo amo a Dios, –deducía– debo aborrecer y evitar por todos los medios el pecado. Evitar allí en la cárcel, donde sí que hay medios para pecar, y ayudar a mis

compañeros a evitar el pecado. Cuantas blasfemias se podrían evitar dentro de la cárcel. La obediencia, el respeto a las autoridades, el respeto por la vida, los intereses, la dignidad de los compañeros, ahí cuantos detalles en los cuales se podría probar que amamos a Dios Nuestro Señor. Si vamos aprendiendo nuestro catecismo, si vamos aprovechando estas lecciones, es para que lo pongamos en práctica allá en la cárcel, para que vivamos ese amor de Dios en medio de mis compañeros de prisión, para que los ayudemos, porque en esto se prueba efectivamente que soy cristiano. En la manera de amar a mi prójimo, a mi compañero de celda, a mi compañero de patio. (ACPO, 1961a, Lección 52).

Las clases ciertamente buscaban generar un cambio de conducta. En esto el padre Cabrera (con cierto orgullo) daba ejemplo con los reclusos de la cárcel La Modelo en Bogotá, a los que además de las lecciones les impartía el pasto espiritual por ser su capellán:

...me pasaba en la Cárcel Modelo, daba la Santa Misa en un patio, y unos allá al fondo, allá atrás estaban jugando naipes, jugando dados, fumando marihuana, diciendo malas palabras, pensando a qué horas se acabará esa cosa tan hartona, para salir a sus patios, a continuar su vida normal de preso, de presidiario. Hoy no, no, en absoluto. Hoy quisiera contarle sobre todo a la sociedad que me está escuchando en estos momentos, y a los amigos de buena voluntad que siguen estas clasecitas, que la mejor misa que se oye hoy en Bogotá, en la Capital de la República de Colombia, en la de la Cárcel Nacional Modelo. Ustedes oyeran ese coro, ustedes oyeran dialogar o seguir la misa comunitaria en la Cárcel Modelo de Bogotá, quedarían abismados. Y ustedes señores de la sociedad se sentirían verdaderamente avergonzados, de que unos presos, unos rateros, unos asesinos, unos marihuaneros, sientan en los más íntimo de sus almas qué significa la Santa Misa (ACPO, 1963).

En este sentido, la clase de religión cumplía una función restauradora en los penados afiliándolos al cuerpo de la Iglesia católica como devotos y practicantes de los sacramentos. “Ustedes, hermanos, amigos, alumnos” –les decía– “como presos, como olvidados de una sociedad, como relegados a un rincón, detrás de una reja sin esperanza alguna. Qué esperanza nos queda” (ACPO, 1963). El dilema era “¿Dios o los hombres?”, a lo que respondía categóricamente: “Los hombres se han olvidado de nosotros. Solamente

nos queda la esperanza en Dios y esa esperanza, óiganlo bien, está en el santo sacrificio de la misa” (ACPO, 1963).

3.2.3. Las campañas especiales: la instrucción penal

Hemos visto que dentro de la estructura pedagógica de ACPO las campañas especiales como praxis de aprendizaje eran una suerte de colofón que permitía anudar los principios de la EFI. Inicialmente los penados seguían en su plan de estudios las campañas especiales “regulares”, muchas de las cuales abordaban temas de la realidad campesina, como la necesidad de acueductos y otras mejoras de las casas³⁸, o la especialización y mejoramiento de la producción agropecuaria³⁹. A partir de 1959, gracias a un convenio con la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto de Ciencias Penales y Penitenciarias de la Facultad de Derecho de esa institución asumió el diseño y coordinación de algunos de los cursos, de tal manera que los temas se adaptaran mejor a las necesidades y realidades del encierro. Entre esta nueva oferta se destaca la campaña de “Instrucción penal” (denominada en algunos ciclos “Charla penal” y en otros “Educación penal”)⁴⁰.

Este curso tenía como propósito servir y ayudar a todas las personas que se hallaban detenidas en todas las cárceles de Colombia, y “hacerles más llevadera su permanencia en tales lugares” (ACPO, 1960a). En términos sencillos se explicaban conceptos y procedimientos con los que los reos tenían contacto en desarrollo de sus propias causas y condenas:

...los puntos que aquí se tratarán, se van a referir a los delitos y a las penas; a la manera como Uds. pueden obtener rebaja en sus condenas; al comportamiento que deben observar en los lugares de detención; a los derechos de Uds. pueden gozar; a las obligaciones que tienen que cumplir; al modo como deben contestar a los jueces cuando sean interrogados, en fin, a muchas otras cosas que seguramente les van a ser de gran utilidad (ACPO, 1960a)⁴¹.

³⁸ Como “el sorbo de agua”, “el cuartico adicional”, “el fogón en alto”.

³⁹ Entre otras, “la vaca del campesino”, “el gallinero”, “la conejera”, “la huerta casera” y “el foso de abono”.

⁴⁰ Como veremos más adelante, esta cierta “especialización” no fue óbice para que muchos de los presos, que eran de origen campesino, siguieran con entusiasmo la programación y las lecturas con temas agropecuarios.

⁴¹ Entre otro amplio temario o vocabulario especializado, los alumnos adquirirían las nociones o definiciones de términos como sindicado, reo, apoderado, defensor, vocero, delito, responsabilidad, autos, sentencias, autor material y autor intelectual, cómplice, encubridor, tipos de penas, tipos de presidios, tipos de medios

Esta campaña pretendía además “suplir” las enormes deficiencias y demoras del sistema de administración de justicia en Colombia. Aunque desde luego no sustituía los servicios de un representante legal, al menos le daba el consuelo al preso de entender los vericuetos y contingencias que podría seguir el desarrollo de su causa:

Muchos de los que me escuchan no pueden o no tienen con qué pagar un abogado, verdad? Pues bien, la charla de Instrucción Penal los va a orientar para que sepan cómo está su negocio?, cómo deben dirigirlo, cómo pueden obtener las gracias que la ley les concede a cada uno de ustedes (ACPO, 1959a).

De esta forma, “la asistencia a las Escuelas Radiofónicas” –decía uno de los profesores locutores– “además de servirles para toda la vida, les servirá además para su libertad condicional, para rebajas de pena o para las prebendas contempladas en el decreto 14 de 1955⁴²” (ACPO, 1959a).

Las charlas solían cerrarse con una suerte de moraleja para evitar la reincidencia en los delitos o mantener el orden y la disciplina en el penal. Por ejemplo, la clase dedicada a explicar los conceptos de coautor, cómplice y encubridor, así como las penas contempladas para estas conductas en las leyes colombianas, terminaba con la siguiente admonición:

probatorios, confesión, libertad condicional, amnistía, indulto y rebaja de pena. (Cfr. ACPO, 1959a). También les daban nociones básicas sobre las ramas del poder público y sus funciones y especialmente sobre las diligencias procesales, el proceso penal, sus partes, el sumario y el juicio (Cfr. ACPO, 1961).

⁴² Este fue un decreto muy comentado en esta época, pues en él se tipificaron los “estados de especial peligrosidad” en Colombia, estableciendo plazos máximos para el proceso legal hasta llegar a la sentencia, luego de los cuales podía prescribir la causa. La principal particularidad de este decreto es que no establecía condenas fijas, sino que para cada conducta delictiva daba un lapso con un mínimo y un máximo de años de condena (v. gr. por abigeato entre 5 y 8 años). Esta posible fluctuación estaba sujeta a varios atenuantes y agravantes, determinados por los antecedentes delictivos y la conducta. Así les explicaban las implicaciones del decreto 14 del 55 a los propios alumnos de las cárceles en la lección 52 de las clases de Instrucción Penal de 1959: “El juez no puede saber cuánto tiempo puede durar el reo para arrepentirse de la falta cometida, hasta qué momento deja de ser un sujeto peligroso para la sociedad y entonces le deja la facultad a las autoridades de las cárceles para que informen el momento en que ese detenido esté en condiciones de conseguir su libertad. Eso significa que si Ud. se encuentra detenido por obra del Decreto 0014 no sabe exactamente cuánto tiempo puede durar en la cárcel; en buena parte la duración del encierro depende de Ud. porque las autoridades de las cárceles lo estarán vigilando para anotar su conducta, su buen o mal comportamiento, su compañerismo con los demás detenidos, su manera de portarse, su disciplina o indisciplina, para informar la juez que lo condenó si está o no en condiciones de salir libre. De tal manera que si su comportamiento no deja nada que desear, ni le pone problemas a los guardines, ni organiza huelgas, ni prepara fugas, ni pelea con sus compañeros, es muy probable que obtenga su libertad mucho antes de los que piensa; se trata desde luego de una libertad condicional en la que debe cumplir ciertos requisitos, pero al fin de cuentas es una libertad y eso es lo importante” (ACPO, 1959b). Son evidentes los fines moderadores de la conducta que se seguían a este tipo de explicaciones.

“señores auxiliares: recalquen a los penados que no vuelvan nunca a ser autores materiales o intelectuales de un delito, pero ni siquiera Cómplices o Encubridores, porque de todas estas maneras sufrirán implacablemente el castigo de la ley” (ACPO, 1960a). Asimismo, en la lección sobre la fuga de presos se advierten las sanciones contempladas en el Código Penal, y se reprocha dicho proceder, a pesar de las circunstancias que podrían justificar la evasión:

A la cárcel no se va pues, a comer y a dormir gratis, nada de eso; y ustedes lo saben por dolorosa experiencia que nuestras cárceles adolecen de muchas fallas, que allí se padecen grandes penalidades, que no hay higiene ni comodidades; todo eso es cierto, pero la solución de ese estado de cosas no es precisamente la fuga y mucho menos el empleo de violencia para lograrla⁴³ (ACPO, 1960a).



Imagen 19. Detenidos de Urrao (Antioquia) utilizando su tiempo libre en actividades de artesanía. Fuente: ACPO, s.f.

⁴³ La fuga como delito era castigada por entonces con 8 meses a 2 años de prisión si el fugado se encontraba detenido preventivamente, de 2 a 5 años si ya había sido condenado, y hasta 6 años si para fugarse empleaba medios violentos contra las personas o las cosas.

Desde 1963, se introdujo como estrategia pedagógica la presentación por los profesores locutores de casos que los reos les enviaban por correo pidiendo consejos o recomendaciones, los cuales les servían a su vez para explicar conceptos, procedimientos e instancias involucradas. Las consultas llegaban, por ejemplo, en los siguientes términos:

Doctor Barrera Molina. Me hallaba yo un día tomando en una cantina, con un amigo del barrio, cuando entre los dos se entabló una discusión muy tonta, Nos dijimos ambos palabras ofensivas, hasta que mi amigo, de nombre Tomás, cogió una botella para mandármela. Tan pronto vi eso, salí corriendo de la cantina, y Tomás detrás, hasta cuando a la media cuadra me alcanzó, me tumbó y me empezó a pegar en la cabeza con la botella. Yo me acordé que tenía entre el bolsillo una navaja, la saqué como pude y le hice una cortada en la cara. Él viéndose herido, me soltó. Vino la policía me llevó a mí para el Permanente y a él para el hospital. A los dos días me indagatoriaron [sic]. Yo dije que no era cierto que lo hubiera herido con la navaja, sino que posiblemente él se había cortado con la botella, con que me había pegado, porque esta se había roto. El señor Juez al otro día me dictó el auto de detención y según lo que me acuerdo dice, que yo sí lo herí con la navaja, porque así lo dicen los médicos legistas. Hace más de dos meses me hallo en esta cárcel, y no veo esperanza de salir. Qué me aconseja usted, doctor Barrera? (ACPO, 1963).

En este caso la situación narrada sirvió para explicar los conceptos de proporcionalidad de las agresiones y legítima defensa (la cual ampararía al remitente), el proceso de indagatoria y la inconveniencia de mentir en ella (infracción en la que incurrió el autor de la carta) y sobre todo el papel del peritaje de los médicos legistas (cuyo concepto técnico desmintió la versión del procesado y determinó su reclusión). En suma, el objetivo de esta modalidad de enseñanza era “dar una explicación acerca del por qué han llegado a ese centro de rehabilitación ciudadana”, y, si era del caso, “enseñarles el camino de la libertad, que bien puede estar ella en un día próximo o lejano” (ACPO, 1963).

El mensaje de conclusión del curso de 1963 resume el propósito y contenidos de estas clases, y, en sintonía con el discurso de la rehabilitación de infractor de la ley tan en boga entonces (el cual ACPO asumió desde la misma denominación que le dio a los planteles de castigo), da un mensaje esperanzador con la promesa de la reintegración familiar y social:

Señores auxiliares y alumnos de los centros de rehabilitación ciudadana, hemos llegado al final de nuestro curso de INSTRUCCIÓN PENAL; confiamos en que estas pequeñas nociones que Uds. han recibido les sirvan para que conozcan un poco las leyes de Colombia, para que sepan cuándo un acto es delito, en qué forma se le castiga y por qué no ha de volverse a delinquir. Recuerden que Uds. son seres humanos como cualquiera de nosotros; y así deben portarse y así deben ser tratados; Uds. son iguales a nosotros, sólo que un momento aciago de sus vidas los ha llevado a ejecutar actos contra la sociedad y esta, por intermedio del Estado ha tenido que recluirlas en lugares de detención; pero mañana, purgada ya la falta cometida volverán a la vida común donde reintegrarán su familia abandonada (ACPO, 1963).

3.2.4. La formación complementaria

Dentro del plan general de la EFI propuesto por ACPO, eran igualmente importantes las nociones básicas sobre la correcta utilización de la tierra, como las primeras letras, los primeros números, los primeros cálculos del presupuesto, las nociones fundamentales para el cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades. Asimismo, para la misión de la institución cobraban gran relevancia las enseñanzas de los elementales derechos y deberes ciudadanos, y el conocimiento de los valores substanciales de una espiritualidad del desarrollo. Se trataba, como ya se ha dicho, de “enseñar al pueblo, motivarlo y orientarlo para su capacitación en los campos esenciales de su cultura básica integral (ACPO, 1964-1975, v. 3. Correo de Radio Sutatenza. Febrero de 1971).

Además de las campañas especiales, este interés abrió la posibilidad a otros cursos de formación complementaria, muchos de los cuales se impartían en los periodos de vacaciones. En el caso de las prisiones o “Centros de Rehabilitación Ciudadana”, desde 1959 se daba un curso de “Cívica y Urbanidad”. Las lecciones de esta clase contenían “conocimientos útiles para la vida”, entre otros, “reglas o indicaciones que determinan una serie, un conjunto de deberes, un comportamiento especial que nos hace agradables y atentos ante los demás y que despiertan la atención, la simpatía y el respeto de las personas hacia nosotros” (ACPO, 1959b).



Digitalizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia.

Imagen 20. AJEDREZ. Juego que han aprendido por medio de las publicaciones de El Campesino, algunos de los reclusos de la Cárcel Distrital de Santa Fe de Antioquia, en donde funciona una Escuela Radiofónica con 40 alumnos. Aparecen en la gráfica Belisario Castaño, profesor de la Cárcel y el penado Juan Bautista Polo Ariza. Junio 14 de 1968. Fuente: ACPO, s.f.

Mientras en las lecciones de cívica se consideraba a las personas en su condición de gobernantes y de gobernados, es decir, en su relación frente a la ley y las instituciones del Estado, en las de urbanidad los consideraban como individuos particulares pero miembros de la sociedad, y que de acuerdo con la moral saben cómo comportarse en todas partes. Así explicaba el profesor locutor las diferencias entre uno y otro de estos saberes:

Si se tratara de saber cómo debemos manejarnos en nuestros hogares, en una reunión, en la escuela, en el templo, buscaríamos la urbanidad. Si quisiéramos conocer nuestros deberes familiares, es decir, lo que se relaciona con los padres, con los hijos o con los hermanos, tendríamos que buscar en la cívica (ACPO, 1959b).

En consonancia con estas definiciones, el objetivo general de la clase era “aprender a [manejarse] bien en todas partes y en todas las circunstancias de la vida” (ACPO, 1959b). En estas lecciones también se definían términos como sociedad, familia, nacionalidad, derecho y deber, se explicaban las fiestas nacionales (tanto civiles como religiosas), se analizaba la letra del Himno Nacional, el significado del escudo patrio y los colores de la bandera. Además se daba una idea general de las instituciones que forman el Estado, de

cómo se adelanta un proceso de elecciones, qué es el derecho al sufragio y cómo se ejerce, cuáles son los principales documentos de identidad en Colombia y cómo se obtienen, en fin, un conjunto de nociones para ejercer la ciudadanía.

Dentro de esta llamada cultura cívica o cultura general, educación complementaria a las cinco nociones básicas de la EFI, los presos también estudiaban historia en cursos de vacaciones. Este saber era valorado por su capacidad de “orientar nuestros actos, toda nuestra vida, a fin de no andar a tientas en la vía que debemos seguir en cumplimiento de nuestro destino” (ACPO, 1958-1960). Al contarnos los grandes hechos y las grandes vidas, la historia adquiría a juicio de los directivos de ACPO una gran importancia: “se convierte en la maestra de los pueblos”, pues:

...al indicarnos los errores y los aciertos de las personas que vivieron antes que nosotros, nos permite sumar a la nuestra la experiencia de muchos personajes” lo que nos permite evitar los errores que ellos pudieron cometer y seguir confiadamente la ruta, el camino más aconsejado en la solución de muchos de nuestros problemas” (ACPO, 1958-1960).

Algunos ejercicios consistían en el análisis de máximas que señalaban la importancia de la historia tales como: “la historia es testimonio del tiempo, luz de la verdad, vida de la memoria, reflejo de la antigüedad, maestra de la vida”; “La Historia es del depósito de las acciones pasadas, el ejemplo y el aviso para lo presente y la advertencia para el tiempo por venir”; “Los pueblos se enlazan en la muerte el mismo día en que se olvidan de la Historia”.

Muchas de estas enseñanzas podían deducirse o extractarse de la vida de los hombres que habían contribuido al engrandecimiento nacional, razón por la cual varias de las lecciones y lecturas asignadas tenían un carácter biográfico. Conquistadores y descubridores españoles; políticos, militares y clérigos que tomaron parte en las guerras de Independencia, así como presidentes de la república, formaban un repertorio de “grandes hombres” cuyos logros era importante conocer. Al respecto se les indicaba a los alumnos:

La vida de los grandes hombres es antorcha encendida en las sombras de nuestro camino y mano amiga en las dificultades y reveses de la existencia. Ella nos sirven de ejemplo en las grandes acciones y de estímulo en las debilidades de la voluntad (ACPO, 1964).

Esta era, por supuesto, una visión clásica de la historia, la llamada historia de “héroes de bronce” que excluía del relato histórico a gran parte de la sociedad al centrarse casi exclusivamente en los actores de los hechos políticos, pero que de todas maneras, dentro de este gran aparato educativo para moderar y moldear la conducta de los penados, servía como un repositorio de modelos a seguir.

3.2.5. “Se cazan más moscas con una gota de miel”: el auxiliar inmediato en prisión

La introducción de los auxiliares inmediatos fue el mecanismo que le permitió a Radio Sutatenza ir más allá de la simple radiodifusión de contenidos educativos, actividad a la que ya se habían anticipado otras emisoras en el mundo. La introducción de este personaje “bisagra” entre los profesores y los alumnos dotó de una singularidad al modelo educativo de ACPO, pues por su mediación las instrucciones oídas se convertían en acciones verificables y susceptibles de corrección. Por esta razón, aunque era una actividad que se hacía de manera voluntaria y no se requería para ella demasiada formación o experiencia, al auxiliar inmediato si le pedían algunas cualidades como la atención, la obediencia y la exactitud. Ya hemos visto el rol que desempeñaron los auxiliares en la educación de sus hermanos campesinos (por lo general un integrante de la misma comunidad o familia) en el modelo regular de radio escuela, pero... ¿Qué ocurría con estos personajes en las escuelas radiofónicas de las cárceles?

La clase o curso de extensión denominado “Preparación de auxiliares inmediatos para los Centros de Rehabilitación Ciudadana” nos muestra algunas de las condiciones morales y pedagógicas de los auxiliares. Lo primero que se resalta es la necesidad de tener un “sentido de apostolado y espíritu de disciplina”, entendido el primero como “la caridad práctica; o mejor dicho, la generosidad, el desinterés y el entusiasmo con que se procura el bien de nuestros semejantes” (ACPO, 1959a); y el segundo como “la obediencia a las órdenes del locutor”, la cual se expresaba “en la puntualidad a las horas de clase, en la oportuna corrección de las tareas, en el orden o buena disposición del material de enseñanza, y en el trato atento y amable para con los alumnos y los compañeros” (ACPO, 1959a).

Ya sabemos que en el orden intelectual los auxiliares inmediatos no requerían “una cultura superior”. Con “saber leer y escribir regularmente; dominar la suma y la resta, poder multiplicar y dividir aun cuando [fuera] por una sola cifra, y con poseer algún conocimiento sobre lo general del mapa de Colombia” (ACPO, 1959a) se consideraba “más que suficiente”. La función pedagógica fundamental del auxiliar era, entonces, “hacer lo que [ordenara] el profesor por la radio”, aún si discrepaba o creía que no se debía hacer así, pues “las clases [eran] obra de expertos en la enseñanza, cuyos métodos han sido probados por la experiencia” (ACPO, 1959a). En otras palabras, el auxiliar debía obedecer, pero además hacer obedecer, prestando “oído a la radio y al personal”:

...los auxiliares inmediatos deben ser activos: han de estar siempre atentos a las indicaciones que dé el profesor por medio de la radio y ordenar que se cumplan inmediatamente; recorrerán los puestos de los alumnos y les ayudarán en la ejecución correcta de los ejercicios; resolverán sus dudas o dificultades. Tres cosas son rigurosamente indispensables: la atención, el silencio y el orden, en los alumnos y en los auxiliares. Sin estas tres precisas condiciones no hay posibilidad ninguna de enseñanza; con ellas, el éxito tiene que llegar indefectiblemente, es decir, como consecuencia necesaria (ACPO, 1959a).

También se les pedía que tuvieran iniciativa y fueran creativos con los medios que dispusieran, elaborando materiales y estrategias didácticas, como repartir “taleguitos con granos de maíz” para las operaciones matemáticas o recortar papeles y cartones que representaran los billetes y monedas de uso corriente en Colombia.

En el contexto penitenciario, dentro de esta conceptualización de la cárcel como un centro de rehabilitación y resocialización, el mérito de la labor del auxiliar en la prisión estaba en que “por su intervención” muchos de los presos alumnos aprenderían “no solamente a leer y escribir, a manejar los números, sino a comportarse cada vez mejor, a ser personas de bien para consigo mismas, para con la sociedad y para con la patria” (ACPO, 1959a).

Para lograr este propósito era muy importante ganar la voluntad del preso. “Se cazan más moscas con una gota de miel que con un barril de hiel”, decía el profesor locutor del programa “ACPO en Marcha” en la emisión del 21 de febrero de 1966. El recurso al refrán popular se hacía con la intención de introducir el tema del trato que el auxiliar debía

dar a sus alumnos, pues aunque ciertamente se planteaba una relación de autoridad sobre ellos, esto no debía dar motivo para irrespetarlos:

No hay necesidad de usar términos zalameros que mortifiquen, pero si ciertas palabras que agradan, que causan satisfacción a quien las oye. Así por ejemplo, cuando el auxiliar tenga que hacer una corrección, tenga que llamar la atención a alguno de los alumnos, no lo hará en un tono alto, brusco o déspota, sino que procurará hacerlo con discreción y prudencia. Debe tener en cuenta que sus alumnos van a la escuela a aprender, van a que los guíe y les enseñe, por lo tanto, su paciencia debe ser lo suficientemente amplia para soportar las distracciones y deficiencias de todos (...) Aún a aquellos que piden explicaciones reiteradas, se les deben dar con muy buena voluntad sin demostrarles disgusto, enfado o mala gana, de modo que el alumno se sienta apenado y se acompleje (ACPO, 1966).

Además de captar la atención de los alumnos en la escuela, el auxiliar debía convertirse en una especie de apóstol de la cultura y atraer a ella a todos aquellos que, necesítandolo y pudiéndolo hacer, no se educaban. En las cárceles palpablemente el fenómeno del analfabetismo era alto, pero esto no significó necesariamente una matrícula masiva por parte de esta población. Por esta razón, el auxiliar tenía que estar atento no solamente a quienes no “sabían leer ni escribir”, e invitarlos a dar el “paso por el camino del progreso cultural, social y económico” (ACPO, 1966), sino además quiénes abandonaban y por qué, y quienes adquirirían los medios pero sin formalizar su vínculo escolar, es decir tenían el radio, escuchaban los programas, leían los libros, pero no fundaban la escuela ni seguían los cursos con el rigor exigido⁴⁴.

Vale aclarar que quizá por el contexto en que vivían los alumnos de estas escuelas, aquella aura mística con la que se entendía el trabajo del auxiliar se realizaba mucho más. Estos auxiliares estaban, según ACPO, haciendo, “una labor de apostolado; porque tiene que realizarse con un amplio sentido de lo que es la doctrina cristiana católica basada en lo que consiste la verdadera caridad: hacer todo el bien que podamos a los demás” (ACPO,

⁴⁴ Algunas piezas de correspondencia remitidas a Radio Sutatenza o a *El campesino*, evidencian la sintonía de la emisora y la lectura asidua del semanario entre los presos, lo que no necesariamente se traducía en la creación de más escuelas. Al parecer ambos medios adquirieron una gran popularidad, sin que todos los radioescuchas o lectores fueran alumnos de las escuelas radiofónicas. Este mismo fenómeno se dio entre los campesinos y otros sectores sociales, los que sin duda contribuyó en el recelo con el que, especialmente las emisoras comerciales, empezaron a ver a la empresa de ACPO.

1968). Los auxiliares inmediatos “enseñan al que no sabe, aconsejan a las gentes para que sean cada vez mejores, corrigen a quienes se equivocan, sufren con paciencia los defectos del prójimo” (ACPO, 1968), amén de los actos implícitos en la “visita a los presos” y “el consuelo a los tristes”, labores todas equiparables a las obras de misericordia reconocidas por la Iglesia.

Como ya se indicó antes, la formación de los auxiliares, que por lo general tenía lugar dos semanas antes del inicio de la programación regular (entre mediados de enero y comienzos de febrero) como preparación de las labores del nuevo año, abarcaba también los aspectos administrativos y de la realidad material de la escuela. Contrario a lo que mucha gente pensaba, la Escuela Radiofónica no se fundaba por el simple hecho de adquirir o tener el radiotransmisor o con eventualmente escuchar uno o varios de los programas, sino que era necesaria una formalización del vínculo con ACPO, así como la asistencia regular a las clases por parte de los estudiantes inscritos. En ambas acciones el auxiliar inmediato cumplía una gestión importante, diligenciando y remitiendo las hojas de matrícula, o llevando las anotaciones y controles en el libro de asistencia.

Otro aspecto esencial en la labor del auxiliar era la preparación de las condiciones espaciales de la escuela, todo lo relacionado con las locaciones, mobiliario y materiales de trabajo:

... pasemos ahora a conversar de otras cosas también importantes dentro de la organización radiofónica. Pensemos un poco en lo que vamos a necesitar, desde el primer día para que nuestra escuela funcione satisfactoriamente. Vayan pensando y enumerando, qué cosas necesitamos... primero que todo, el receptor, verdad... Porque sin el receptor no podrá existir la Escuela Radiofónica... no podremos escuchar los programas de Radio Sutatenza. Después del receptor?... El tablero. Curiosos quedaríamos, si no tenemos tablero, cuando el profesor dice: auxiliar, escriba en el tablero... y si no hay tablero, en dónde escribe?... en la puerta?... en la pared?... en el piso?... Digamos desde ahora, que el tablero es uno de los elementos indispensables en la Escuela Radiofónica. Otra cosa importante?... las cartillas, claro que sí, las cartillas... los cuadernos, los lápices... la tiza... el puntero. Bueno... y en dónde se van a sentar los alumnos?... en el suelo?... Ya tenemos los asientos, las sillas, los taburetes, los bancos, las mesas de escribir?... Habíamos pensado en esto?... Y que más debemos tener en el saloncito, en el corredor o en la enramada

donde va a funcionar nuestra Escuela Radiofónica? "Piensen y digan...
Exactamente... el reloj, la campana o trozo de riel... (ACPO, 1968).

También se señalaban otros aspectos, como la disposición casi milimétrica de los objetos, la forma de manipular el radio, sus cuidados y disposición de tal forma que todos vieran y escucharan por igual, la iluminación, el orden, la limpieza, la importancia de la puntualidad, la oración y las imágenes sagradas. Como sus pares fuera de prisión, estos auxiliares debían ser promotores de la EFI y sus nociones fundamentales, saber qué eran y qué se enseñaba al abordar cada una, pero además promocionar las escuelas radiofónicas remarcando la importancia y beneficios de saber leer y escribir.



Digitizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia.

Imagen 21. ZAPATERÍA. Otra de las campañas que han puesto en práctica los reclusos de la Cárcel Distrital de Santa Fe de Antioquia. Junio 14 de 1968.

3.2.6. El valor educacional y testimonial de la correspondencia

Resulta singular que en un medio cultural sin una tradición escrita, como lo era el mundo rural colombiano a mediados del siglo XX, ACPO haya adoptado la correspondencia como uno de los principales medios de intercomunicación. Sin embargo, en el interés de esta institución por “fortalecer los efectos de la educación radial” (Bernal, 1971, p. 71), en las distintas franjas de programación se le preguntaba a la masa de oyentes sus impresiones ante las clases, “en qué forma interpretaban las enseñanzas y hasta qué punto estaban utilizando lo aprendido” (Bernal, 1971, p. 71). El resultado de esto fue un fenómeno creciente que dio lugar a la remisión de casi medio millón de cartas manuscritas (todas contestadas) tan solo entre 1953 y 1966 (ver cuadro 2).

Estadística global de correspondencia recibida y contestada de 1953 a 1966	
AÑOS	NÚMERO DE CARTAS
1953	2.976
1954	6.842
1955	21.665
1956	20.632
1957	21.257
1958	28.921
1959	24.115
1960	24.918
1961	33.199
1962	57.398
1963	55.390
1964	58.320
1965	57.720
1966	44.520
Gran total en 14 años.....	457.764

Cuadro 2. Fuente ACPO, 1967, p. 31.

Como bien pronto se evidenció el valor de la carta como medio educador, no solamente se fomentó en los programas este tipo de comunicación, sino que se crearon unos especiales denominados “Correo de Radio Sutatenza” y “Cartas del lector”, destinados específicamente a presentar, comentar y responder cartas enviadas por auxiliares y alumnos a la emisora y al semanario *El Campesino*. En estos y otros programas de forma insistente

se explicaba la forma correcta de redactar y dirigir una carta, las partes que la componen, y sobre todo, la necesidad de aprovechar ese medio para hacer consultas concretas o para exponer situaciones claras. Precisamente, por el desarraigo de la escritura, y por consiguiente de la comunicación epistolar, muchas piezas eran enviadas sin remitente o hacían largos rodeos sin llegar a preguntar o exponer ningún asunto en particular. Asimismo, como muchos de los que enviaban cartas habían aprendido a escribir gracias a las radio escuelas, en ellas pedían disculpas por las imperfecciones de la letra, o solicitaban a los destinatarios calificar la calidad de la caligrafía.

La correspondencia como medio de comunicación individual adquirió así un gran valor educador, pues se convirtió en un mecanismo para “[llevar] a la persona que escribe un mensaje de respuesta cuyo contenido [era] ordinariamente una enseñanza nueva; una aclaración de ideas o conocimientos no asimilados, una voz de estímulo; y una orientación para la vida práctica” (ACPO, 1967, p. 30). Tal como vimos en la clase de instrucción penal, las mismas ideas o situaciones de los estudiantes eran utilizadas “para darles orientaciones y sentido o para proporcionarles un consejo práctico al problema o problemas planteados” (ACPO, 1967, p. 30).

Pero... ¿quiénes y sobre qué escriben en el caso de las escuelas radiofónicas en las prisiones? Muchas de las cartas son simplemente de agradecimiento o felicitación por la labor de ACPO, en otras se hacen pedidos de materiales (radios y baterías principalmente), se informa de algunas actividades (las comprobaciones, por ejemplo, o las fiestas y actos solemnes en los que los presos tomaban parte), o se describe la situación general de la escuela. En cualquier caso, es interesante la vigencia o circulación del discurso de la rehabilitación, es decir la visión del penado como objeto de corrección o sanción, así como las evidencias de los aprendizajes adquiridos o de las condiciones en las que se creaba y se mantenía la escuela.

Del primer tipo es, por ejemplo, una carta remitida por el director de la cárcel de Gachetá, Cundinamarca, en diciembre de 1965, quien adjunta “el informe mensual de asistencia de los reclusos a ese centro radiofónico”, y además da “sinceros agradecimientos por la labor que ha desarrollado ACPO a favor de los presos, personas tan necesitadas precisamente por su misma posición de repudiados de la sociedad, y a quienes hay que redimir entre otros medios con la educación” (ACPO, 1954-1977, v. 204). También una

misiva firmada por los alumnos y la auxiliar inmediata de la escuela en la cárcel de Barichara, Santander, quienes dicen:

... presentamos un atento saludo a los directores, profesores, auxiliares y alumnos de las EE. RR., entre los cuales contamos a nuestros compañeros de reclusión en toda la República. Ojala que todos ellos, mejor que nosotros, hayan sabido corresponder al esfuerzo de ustedes y también del Gobierno, para llevar a las cárceles -por medio de la enseñanza- la cultura y rehabilitación que tanto necesitamos (ACPO, 1968-1969, v. 2).

Asimismo, en junio de 1959, el padre Luis José Beltrán, capellán de la Colonia Penal de Acacías en los llanos orientales, afirma que tras su llegada a dicha parroquia dedicó todo su interés a las escuelas radiofónicas y “ciertamente se han obtenido resultados maravillosos entre nuestro campesinado”, pero:

... desde la primera visita, como capellán de la Colonia Penal Agrícola, comprendí que para los relegados no había mejor medio de ayudarles a su regeneración que fundarles las escuelas radiofónicas. Gracias a Dios y después de las consiguientes incomprensiones y dificultades, ya se han convencido de la bondad de la obra y los presos están agradecidos. Parece ha cambiado el ambiente en los diversos campamentos. Ya no están tan lejos de la patria y de la Iglesia. Al visitarlos se apresuran a demostrar sus adelantos en lectura y escritura. Como prueba le envió las planillas (ACPO, 1954-1977, v. 190).

Por su parte, el director de la cárcel de La Mesa, Cundinamarca, aseguraba en febrero de 1967, que estando “preocupado por el fomento de la educación en [ese] penal”, tuvo noticia del modelo de las escuelas radiofónicas, el cual califica como “ideal”, pues “careciendo de fondos se puede implantar el estudio, ya que no es menester sino el auxiliar, el cual se puede conseguir” (ACPO, 1954-1977, v. 217). “Esta cárcel” –afirma– “no dispone de fondos suficientes para adquirir el radio y demás elementos y he tropezado con la indiferencia general” (ACPO, 1954-1977, v. 217). Lo singular de este caso es que en la respuesta de ACPO le recomiendan conformar una “junta pro-cárcel” ayudado por el cura y las damas del lugar, fórmula que ya se ha aplicado “en otros lugares con un éxito definitivo”, y de cuyas gestiones, le aseguran, podrá obtener “no solo el dinero para el

radio, sino algunos pesos más para el gasto que demande el funcionamiento de la escuela radiofónica” (ACPO, 1954-1977, v. 217).

La apertura de la radio escuela dependía, obviamente, de la adquisición del radio transmisor, por lo que la correspondencia solicitando la donación o reemplazo de este elemento es también recurrente. Lo hacen, entre otros, el subdirector de la cárcel de Neiva, quien pide dos de estos equipos “para escuelas radiofónicas, con el fin de instalar en este establecimiento cursos de las mismas, que tanto beneficio han procurado entre todos y cada uno de sus socios” (ACPO, 1954-1977, v. 195). También los directores de las cárceles de Yarumal, Frontino y Segovia en Antioquia, cuyos equipos se encontraban “en pésimas condiciones” (ACPO, 1954-1977, v. 50).



Digitalizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia.

Imagen 22. Escuela Radiofónica en la Cárcel Municipal de Villahermosa, Tolima, donde estudian 27 alumnos reclusos que siguen las clases por medio de la Radio Sutatenza con ayuda del Director de la Penitenciaría señor Javier Augusto Zuluaga. Mayo 10 de 1968. Fuente: ACPO, s.f.

NO HAY AULAS PARA EL ESTUDIO EN LA CÁRCEL DE SOATÁ

Reciban el saludo especial de los discípulos de la Escuela Radiofónica que funciona en la cárcel de Soatá. Les contaré que más de la mitad de los reclusos son analfabetas, no saben ni siquiera los números de 1 a 20. – En las pocas clases que hemos recibido, varios aprendieron las vocales y los números hasta 50. Con la colaboración de ustedes esperamos adelantar más y salir de la ignorancia. – Lo que sucede es que como ya somos 47, estamos muy estrechos e incómodos porque el establecimiento no es suficiente, de manera que no hay lugar para que el profesor nos pueda dictar las clases.

RAFAEL ÁLVAREZ. – ALUMNO DE EE. RR.
SOATÁ. – BOYACÁ.

Cuadro 3. Fuente: (ACPO, 1968-1969, v. 2).

Las fiestas de diversa índole eran una forma “honesta” de ocupar el tiempo y fomentar los actos culturales a los que se daba tanta importancia dentro de la EFI. En junio de 1965, el director de la cárcel de Ubaté, Cundinamarca, le escribe al director de *El Campesino* informándole sobre las actividades con motivo del día del guardián, fiesta en la que tomaron parte los alumnos de la escuela con una murga (ACPO, 1954-1977, v. 53)⁴⁵. Poco más de un año después, los alumnos de la escuela en la penitenciaría de Bogotá organizan con motivo de las fiestas de nuestra señora de Las Mercedes, “patrona de todos los privados de la libertad”, un programa especial, con alborada, misa solemne, sainetes y recitaciones (ACPO, 1954-1977, v. 207). A mediados de 1967 son los reclusos de la cárcel del circuito de Barichara, Santander, quienes reportan el programa de los cantos a coro con los cuales se conmemoró el día del campesino (ACPO, 1968-1969, v. 2)⁴⁶. El 24 de septiembre 1969 los presos de Ubalá, Cundinamarca, celebraron su “Fiesta tradicional del presidiario” gracias a los fondos recolectados por las damas de la localidad y entidades oficiales (ACPO, 1968-1969, v. 2). En fin, la muestra podría continuar, pero nuestro interés es tan solo dar una idea de algunos de los temas sobre los que escribían los miembros de las escuelas de ACPO en las cárceles, en este caso, las fiestas que seguramente rompían la

⁴⁵ Además de algunas condecoraciones, los festejos incluyeron actos en los que se exaltó la labor “abnegada y sufrida de estos servidores del Estado”, y se les obsequiaron sumas de dinero y ruanas fabricadas por los internos.

⁴⁶ Son ocho piezas cada una con una dedicación especial a diferentes autoridades y personajes, entre ellos los directivos de ACPO. Los reclusos y la auxiliar inmediata de la escuela de la cárcel interpretan una en honor del director y el cuerpo de guardianes de ese penal.

monotonía del encierro, y servían a los presos de oportunidad para mostrar sus habilidades en la música, el canto y la representación.

Una radio escuela que reviste cierta singularidad por la situación de salud de sus alumnos es la del sanatorio de La Picota en Bogotá, anexo establecido en 1946 en dicha penitenciaría para separar a los reclusos que padecían tuberculosis. El auxiliar inmediato Ernesto Noguera Badan reporta en septiembre de 1965 las actividades regulares de la escuela:

Hemos fundado en este sanatorio una escuela con 30 alumnos enfermos y seguimos con el mayor anhelo y satisfacción las muy benéficas clases que hace la obra redentora de las escuelas radiofónicas que nos procuran para ampliar nuestros conocimientos y nos dan una gran fuerza moral para continuar con fe en Dios, que algún día nos dará nuevamente la salud y la libertad. Deseo contar con vuestra ayuda para que por medio de sus grandes programas Colombia sepa que en esta cárcel sanatorio también tenemos afán de recuperación y que como amigos queremos invitarlos para las fiestas de las Mercedes y semana cultural que empiezan desde el 19 de este mes (ACPO, 1954-1977, v. 201).

Entre otras solicitudes, el auxiliar pide que para “[prepararse] mejor para la bella labor de enseñar al que no sabe”, le envíen los cursillos de auxiliares, pues “dentro de [sus] alumnos han sobresalido dos de una manera tan espléndida hasta el punto de que les [considera su] brazo derecho en esa labor educativa que [estaba] llevando a cabo”, y desea que ellos reciban también el cargo de auxiliares (ACPO, 1954-1977, v. 201)⁴⁷. Un año después la función de auxiliar la está desempeñando la hermana Inés Calle, una de las religiosas de La Presentación que atendían el sanatorio según reporta Vicente Olarte, uno de los alumnos, en otra carta:

Tenemos Escuela Radiofónica bien organizada a pesar de carecer de útiles necesarios, como cuadernos, lápices, etc. Además, la enfermedad nos impide varias veces la asistencia a clases, en ocasiones por el estado del tiempo, pues como estamos en distintos salones y no tenemos sino un radio, perdemos las clases porque

⁴⁷ En la respuesta le reiteran que “en realidad el auxiliar inmediato debe tener una capacitación mínima para realizar bien su misión”, y que sus habilidades las pueden perfeccionar siguiendo los programas especiales de formación de Radio Sutatenza, como el de “ACPO en marcha”, el cual se dirigía específicamente a los auxiliares.

no podemos salir a la intemperie. Pero nos basta saber que “el analfabeta de hoy es un inválido”, y yo digo: “el que quiera ser inválido que lo sea” (ACPO, 1966a).

En algunos casos los reclusos escribían a los programas de la emisora no para hablar del estado de sus escuelas, sino sobre su propia situación carcelaria, especialmente sobre sus procesos. Por ejemplo, Andrés Devia, del penal de Ibagué, pedía consejo legal a través de varias cartas en las que daba razón del tenor y contenido de los memoriales que él mismo remitía a la Corte Suprema, según dice “porque el trabajo del abogado no lo hemos conocido en ninguna carta en esta reja” (ACPO, 1954-1977, v. 307)⁴⁸.

Carta recibida.

San Antonio, Tolima. – Señores profesores de Sutatenza. – Bogotá. – Les saludo con el respeto debido por encontrarme detenido en la cárcel de San Antonio, Tolima. Les ruego el favor de deleitarnos a todos los detenidos de esta cárcel. Aquí tenemos Radio Sutatenza y Escuela Radiofónica, con el N° 35 de matrícula, donde diariamente, día y noche, escuchamos los programas del Reverendo Padre Sabogal. – Señores de la Radio, les ruego el favor de complacernos con las canciones: “Hacia el calvario”, “La molienda”, “Cafetal”, y otras de Gardel, Garzón y Collazos, y trovadores de la montaña. – Les cuento que rezamos el Santo Rosario todas las noches, a la hora en que lo transmiten por esas Emisoras. Les doy las gracias por su atención.

FRUTO LASSO OVIEDO

Respuesta.

Estimado amigo: Le agradecemos su carta y su saludo. Lamentamos su detención y esperamos que usted, con su buen ejemplo, con su trabajo y con su comportamiento intachable, se haga merecedor a la confianza y aprecio de sus superiores. Felicitamos a todos los detenidos por tener organizada su Escuela Radiofónica y por escuchar con atención las clases y los programas, en general, transmitidos por estas Emisoras. – Con mucho gusto trataremos de complacerlos con las canciones que nos han solicitado. Cordiales amigos,

ACCIÓN CULTURAL POPULAR

Cuadro 4. Ejemplo de correspondencia entre los penados y ACPO. Fuente: (ACPO, 1964-1975, v. 1).

En el caso de las escuelas radiofónicas en las cárceles, las funciones que asumiría el representante parroquial, como el envío de las matriculas, listas, materiales y

⁴⁸ Curiosamente en la respuesta a esta carta, aunque le dan la razón afirmando que “en realidad no [era] tan fácil encontrar personas que con todo cuidado y rectitud [prestaran] sus servicios [aun con] remuneración”, dentro de ese “medio difícil del penal, lleno de contradicciones y de tantas penalidades y sufrimientos”, esta era una “oportunidad de probar más su fe, su esperanza y su caridad en Dios” (ACPO, 1954-1977, v. 307).

escuela, desea replicar su corto saber. Para ACPO esta era una oportunidad para expandir el modelo a otro presidio más, por lo que le responden:

... su comunicación nos ha confirmado sus insospechadas capacidades y su deseo de ser mejor y ayudar a los demás. Comprendemos bien que sus actividades están reglamentadas, pero no prescindimos de la posibilidad de organizar una escuela radiofónica en la Penitenciaría del Barne. Por lo menos ya sabemos que tenemos un amigo y un aliado para emprender una campaña de mejoramiento integral cristiano. Imaginamos que las penas actuales, y especialmente, la falta de libertad para probar al mundo el cambio operado en usted, le habrán dado una nueva orientación a su actitud. Nosotros creemos que incluso usted podría considerar su situación como propicia para programar un futuro diferente. La educación que a usted le interesa es algo útil. La escuela radiofónica que puede organizar allí mismo, el periódico el Campesino a razón de \$ 0,40, los libros de la biblioteca del campesino al módico precio de \$ 0,35, las 5 cartillas que se obsequian a todo alumno de nuestras escuelas, son elementos que tenemos el gusto de poner a sus órdenes (ACPO, 1966).

Asimismo, ante la solicitud del director de la cárcel de Bolívar, Antioquia, pidiendo se publicara en *El Campesino* una nota exaltando la labor educativa de los voluntarios de los cuerpos de paz en dicho penal, le responden:

...nos permitimos sugerirle que para lograr cumplir con mayor eficacia su tarea de rehabilitación y educación de esta gente, se sirviera de los medios que Acción Cultural proporciona a través de la radio y el periódico, no referimos a la escuela radiofónica, que muy fácilmente podrá fundar allí para cumplir así con una misión docente que esté al alcance de las necesidades del campesino. Por otra parte nos imaginamos que un gran porcentaje está muy ligado al campo y entonces sería el momento de proporcionarles estas enseñanzas que luego facilitarán sus labores (ACPO, 1954-1977, v. 54)⁴⁹.

⁴⁹ Aunque se trata de una nota sobre el trabajo educativo de otra entidad (la cual en efecto se publicó en el semanario en mayo de 1965 bajo el título “Sobre la educación en prisiones”), resulta interesante la afinidad del lenguaje, la coincidencia de los propósitos, en fin, la adscripción a esa regularidad discursiva a la que ya hemos referenciado y que por entonces apuntalaba a la educación como la solución del problema penal. Por esta razón nos permitimos citarla en extenso: “... con su incansable amor al progreso e infranqueable voluntad [la de los voluntarios de los cuerpos de paz en Colombia], han forjado en las dormidas mentes de hombres rudos y carentes de toda buena aspiración, un brillante horizonte de esperanzas, de bondad y grandes anhelos de librarse del cerco férreo donde los ha conducido la ignorancia, borrando su pasado e iniciándose con infantiles mentes en la lucha por la existencia, buscando así, el punto para ellos desconocido: el bien. Sea su plausible

Ciertamente, como se afirmaba en esta misiva, muchos de los penados y procesados en Colombia eran campesinos analfabetas. En las estadísticas de la memoria de Luis A. Toro de 1953, se observa que un poco más del 50 por ciento de los presos eran analfabetas y que cerca del 70 por ciento se identificaban como agricultores. Por esta razón, entre sus propuestas para el mejoramiento del sistema, estaba la de una educación que resultara útil para la reintegración del violador de la ley: “qué bella realidad sería ver al campesino que después de purgar su falta en el penal, es reintegrado a la tierra, pero llevando, a más del arrepentimiento, conocimientos literarios que le servirán en todas las circunstancias de la vida” (Toro, 1953, p. 77). El anhelo de esa reintegración a la tierra también aparece en la correspondencia. El recluso Hernando Vargas, auxiliar inmediato de la escuela de la cárcel de Santuario, Risaralda (ver cuadro 5), afirma que espera poder aplicar los conocimientos útiles de las campañas la huerta casera y la conejera, las cuales sigue con mucho interés. Por su parte, el recluso Rubén Salazar, alumno de la radio escuela de la cárcel de San Andrés, Santander, afirma:

... los sábados por la tarde, desde esta cárcel donde estoy detenido, escucho, junto con mis compañeros, el programa “a larga distancia”; también oímos todas las clases. El Director es muy bueno y quiere que salgamos de aquí sabiendo todo lo que enseñan por esas emisoras y por el periódico *El Campesino*. Yo soy un campesino que me gusta escuchar todos los programas porque así aprendo cosas de importancia para cuando salga de este lugar poder servir a mis hermanos campesinos. Antes de tener estas enseñanzas por la radio, estábamos muy atrasados, mejor dicho, sumidos en las tinieblas, pero ahora ya tenemos esperanzas de ser útiles y poder trabajar honradamente siguiendo las enseñanzas que nos dan desde allá (ACPO, 1964-1975, v. 1)⁵⁰.

acción el infinito y claro ejemplo, de que no existen seres humanos en sí, trasegando por la maldad, sino simplemente mal encaminados. Abrámosles ese paso, ayudémosles a salir de ese círculo donde se encuentran encerradas sus vidas y pongámoslos en la vía menos quebrada posible. Presentémonos cual semáforos, cual agentes del tránsito vital y hagámosles ver los más abruptos caminos de herradura, las quebradas y tortuosas sendas que siguen, las infranqueables carreteras que transitan, los insondables e infinitos abismos donde caen y los inalcanzables precipicios que escalan, y guiémosles por este educativo medio, a ese camino plano, brillante sin escollos ni roturas, que los llevará a esa meta final: el triunfo” (ACPO, 1954-1977, v. 54).

⁵⁰ Este mismo detenido se convirtió en el auxiliar de la escuela según relata en otra carta: “soy auxiliar inmediato de la Escuela Radiofónica en el Centro de Rehabilitación Ciudadana de la cárcel de San Andrés, Santander. Estoy trabajando con mucho interés, para que mis compañeros reclusos salgan de la oscuridad de

Según dejan entrever estas piezas de correspondencia, las escuelas radiofónicas en las cárceles cumplían así una doble labor: eran un medio eficaz para “encaminar” por el bien las inteligencias y las voluntades, es decir, para rehabilitar socialmente al delincuente, pero además reafirmaban sus raíces campesinas dándoles unos conocimientos básicos para que, vueltos a la libertad y a la tierra, pudieran mejorar sus condiciones de vida.



Imagen 23. Lámina para la clase de la letra O. Fuente: ACPO, 1957a.

la ignorancia. Muchos de ellos han aprendido a leer y escribir y muchas otras enseñanzas” (ACPO, 1964-1975, v. 1).

Cierre

En los años 70, cuando la obra de ACPO empezaba paulatinamente su ocaso, el sistema penitenciario colombiano daba unos pasos, también paulatinos, para formalizar espacios de educación en las cárceles, estimulado por la promesa de descongestionarlas gracias a las rebajas del tiempo de la pena contempladas en la ley 32 de 1971. En otras palabras, cuando, finalmente, se piensa en racionalizar el sistema y buscar convenios y asociaciones para la educación de los presos, la gestión de ACPO empezaba a languidecer.

La asociación se encontraba por entonces maltrecha por sus luchas con la radio comercial, pues seguramente recelosos del fenómeno de audiencia de Radio Sutatenza, los representantes de las principales emisoras exigieron que esta pagara los mismos derechos. Con la jerarquía católica la disputa no fue menos agria, principalmente por el tema del control de la natalidad, pues mientras esta se enfrascaba en fuertes debates con asociaciones (e incluso con el mismo gobierno) que defendían los derechos sexuales y reproductivos a finales de los años 60, ACPO, que recuérdese era una entidad de la Iglesia, desarrollaba en sus escuelas campañas de paternidad responsable, lo que le valió enérgicas reprensiones. Simultáneamente se vio cercada por las aspiraciones de la guerrilla del M-19 (la más mediática de todas) de ganar a su causa la plataforma de comunicación y movilización que ACPO tenía estructurada. Por la negativa de monseñor José Joaquín Salcedo Guarín de marchar por esa ruta, el grupo guerrillero lo sometió a un “juicio popular” cuyo fallo o sentencia fue la pena de muerte.

Pronto los rielos y campanas no sonaron más para llamar a la lección. El esfuerzo por promover el mejoramiento humano por medio de la educación, la preparación de las masas populares para el desarrollo y el empleo a gran escala de los medios de comunicación para lograrlo, tocaban punto final. En el ambiente quedaban, sin embargo, un conjunto de concepciones y de prácticas que anudaban un legado.

La imagen de la cultura como una construcción cotidiana, masiva y popular, es decir, dinámica y no fija e inmutable, era quizá la más importante. De ella se deriva la acción cultural como praxis renovadora de los valores y las actitudes, y por consiguiente, de las actividades. La idea de que el estado de subdesarrollo económico y social del campo en América Latina era en parte un hecho cultural, le abrió a la acción cultural un horizonte

amplísimo para estimular la valorización de la tierra, de las técnicas para aprovecharla y cuidarla, de la salud y de la educación misma. Por este influjo el bienestar del hombre se convierte en obra de su propia iniciativa y responsabilidad, pues el cambio de valores integra su propia valorización, de tal manera que se persuade de que con el conocimiento y la técnica puede agenciar un mejor vivir.

De esta manera quedó, entonces, sentado el precedente de que a través de la educación se puede generar empoderamiento de individuos y grupos marginados, transformándose en actores sociales capaces de mejorar su realidad. En otras palabras, se marcaba una pauta para que la educación popular, parafraseando uno de los principios ideológicos de ACPO, incentivara el espíritu de iniciativa, la búsqueda del mejoramiento personal y social contando con esfuerzo propio.

Con la desaparición de ACPO, la ingeniosa suma de componentes a la que se denominó escuela radiofónica desde luego también terminó. Ya no más profesores, usando el radio como medio de comunicación, llegaron a grupos organizados de oyentes, apoyados por un comunicador interpersonal o auxiliar inmediato. Esto no significa que la educación por radio también hubiese cesado. Lo que termina en ese momento es el movimiento radiofónico, es decir, la movilización social en la lucha contra la pobreza y el logro de mejores niveles de vida, a través de unos instrumentos básicos que comportaban las clases sobre las nociones de la EFI, los elementos de acción como las cartillas y el semanario, la organización local y la misma correspondencia.

La escuela radiofónica en las prisiones no distó demasiado de sus equivalentes para campesinos. De hecho, la idea de que un porcentaje importante de los presos eran, y debían seguir siendo, campesinos, reforzó una especie de estereotipo del modelo educativo de ACPO (por ejemplo, en la clase “Aritmética para penales” casi siempre sumaban y restaban bultos). Empero, como hemos visto, si bien los principios y praxis eran las mismas, es decir, que se seguía la idea de la transformación de la mente como condición del desarrollo, se realizaban campañas especiales como praxis del aprendizaje y se empleaban los medios masivos de comunicación en la educación de adultos, fueron necesarias e inevitables las adaptaciones a la realidad del encierro.

Los temas penales y legales fueron sin duda una novedad. Estos se usaron no solo como una guía para entender y seguir los desarrollos de sus propias causas y sentencias,

sino como una forma de prevenir los delitos en sí mismos y morigerar la conducta dentro las prisiones. En las charlas es evidente el tono aleccionador y moralizante; el énfasis en las penas y sanciones que acarreaaba cada conducta delictiva, así como en los beneficios jurídicos del buen comportamiento, claramente orientaban las clases hacia la contención de cualquier impulso de violencia. Las tensiones fruto de la precariedad del sistema, tanto por el hacinamiento como por la lentitud de la justicia, son representadas como pruebas que deben vivirse con resignación, como un componente de la necesaria expiación de la falta.

El imaginario de la rehabilitación por la educación circulaba ampliamente. Tanto los profesores en sus exposiciones, como los alumnos y auxiliares (incluidos los directores de las cárceles, que como vimos asumían el rol que en la otras escuelas desempeñaba el representante o líder parroquial), se figuraban librando una batalla contra las tinieblas de la barbarie, pero además, devolviendo la oveja al redil, reintegrando al cuerpo social, sano y salvo, al elemento que, casi siempre por ignorancia, marchó antes por la senda de la corrupción y el crimen.

Como estrategia de educación no formal, la escuela radiofónica en la cárcel siguió los procesos educativos flexibles, orientándose en la formación para el desarrollo humano. Sus programas de formación no buscaban la obtención de un título que habilitara para el trabajo, sino la afirmación de una base cultural que aunque validaba algunos estudios propios de la educación formal, seguía otra estructura. De acuerdo con la población que atendía, además del discurso de la rehabilitación al que ya hicimos referencia, también se introdujo un tono vivificante y de estímulo, de reivindicación por la posición relegada a la que la sociedad sometía a sus criminales. En suma, se trató de un espacio de formación que aunque para muchos era apenas el primer contacto con cualquier otro referente educativo, brindó oportunidades a los internos para afirmar un camino a otras realidades diferentes al encierro.

Referencias

Fuentes de archivo

Acción Cultural Popular –ACPO. (s. f.). Archivo fotográfico de ACPO: cárceles y reclusos. Paquete 183.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1951). Escuelas Radiofónicas. 46 p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1954-1977). Archivo Epistolar de Radio Sutatenza. 398 vol.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1956). *Boletín de orientación, información para el representante parroquial*. n. 8. Bogotá. (s. p.).

Acción Cultural Popular –ACPO. (1957). Sacerdotes y seglares en la obra educación popular en Colombia: las Escuelas Radiofónicas y su labor de 1954 a 1957. Informe de la Dirección General de ACPO en la II Asamblea General de la Institución, Bogotá, Editorial Pío X.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1957a). *Cartilla de lectura*. Bogotá: Editorial San Pío X.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1958-1960). Clases de historia patria. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1959). Curso de rehabilitación: lectura adelantados (agosto a noviembre).

Acción Cultural Popular –ACPO. (1959a). Programas Educación penal, Lecciones instructivas, Cívica y urbanidad para centros de rehabilitación ciudadana, Preparación para auxiliares inmediatos en centros de rehabilitación de Bogotá. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1960). Programa "Aritmética-penales". s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1960a). Clases de instrucción penal. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1961). Programa Charla Penal. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1961a). Libretos de religión para presos y cárceles. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1961b). Acción especial "Catecismo cárceles". 2 vol.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1963). Libretos de programas radiales (varios) transmitidos en el año de 1963. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1964). Libretos de programas radiales (varios) transmitidos en el año 1964. Programa Historia Patria “curso adelantados”. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1964-1975). Libretos de programas radiales (varios) transmitidos en los años 1964 a 1975. 7 vol.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1966). Libretos de programas radiales (varios) transmitidos en el año de 1966: Correo de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en Marcha “auxiliares”. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1966a). Libretos de programas radiales (varios) transmitidos en el año de 1966: Catecismo “principiantes” y Correo de Radio Sutatenza. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1967). Síntesis informativa, 1965-1966. 31 p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1968). Libretos varios para auxiliar inmediato. s.p.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1968-1969). Programas "Cartas del lector". 2 vol.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1968-1972). Programa "Correo de Radio Sutatenza". 15 vol.

Acción Cultural Popular –ACPO. (1969). Radio Sutatenza: Programación. Bogotá: Editorial Andes.

Bibliografía

Abel, C. (1987). *Política, Iglesias y Partidos en Colombia: 1886–1953*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Acosta, D. (2016). *Historia de instituciones de régimen carcelario en Colombia 1914-2014. Un siglo de olvido*. Instituto Penitenciario y Carcelario –INPEC.

Acero, E. (1940). “Los talleres y el trabajo en la Penitenciaría Central”, en *Acción Penitenciaria. Órgano de divulgación científica de la Penitenciaría Central de Bogotá*, N° 1, pp. 41-46.

Acín, A. “Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 31, N° 2, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 63-83.

Aristizábal, A. y Estrada, A. (1978). *Procesos para un diseño curricular*. Bogotá: Acción Cultural Popular.

Baracaldo, M. (2013). “El sistema penitenciario y carcelario en Colombia: el concepto de alta seguridad en la justicia especializada”, en *Revista Policía y Seguridad Pública*. Año 3, vol. 1, pp. 27-62.

Bernal, H. (1966). “La visión cristiana del desarrollo”, en *Los servicios de Acción Cultural Popular para las diócesis y parroquias de Colombia*. Bogotá: Editorial Andes, pp. 57-67.

Bernal, H. (1971). *Educación Fundamental Integral y Medios de Comunicación Social. El uso sistemático de los medios masivos de comunicación en programas de desarrollo*. Bogotá: Editorial Andes.

Bernal, H. (1978). *Educación Fundamental Integral. Teoría y aplicación en el caso de ACPO*. Bogotá: Acción Cultural Popular.

Bernal, H. (1989). “Réquiem por Sutatenza”, en: *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, N° 32, pp. 64-67.

Bernal, H. (2005). *Acción Cultural Popular. De la realidad a la utopía*. Bogotá: JAVEGRAF.

Bernal, H. (2012). “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 46, N° 82, Bogotá, Banco de la República, pp. 5-41.

Blazich, S. (2007). “La educación en contextos de encierro”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 44, pp. 53-60.

Bruno, F. (1936). *La reforma carcelaria y penitenciaria en Colombia. Exposición del director general de prisiones doctor Francisco Bruno al ministro de Gobierno doctor Alberto Lleras Camargo*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Calderón, I. (2014). “Escuelas radiofónicas: amalgama de educación, cultura y evangelización. Acción Cultural Popular llega a las Parroquias de Pamplona, 1954-1957”, en: *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Vol. 18 (2), pp. 409-437.

Campuzano, R. (2000). “El sistema carcelario en Antioquia en el siglo XIX”, en *Historia y Sociedad*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Número 7, pp. 87-122.

Castro, A. (1963). “Los establecimientos penitenciarios”, en *Revista del Instituto de Ciencias Penales y Penitenciarias*, N° 5, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, pp. 65-85.

Ceballos, A. y Vanegas, N. (1991). *Aportes y papel de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en la educación no formal en las escuelas radiofónicas de Colombia, Radio Sutatenza*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Echeverry, B. (1965). “Actualidad de las cárceles colombianas. Informe presentado al Ministro de Justicia en 1964 por el señor Mayor Bernardo Echeverry Ossa, Director de la División de Penas y Medidas de Seguridad”, en *Revista Policía Nacional de Colombia*, Año LIII, N° 110, marzo-abril, pp. 67-74.

Fernández, H. (2002). *Reformas penales y penitenciarias*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.

García, J. (2105). “Pagando penas y ganando el cielo. Vida cotidiana de las reclusas de la cárcel El Buen Pastor, 1890-1929”, en *Historia y Memoria*, N° 10, pp. 19-42.

Gobierno de Colombia. (1964). “Decreto número 1817 de 1964 (17 de julio), por el cual se reforma y adiciona el Decreto Ley 1405 de 1934 (Código Carcelario), y se dictan otras disposiciones”, en *Prisiones. Órgano de divulgación de la Dirección General de Prisiones*, N° 1, pp. 99-139.

Gómez, G. (2012). “Sutatenza: retos y sueños de un proyecto radial”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 46, N° 82, Bogotá, Banco de la República, pp. 43-67.

Gómez, N. (1963). *Legislación carcelaria colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gutiérrez, J. (1964). “Plan carcelario”, en *Prisiones. Órgano de divulgación de la Dirección General de Prisiones*, N° 1, pp. 57-68.

Houtart, F. y Pérez, G. (1960). *Acción Cultural Popular. Sus principios y medios de acción. Consideraciones teológicas y sociológicas*. Bogotá: Editorial Andes.

Huertas, O. y otros (2011). “La colonia penal de oriente. Último rezago del positivismo jurídico penal. (Acacias – Meta - Colombia)”, *Diálogo de saberes*, julio-diciembre, N° 35, pp. 139-150.

Huertas, O. y otros. (2012). “Colonias penales agrícolas de los siglos XIX y XX como sustitución de la pena de prisión tradicional en Colombia”, en *Revista Criminalidad*, enero-junio, Vol. 54 (1), pp. 313-338.

Hurtado, A. (2012). “La cultura escrita en sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano”, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 46, N° 82, Bogotá, Banco de la República, pp. 68-91.

Márquez, J. (2012). “La nación entre rejas. Régimen penitenciario y carcelario en Colombia en el siglo XIX: el caso del Estado Soberano de Bolívar”, en *Ciencias Sociales y Educación*, Universidad de Medellín, Vol. 1, N° 2, pp. 79-100.

Márquez, J. (2013). “Estado punitivo y control criminal. Cárceles, prisiones y penitenciarias en Colombia en el siglo XIX”, en *Revista Criminalidad*, enero-abril, Vol. 55 (1), pp. 99-112.

Maya, T. (2014). “El Panóptico Nacional de Colombia, heterotopía de desviación e imperio de la mirada”, en: *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazso”*, N° 44, pp. 133-145.

Muñoz, B. (1940). “Delincuencia y educación”, en *Acción Penitenciaria. Órgano de divulgación científica de la Penitenciaría Central de Bogotá*, N° 1, pp. 47-49.

Pissa, J. (1965). “Informe de actividades presentado por el Mayor Jairo Pissa Benítez sobre la cárcel de Manizales”, en *Prisiones. Órgano de divulgación de la Dirección General de Prisiones*, N° 4, pp. 116-118.

Ramírez, P. (1924). *Informe del Director General de prisiones*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Romero, G. (1940). *Ideario de la reforma penal y penitenciaria. Estudio de organización carcelaria y pedagogía criminal*. Bogotá: Editorial ABC.

Rey, G. (2005). *Administración de justicia y sistema penitenciario en el Estado de Santander, 1857-1878*. Tesis de grado. Maestría en Historia. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

s.a. (1923). *Compilación de leyes, decretos y resoluciones aplicables dictadas sobre Penitenciarías, Cárceles, Colonias Penales y Secciones de Presidio de la República desde la expedición de la Ley 35 de 1914, sobre establecimientos de castigo*. Bogotá: Imprenta Nacional.

s.a. (1940). “Nota Editorial”, en *Acción Penitenciaria. Órgano de divulgación científica de la Penitenciaría Central de Bogotá*, N° 1, pp. 3-9.

s.a. (1954). *Informe del Director General de Prisiones al Señor Ministro de Gobierno*. Bogotá: Imprenta de la Penitenciaría Central.

s.a. (1969). “Tratamiento penitenciario. Conclusiones del Seminario Latinoamericano de Llo – Lleo, Chile, con ocasión del X Aniversario del Movimiento Penitenciario Latinoamericano”, en *Pastoral Penitenciaria*, N° 3, junio, Bogotá: Capellanía General de las Cárceles, pp. 4-16.

Salcedo, J. (1969). *En la ruta del desarrollo. Acción cultural Popular*. Bogotá: Editorial Andes.

Santander, J. (1960). “El capellán, los presos y la sociedad ante el problema carcelario”, en *Revista Javeriana*, T. LIII, N° 261, febrero, Bogotá, pp. 34-40.

Sarmiento, L. y Lima, J. (2007). “Acción Cultural Popular en los albores: la filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia”, en *EccoS: Revista Científica*, vol. 9, N° 2, Sao Paulo, pp. 409-433.

Sarmiento, L. (2008). “Acción Cultural Popular: un aporte a la educación de la mujer campesina en Colombia”, en: *Praxis Educativa*, Vol. 4, enero-diciembre, pp. 29-61.

Sarmiento, L. (2009). *ACPO, una experiencia educativa: desarrollo integral de la humanidad. Pensamiento de Monseñor Salcedo*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Sarmiento, L. (2009a). “El concepto de maestro en Acción Cultural Popular”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, v. 13, pp. 128-147.

Suárez, J.; Moreno, N.; Noguera, J.; Dávila, A. y Peñaloza, P. (2014). *Perspectivas y retos de la educación en prisiones: Una visión del modelo educativo colombiano*. Bogotá: Corporación Universitaria de Colombia IDEAS.

Tirado, A. (1976). *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Toro, L. (1953). *Apuntes sobre régimen penitenciario. Plan general para una reforma penitenciaria en Colombia*. Armenia: Tipografía Vigig.

Uribe, M. (2001). “Las guerras por la Nación en Colombia durante el siglo XIX”, en *Estudios Políticos*, N° 18, Medellín (ene.-jun.), pp. 9-27.

Unesco. (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica. Derechos, libertad y ciudadanía*. Brasilia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco.

Vaca, H. (2011). “Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989)”, en: *Signo y Pensamiento*, Vol. XXX, núm. 58, enero-junio, pp. 254-269.

Vargas, A. (1940). “La cultura física en la penitenciaría central”, en *Acción Penitenciaria. Órgano de divulgación científica de la Penitenciaría Central de Bogotá*, N° 1, pp. 49-51.

Vila, E. y Martín, V. (Eds.). (2013). “La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas”, en: *Revista de Educación*, N° 360, enero-abril.