

Panorama de la televisión educativa en América Latina en la década del 60 y 70 y su influencia en Uruguay

Lucía Secco¹

Resumen

115

El 2020 fue un año marcado por la búsqueda de herramientas tecnológicas capaces de colaborar con las instituciones de enseñanza para cumplir con sus objetivos educativos. Para reflexionar sobre estos desafíos hoy, el artículo propone hacer un recorrido por las principales corrientes que influyeron en el uso de la televisión educativa en América Latina en la década del 60 y 70. Desde el deslumbramiento inicial por las capacidades de la nueva tecnología y los impulsos dados por las teorías desarrollistas y las agencias internacionales para el

¹ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (FIC-Udelar) y magíster en Estudios Latinoamericanos (FHCE-Udelar). Docente en el Laboratorio de Preservación Audiovisual del Archivo General de la Universidad. Integra el Grupo de Estudios Audiovisuales (EI-CSIC-UDELAR) y el grupo Archivos y Estudios sobre Historia Intelectual (CSIC-UDELAR). Su tesis de maestría se centró en la televisión universitaria de Uruguay en la década del 70. Contacto: [luciaseccol@gmail.com].

desarrollo, el artículo llegará al momento de desencanto, con las teorías dependentistas, el fracaso de las experiencias más ambiciosas y la introducción de nuevas tecnologías. Finalmente, se pretende plantear cómo se dio este proceso para el caso uruguayo como punto de partida para nuevos trabajos que busquen profundizar en el uso de la televisión por parte de los diferentes organismos de enseñanza.

Palabras clave

Televisión educativa, desarrollismo, medios masivos de comunicación.

Abstract

2020 was a year marked by the search for technological tools capable of collaborating with educational institutions to meet their educational goals. In order to reflect on these challenges today, the article proposes to take a tour of the main trends that influenced the use of educational television in Latin America in the sixties and seventies. From the initial astonishment by the capabilities of the new technology, and the impulses given by modernization theories and international development agencies, the article will reach a moment of disenchantment, from the emergence of dependency theories, the failure of the most ambitious experiences and the introduction of new technologies. Finally, it is

intended to propose how this process occurred in the Uruguayan case as a starting point for new works that seek to deepen the use of television by the different public education organizations.

Keywords

Educational television, development, mass media.

Introducción

En la década del 60 y 70, se desarrollaron en el continente proyectos de televisión de naturaleza muy diversa. Desde cursos regulares de primaria y secundaria por televisión abierta para ver con el docente, *telecursos* dictados exclusivamente por medios masivos y clases de alfabetización de adultos o formación docente, hasta canales gestionados por las universidades.

Ante tal diversidad de usos, es necesario definir los conceptos relacionados con la televisión educativa para diferenciar las experiencias. Prieto Castillo (2004: 21) habla de televisión instructiva para referirse a la TV escolar con objetivos educativos específicos y que guarda relación con los programas regulares de enseñanza. Esto se diferencia de los programas televisivos con fines educativos, que buscan complementar procesos de enseñanza. Fuenzalida (2005: 137) define las *teleclases* como la modalidad por la cual «[...] se pretendía hacer coincidir

los horarios de clase escolares, especialmente las mañanas, con programas de TV estrictamente relacionados con determinadas materias escolares», con el objetivo de que los docentes enciendan el televisor en el aula para sintonizar el programa.

Para este trabajo, se partirá desde los términos *televisión instructiva* o *teleclases* para hablar de los programas televisivos que son utilizados para seguir la currícula escolar, ya sea en el aula o en modalidad a distancia. El término *televisión educativa* se usará de manera amplia para referirse al uso del medio relacionado con la educación. *Teleducación* se aplicará solamente para referirse a los procesos dados luego de un desencanto de las técnicas basadas únicamente en la televisión.

A los orígenes de la televisión educativa los encontramos en la segunda posguerra asumiendo que las nuevas tecnologías podrían solucionar todos los problemas de la educación, con la idea de que «[...] con la incorporación de los medios quedarían resueltas cuestiones metodológicas de la educación» (Pietro Castillo, 2004: 105). El aumento de la demanda educativa hizo pensar que se podía aprovechar la amplia cobertura del medio para llevar la escuela a lugares donde ésta no llegaba con facilidad, garantizando su calidad incluso a un menor costo que el invertido de la forma tradicional. La expectativa era tal que «[...] por esos mismos años, se pensaba que la televisión podía suplir el trabajo del aula, incluso con una mejor preparación» (García Mantilla, 2003: 140).

Los antecedentes de la televisión educativa en América Latina se pueden encontrar en las experiencias de la TV pública

europea como la televisión escolar francesa o la *telescuola* italiana, iniciadas en 1952 y 1958 respectivamente, aunque los ejemplos más llamativos se encuentran en Japón y Estados Unidos. La cadena NHK (*Nippon Hoso Kyokai*) lanzó en 1959 *Canal 2*, exclusivamente dedicado a contenidos instructivos (Akiyama y Sakamoto, 1978: 29-38). Para mediados de la década del 70 existían en Japón 1706 emisoras educativas y la totalidad de las aulas de primaria contaban con equipos de TV y video (Tiene, 1978: 19-24).

En Estados Unidos la televisión educativa se inició en 1952 y para 1967 se habían instalado 140 estaciones educativas que alcanzaban a 130 millones de personas (Powell, 1962). Estaban alojadas en Universidades, instituciones educativas de otros niveles y organizaciones comunitarias. Además de los programas educativos de carácter general, se emitían *teleclases* para todos los niveles. Se pretendía que la televisión solucionara los problemas relacionados con el aumento de la matrícula, por lo que muchos cursos eran seguidos y aprobados únicamente por el medio masivo. A su vez, comenzaron a proliferar investigaciones que resaltaban las ventajas de la educación mediatizada (Maloney, 1970: 22-23).

Una de las personalidades claves en este tipo de estudios fue Wilbur Schramm, que en su artículo *What we know about learning from educational television* sintetizó los resultados de casi 400 estudios. De ellos, 255 dieron como resultado que «[...] no había diferencias significativas» entre ambas modalidades, 83

vieron mejores resultados en la enseñanza por televisión y 55 favorecieron la educación tradicional (Schramm, 1962).

Schramm fue un impulsor de las ideas que fomentaban la educación y los medios masivos como elementos fundamentales para el desarrollo de las sociedades denominadas tradicionales. Sostenía que los medios masivos podrían ser usados para generar empatía y preparar el terreno para la adopción de nuevas técnicas. Los cambios, a su vez, debían darse dentro del sistema educativo, porque «[...] la educación pública es tanto un canal para transmitir información a la población y un soporte para los medios masivos» (Lindo Fuentes, 2009: 769).

Schramm y su equipo de la Universidad de Stanford llevaron adelante la evaluación de la televisión educativa en El Salvador, instalada gracias a los aportes de la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID) en el marco de la Alianza para el Progreso a fines de la década del sesenta (Lindo Fuentes, 2009). La detallada investigación de Lindo Fuentes describe un plan piloto iniciado en 1969 que contó con un préstamo de casi 2 millones de dólares y una donación de 700 mil. La idea detrás ya es conocida, y se basa en el supuesto de que, en un país con docentes poco preparados, se podían distribuir clases magistrales en todos los rincones, con maestros reducidos a presentadores de *teleclases*, todo a un menor costo por alumno. Para 1972 la mayoría de los estudiantes de secundaria usaban televisión en el aula (Lindo Fuentes, 2009).

La ayuda internacional de USAID y otras fundaciones del país del norte fue una constante en varios proyectos de televisión

educativa en el continente como parte de la política exterior estadounidense en el marco de la guerra fría. Otro actor clave en este proceso fue la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), influida en ese entonces por las teorías desarrollistas de Schramm. Su peso en el organismo estuvo dado tanto por sus teorías como por su rol de experto en temas de comunicación y educación (De Morgaras Spá, 2011: 146)².

La política de UNESCO en relación a los medios masivos durante la segunda mitad de la década del 60 estuvo orientada a recomendar a los países de América Latina potenciar sus sistemas de comunicación masiva y utilizar medios como la radio y televisión con fines educativos. A su vez, enviaba expertos para asesorar a los gobiernos en la materia.

Otro organismo con influencia en la temática fue el Centro Interamericano de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), fundada el 1964 bajo el auspicio de UNESCO. En sus comienzos, CIESPAL promovió las teorías desarrollistas de Schramm (de Morgaras Spá, 2011). Sin embargo, a pesar de haber sido fundada por organismos internacionales bajo el influjo de las teorías de la modernización «[...] finalmente las cosas no salieron tan simples y en aquellos centros se fue abriendo paso a la reflexión crítica sobre la comunicación» (De Morgaras Spá, 2011: 175). Este giro se dio a inicios de los 70 y se

² Su libro *Mass media and national development*, de 1964, se convirtió en una guía en la época para el organismo.

corresponde a un viraje teórico en América Latina, de abandono de la visión desarrollista, que dio paso a la teoría de la dependencia. La obra de Cardozo y Faletto fue un aporte clave para tomar la desigualdad, la pobreza y el subdesarrollo como consecuencia de la dependencia de los países llamados desarrollados, no solamente desde el punto de vista económico sino también social y cultural (Cardozo y Faletto, 1998).

Este viraje estuvo presente en el pensamiento teórico en torno a la comunicación y los medios masivos en América Latina con autores como Antonio Pasquali y Ramiro Beltrán, cuyos trabajos denunciaban la dependencia cultural e informativa (Beltrán, 2006 y Pasquali, 1990). Esta corriente, que veía la concentración de la producción de los medios en países del hemisferio norte, generando un sesgo en la construcción de la realidad, tuvo influencia en la doctrina de la UNESCO durante la década del 70. Este viraje se inició con la reunión de Montreal de 1969 y tuvo su punto culminante con el llamado *Informe MacBride* iniciado en 1977 y presentado en 1980, el cual alertaba sobre los desequilibrios en materia de información y comunicación en el mundo (Sierra Caballero, 2005).

Otra línea de pensamiento de la época adaptó la pedagogía de Paulo Freire sobre el uso de los medios masivos de comunicación al servicio de la educación³. Así, se empezó a

³ Se dejó de lado en este artículo otra corriente influyente en la época relacionada con el estudio de los medios de comunicación que fue la mirada crítica de los mensajes basada en la semiótica estructural impulsada por autores

hablar de la *comunicación para el cambio social*, influenciado por la pedagogía de la liberación de Freire. Este planteo tomaba como ejemplo las experiencias surgidas en la década del cuarenta, como las de *Radio Sutatenza* en Colombia (y más tarde *Erbol* en Bolivia), que utilizaron las radios para la educación y alfabetización, previo a toda formulación teórica (Pérez Bernal, 2019).

El proyecto de *Escuelas Radiofónicas de Sutatenza*, impulsada por el sacerdote Juan José Salcedo, estaba orientado por el sistema que llamaron Educación Fundamental Integral (EFI) para la educación de adultos campesinos⁴. Esta experiencia, además de usar las emisiones en varias radios del país, contaba con la editorial Ariel para la elaboración de libros, cartillas para seguir los programas y el semanario *El Campesino* (el segundo periódico a nivel nacional con un tiraje de 57 mil ejemplares), y se enfocaba en la preparación de líderes de la zona y educadores que conformaban una red de promoción local de alcance nacional (Bernal Alarcón, 2012)⁵.

como Armand Mattelart desde Chile. Esta corriente buscaba *desenmascarar* la ideología dominante en los mensajes de los medios masivos (Zarowsky, 2013).

⁴ El cineasta uruguayo Ferruccio Musitelli registró los orígenes del proyecto Sutatenza como director de fotografía del documental *Sutatenza, un mensaje de paz*, dirigida por Hernico Fulchignoni en 1955, a pedido de UNESCO. Consultado el 23 de setiembre de 2020.

⁵ Cfr. Bernal Alarcón, H. (2012). “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, número 8.

A inicio de los años 70, la orientación en torno a la educación mediante los medios de comunicación recuperó este tipo de experiencias, pero ahora a la luz de las teorías de Freire. Se orientó la teleducación a una relación horizontal y de diálogo más que al dictado de una clase magistral. Se buscaba promover una mirada crítica y reflexiva que incitara a la acción para transformar el medio en el que el receptor estaba inserto. Se esperaba, a su vez, contribuir a la construcción del hombre nuevo en una nueva sociedad (Osorio, 1976: 27).

Se hablaba de la televisión educativa «[...] como instrumento de cambio, modernidad y desarrollo» (Osorio Meléndez, 1976: 25). Una teleducación que buscaba acelerar los procesos de cambios sociales y promover un desarrollo que no fuera dependiente de tendencias foráneas. Esta corriente pretendía superar la alienación que suponía la implantación de modelos de televisión educativa impuestos desde los países hegemónicos. Paradójicamente, este concepto fue frecuentemente promovido desde el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) de la Fundación Konrad Adenauer de Alemania. El ISI se insertó en el continente en 1967 para impulsar la televisión educativa. En el libro publicado por la fundación en 1976 Osorio Meléndez, director del proyecto de Teleeducación del ISI, planteó que la teleducación debía aspirar a que cada educando tome «[...] conciencia de sí mismo y de las posibilidades que le brinda el universo, gracias a su contacto con la verdad que él descubre» y así convertirse «[...] en una verdadera agencia de desarrollo» (Osorio Meléndez, 1976: 22-24). La teleducación, en última

instancia, debía contribuir a cambiar las estructuras económicas y sociales. Como se verá a continuación, esta nueva concepción implicaba no adoptar a la televisión abierta como modelo universal, sino tomar en cuenta el medio de comunicación a utilizar acorde a cada situación, así como combinarlos con recursos impresos y referentes locales, tal como lo proponían las *Escuelas Radiofónicas* décadas atrás.

El cambio de orientación no estuvo motivado únicamente por una búsqueda teórica por remarcar las desigualdades entre norte y sur y subrayar las condiciones de dependencia. Se empezaron a hacer visibles también los problemas técnicos concretos que sacaron a la luz las fallas del modelo educativo basado exclusivamente en el uso de la televisión abierta y marcaron las contradicciones del modelo aplicado al subcontinente.

En los *Seminarios Latinoamericanos de Televisión Educativa* organizados por el ISI que iniciaron en Viña del Mar en 1972 los temas frecuentes de discusión, además de la teleducación para el cambio, fueron las alternativas ante el evidente fracaso de los modelos de educación por televisión. Fuenzalida, al hablar de ese fracaso, se refiere a los proyectos de expertos de Estados Unidos en torno a la TV educativa, en los cuales el rol del maestro quedaba reducido a encender el televisor y las pruebas se enviaban a corregir centralmente. Los planificadores, explica Fuenzalida, no previeron el deterioro de equipos y robo de los mismos, problemas de correo para enviar o devolver evaluaciones, la resistencia de los maestros a perder su

rol, así como huelgas de maestros y del servicio de correo y transporte (Fuenzalida, 2005: 137).

Para Fuenzalida, los problemas de la televisión educativa una década después de su implementación en el continente se empezaron a ver por las dificultades desde el punto de vista de la operación del canal, la falta de preparación de maestro, la desvinculación de los programas con las currículas, la segmentación del público exigida por la *telescuela* que iba en contra la masividad del medio y los elevados costos de producción (Fuenzalida, 2005: 138).

Veamos cómo se dio esto en el caso de El Salvador. Allí, si bien los docentes en un inicio apoyaron la introducción del medio en el aula, muy pronto sintieron una disconformidad generalizada llegando a un paro nacional docente en 1971 con apoyo popular que jugó luego un papel importante en la guerrilla. El rechazo del gremio radicaba en que su rol en clase era limitado y la relación con el tele-docente resultaba desmoralizante, dejando en evidencia sus fallas en el aula. El gobierno de El Salvador abandonó la televisión instructiva a finales de los 70. Los aparatos se rompían y no se reparaban ni reponían, la guerrilla tiró abajo las antenas de recepción. En los resultados, el costo por alumno —lejos de disminuir— aumentó un 13 % y, si bien se notó una mejora en la deserción estudiantil en 7^{mo} y 8^{vo} grado, el costo fue alto a nivel docente (Lindo Fuentes, 2009).

En vista a estos problemas, los *Seminarios Latinoamericanos de Televisión Educativa* pasaron a llamarse *Seminarios de Teleducación* para contemplar otros elementos en

el uso de los medios al servicio de la educación, como el videotape, la televisión segmentada por cable, la incorporación de elementos complementarios a los programas o incluso el uso del satélite. Los comentarios realizados durante *el Encuentro de Teleducación* de 1972 y una edición de trabajos académicos publicados ese mismo año reflejan las discusiones y problemas que empezaron a verse durante los primeros años de la década en torno a la TV educativa.

Uno de los problemas era la masividad del medio y su costo. Se decía que «La TV es el medio de comunicación más poderoso inventado por el hombre pero también es el de más alto costo» (Osorio, 1975: 107). A su vez, se sostenía que era difícil adaptar un medio masivo a un sector reducido de la población, como puede ser un grupo escolar: «Con programas en la televisión abierta, los maestros debían adaptar sus clases a un horario estricto, sin poder controlar la velocidad de la instrucción» (Tugues Pascuazzo, 1975: 130). De la misma forma, Karlheinz Rebel expresaba que la TV educativa sola no había servido para cambiar la esencia de la educación, sino que había perpetrado la enseñanza tradicional. El medio había resuelto «[...] el problema de las clases numerosas de la misma manera que siempre. La explicación del profesor como el método principal de clase se ha establecido en los colegios para otros cien años, gracias a la televisión» (Martínez, 1973: 131).

Aquí, el cambio tecnológico también favoreció al desplazamiento de la televisión como medio prioritario. Álvaro Valenzuela expresaba que «[...] el videocasete es hoy la verdadera

vedette de la tecnología audiovisual educativa» (Valenzuela, 1975: 131). Así, las clases se podían emitir en pequeños grupos y no de forma masiva como la TV abierta. El maestro controlaba la velocidad de emisión, podía parar, rebobinar, elegir el momento de la emisión y repetir la instrucción en cualquier momento. Además, los costos eran más reducidos y las cintas fáciles de transportar. Por último, el video permitía la realización de innumerables copias, lo que servía para compartir con varias escuelas y centro en un país, o con otros países.

Eso llevó a la idea de generar una red regional para producir, distribuir, controlar y evaluar emisiones educativas en video. Esta idea partía del supuesto de que determinadas asignaturas son universales y compartidas por todos los países y podrían producirse una sola vez, reduciéndose drásticamente los costos, sin tomar en cuenta los contextos particulares. La propuesta surgió en el seno del grupo de países del pacto andino y estuvo vinculada, en su origen, más que al videocasete, a las posibilidades que ofrecía otra reciente tecnología de la comunicación: el satélite.

Comunicación satelital al servicio de la educación

Desde los inicios de la carrera espacial, Estados Unidos vio en el satélite una tecnología que serviría para impulsar su política desarrollista en América Latina. En 1967 la Universidad de Stanford elaboró el estudio ASCEND (*Sistema Avanzado de Comunicación y educación para el Desarrollo Nacional*) orientado

a la comunicación y educación en América Latina. El informe no solo contemplaba el uso del satélite sino también la elaboración de los contenidos a emitirse en el continente Latinoamericano. ASCEND encontró acogida en Brasil, donde la Universidad de Stanford trabajó junto al gobierno en su adaptación, lo que dio origen al proyecto SACI (*Satélite Avanzado de Comunicaciones Interdisciplinario*) (Brito, 1981).

Por otro lado, en el año 1969, COMSAT, la Fundación Ford y otras empresas norteamericanas como *General Electric*, se reunieron en Santiago de Chile para presentar el proyecto CAVISAT. Se trataba de un *Centro Audiovisual Vía Satélite* que tendría sede en Colombia. La idea era emitir contenidos *teleducativos* para todo el continente, elaborados por 10 universidades de Estados Unidos y 10 latinoamericanas —éstas últimas, que recibían financiación de aquel país (Brito, 1981: 52)—. Ante la desconfianza de los gobiernos locales, los creadores del proyecto CAVISAT aseguraban que podrían emitir sin pasar por las ondas terrestres de cada país. Esto fue tomado como un atentado a la soberanía de las naciones y autodeterminación en materia educativa por ciertos sectores del subcontinente que buscaban abandonar la situación de dependencia y la influencia directa de países como Estados Unidos.

Como respuesta, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela firmaron el convenio *Andrés Bello* en Bogotá en enero de 1970, en el cual se señaló la preocupación por el uso de la comunicación vía satélite (UNESCO, 1972). El manejo unilateral de esa tecnología, sostenían, podría llevar a abusos que

perpetuaran valores y hábitos culturales de unos países sobre otros invadiendo la soberanía. Por ello, se llamaba a establecer sistemas de teleducación vía satélite en base «[...] a la igualdad de derechos en la dirección, administración y control de la misma». Con posterioridad al encuentro, solicitaron a UNESCO un estudio de viabilidad para la creación de un sistema regional de educación vía satélite para los países andinos, que recibió el nombre de *Sistema Educativo Regional Latinoamericano* (SERLA). En julio de ese año, a la solicitud se sumó Argentina y al año siguiente, Uruguay (UNESCO, 1972).

En su informe final, UNESCO propuso programas para escuelas rurales, secundarias, cursos universitarios, de alfabetización, educación básica para adultos y educación permanente. Estimaban la realización de 165 mil horas de clases, de las cuales sólo 21.880 serían para televisión. Para el resto se utilizarían otros medios como la radio, el casete de audio o cinta de carrete abierto y el vídeo, junto a otros materiales impresos. Se esperaba alcanzar a una audiencia total de casi 80 millones de personas (UNESCO, 1972).

Mientras los gobiernos seguían el camino de la evaluación a través de UNESCO, voces discrepantes de la época consideraban que era contraproducente fomentar la teleducación vía satélite por el alto costo de instalación y mantenimiento. Había poca confianza en la vida del satélite y se consideraba que los países latinoamericanos no podían invertir en una tecnología todavía de prueba. En el *Seminario de Televisión Educativa* de 1972 se decía que «[...] cobra fuerza el comentario acerca de una

astuta operación de venta, para los países del Bloque Andino, de un satélite llamado educativo, costosísimo y casi inútil por ahora». Allí, se abría un llamado a «[...] evitar que cobre mayor fuerza tal operación, amparada en la afirmación genérica de que la tecnología puede ayudarnos a resolver buena parte de nuestros principales problemas educativos» (Osorio, 1975: 117).

Televisión educativa en Uruguay en la década del 60 e inicios del 70

Hasta aquí se ha visto el panorama general en América Latina en torno a la televisión educativa en las décadas del 60 y 70 pero ¿qué impacto tuvo esta tendencia en Uruguay?, ¿cómo se adaptaron los medios de comunicación en el sistema educativo local?, ¿cómo influyeron en esta materia las teorías desarrollistas y las agencias internacionales para el desarrollo?

En este país la televisión educativa no tuvo la extensión que en otros lugares de América Latina. No hubo canales exclusivamente educativos ni emisiones incluidas en la educación formal. Tampoco tuvieron éxito los intentos de incluir el televisor en el aula. La razón puede coincidir con lo que sostenían en su momento María Emilia Lennon y Alfredo Errandonea (1976), quienes aseguraban que Uruguay contaba con una alta penetración del sistema educativo, con el índice más bajo de analfabetismo en América Latina (de 9,7 %). Según los autores, el sistema educativo nacional, estable y extendido, *ha demostrado ser eficaz* y es por eso que no se ha necesitado recurrir a la

tecnología y los medios masivos para mejorar su desempeño. La radio y la televisión no recibieron «[...] tratamiento particular y preferente con objetivos educativos». La utilización de esos medios fue «[...] paulatina, lenta y sin trascendencias» aseguraban (Lennon y Errandonea, 1975: 263).

Sin embargo, tal como sostenía el semanario *Marcha* en 1964, «[...] tenemos sí televisión educativa. Modesta, “subdesarrollada” si se quiere, pero tenemos y no es ignorado lo que hay» (MGR, 1964: 20). Ningún ente de enseñanza quiso quedar fuera de la nueva tecnología y para el año 1967 todos los niveles de enseñanza del país tenían un espacio en la pantalla chica. En 1962, a menos de 6 años de instalada la televisión en el país, Educación Primaria empezó a emitir programas de media hora de lunes a viernes, por *Canal 4*.

Las audiciones eran llevadas ante cámara por maestros y trataban temas curriculares como *Influencia artiguista sobre las provincias del litoral*, *Explorando Venus*, *El idioma que hablamos*, *La historia uruguaya a través de los cuadros* o *Psicología del gaucho* (SDA, 1967). También figuraban representaciones de cuentos infantiles y se realizaban homenajes a maestros memorables. El formato seguía mayoritariamente el modelo expositivo de docente en el aula (Marquisio y Secco, 2016).

Además de ser el primer organismo de enseñanza en salir al aire, fue el único en grabar los programas para emitirlos en diferido. Eso se hizo posible luego de recibir en 1967 la donación por parte de USAID de una planta de circuito cerrado de televisión con equipos de grabación en cintas abiertas de

videotape de 2 pulgadas. El ofrecimiento de USAID se había realizado a Primaria, Secundaria y a la Universidad del Trabajo y consistía en 49 mil dólares en equipos, un funcionario de ese país al frente del proyecto y entre 20 y 60 voluntarios de los Cuerpos de Paz.

El ofrecimiento fue duramente cuestionado a la interna del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, por «[...] la influencia que iban a ejercer los organismos de Estados Unidos en los niños y jóvenes a través de los medios masivos y los organismos de enseñanza» (Actas del CDC, 1967). Finalmente fue Primaria la que aceptó el estudio de televisión para grabar en videotape, lo que le permitió elaborar los programas como si fueran en vivo. Una cámara tomaba al maestro y otra intercalaba las placas y fotografías. Presentaba, sin embargo, la ventaja de brindar al organismo independencia frente al canal⁶.

Primaria también se destacó por intentar llevar adelante el modelo de televisión instructiva. En 1971 se lanzó el *Plan Piloto Experimental de Televisión Educativa* en 25 escuelas de Montevideo y 30 del interior del país. Esas escuelas fueron equipadas con televisores y se intentó sincronizar el desarrollo de los cursos con las emisiones. Además, se enviaban guías didácticas y se hacían charlas preparatorias con los maestros (Rodríguez Veiga, 1972). Lennon y Errandonea expresaban en 1976 que el alcance de estos programas no llegaba al 1 % de la

población escolar y se realizaba en condiciones desfavorables. Al estar en espacios cedidos por los canales privados, se emitían en horarios muy tempranos en la mañana. Además, la imposibilidad de repetirlos en la tarde dejaba de lado a los alumnos que asistían a la escuela en ese horario (Lennon y Errandonea, 1975: 265).

Este sistema en Secundaria empezó a funcionar un año más tarde que en Primaria, en 1963, con una frecuencia semanal a través de *Canal 4*. Los programas eran en vivo y abordaban un tema diferente cada día «[...] sobre aspectos generales a ese nivel, que se tratan a lo largo de ciclos, intentando destacar aspectos prácticos y de interés popular» (Rodríguez Veiga, 1972). Además de las emisiones en Montevideo a través de *Canal 4*, se llegaron a realizar programas televisivos de Secundaria en otros departamentos como Rivera y Fray Bentos, a través de emisoras locales.

Este organismo ejerció un rol destacado en la búsqueda por consolidar un movimiento en torno a la televisión educativa. A partir del año 1965 comenzó a organizar el *Seminario de TV Educativa* que contó con tres ediciones. Durante las exposiciones de ese encuentro se plantearon temas que preocupaban a los diferentes órganos de enseñanza en relación a la televisión, como la posibilidad de obtener facilidades en la compra de receptores de TV para las aulas, ya sea mediante la exoneración de impuestos o con la compra de partes que fueran armadas por estudiantes de la Universidad del Trabajo. También se planteó la necesidad de instalar una planta de circuito cerrado para la formación de personal y entrenamiento del *tele-docente*. Por último, se habló de

⁶ Entrevista personal a Antonio Licerán, 6 de mayo de 2015.

la importancia de disponer de horarios de mayor audiencia en los canales. Durante ese seminario se nombró una Comisión Permanente para realizar las gestiones ante las autoridades para cumplir con las necesidades antes expuestas.

El *Seminario* del año 1967 ofició para los participantes, como preparatorio para el Curso de Televisión Educativa que UNESCO realizaría en Uruguay en octubre de ese año. Durante la visita los integrantes de la delegación dieron, además del curso, una charla en la Universidad sobre *Extensión por televisión* y mantuvieron una entrevista con el Rector Óscar Maggiolo, quien manifestó que «[...] la Universidad es una institución convencida de la eficacia de la televisión para la educación». Finalmente, dieron una entrevista para *La Gaceta Universitaria* que salió publicada en noviembre de ese año, para «[...] interesar y hacer ver a las autoridades educacionales la importancia y esfuerzos que la UNESCO le concede a la educación por televisión» (SDA, 1967).

La relación entre la Universidad y la televisión comenzó cuando en 1963 se inauguró un circuito cerrado en Facultad de Medicina para las clases de anatomía en grupos numerosos. 300 o 400 alumnos podían apreciar desde el anfiteatro la manipulación de los cuerpos agrandados en la pantalla, en lugar de hacerlo en varias instancias de grupos pequeños (SDA, 1963: 11). Ese mismo año, en el marco de los preparativos por el lanzamiento del *Canal del SODRE*, su director, Justino Zavala Carvallo, invitó a la Universidad, junto a los demás entes de enseñanza, a tener un

espacio en el canal estatal, como parte de su proyecto de canal cultural y educativo (Soria, 2016).

El ofrecimiento llegó en medio de un proceso de modernización universitaria que había comenzado con la ley orgánica aprobada en 1958. Buscando profundizar el proceso de reforma, un grupo de docentes denominados *reformistas* por la historiadora Vania Markarian, fue ganando peso en la interna universitaria (Markarian, 2018; Markarian, 2020). Entre ellos se encontraba el rector Óscar Maggiolo que presentó en 1967 un plan en miras al presupuesto quinquenal conocido como *Plan Maggiolo*, con inspiración en las ideas de la Universidad Latinoamericana de Darcy Ribeiro. El exrector de la Universidad de Brasilia radicado en Uruguay sostenía que sólo mediante el uso de los *instrumentos modernos* de comunicación como la radio, la televisión, la prensa o el cine

La universidad podrá habilitarse a cumplir las tareas de elevación del nivel de conocimiento y de información de la sociedad nacional, de lucha contra la marginalidad cultural de ciertas capas de la población y de combate a las campañas de alienación, colonización cultural y adoctrinamiento político a que esté sometida la nación (Ribeiro, 1982: 161-162).

La Universidad comenzó a emitir los ciclos regulares desde 1967 hasta la intervención de la casa de estudios en octubre

de 1973⁷. El espacio consistía en una hora por semana, los lunes, de noche, estructurado en ciclos de 4 o 5 programas en torno a un tema. Para desarrollarlos se llamaba a docentes universitarios expertos en la temática que llevaban la clase a un formato de diálogo con el conductor y director del Departamento de TV Universitaria, Walter Rodríguez Veiga, apoyados por gráficas, fotografías y filmaciones.

El uso de la televisión por parte de la Universidad, sin embargo, poco tuvo que ver con los fines instructivos en boga en otras partes del continente. En un contexto político de crisis económica y social, protesta y fuerte represión, la Universidad se encontraba enfrentada al poder político, el cual mantenía deudas presupuestales con la casa de estudios, además de encarcelar a docentes y estudiantes (con asesinatos a partir de 1968). A esto se le sumaron campañas de desprestigio en medios de prensa oficialistas. Bajo dicho contexto, la Universidad utilizó el espacio mayoritariamente con fines de promoción institucional pero también para discutir las causas de los problemas de desarrollo y brindar soluciones para salir de la crisis. En menor medida, se presentaron temáticas de prevención en salud y otros temas educativos.

⁷ La dictadura militar en Uruguay comenzó con el golpe de Estado del 27 de junio de 1973 y se extendió hasta la apertura democrática con las elecciones del 1º de marzo de 1985. La Universidad de la República mantuvo su autonomía durante los primeros meses que siguieron al golpe de Estado, pero fue intervenida el 27 de octubre a raíz de una bomba colocada Facultad de Ingeniería.

Sin embargo, la poca audiencia del programa y, sobre todo, las diferencias entre el SODRE y la Universidad, la llevaron a buscar alternativas para insertarse en el sistema de medios. La búsqueda comenzó en 1966, incluso antes de iniciar las emisiones regulares, con la solicitud de una frecuencia de televisión que aún estaba disponible para Montevideo. Se trataba del *Canal 8* que finalmente fue adjudicado privados y trasladado a Colonia. La Universidad, sin embargo, continuó pidiendo ese canal a través de solicitudes formales y mediante un recurso de nulidad contra el Estado. Las justificaciones para tener un canal educativo estaban muy ligadas a las políticas de la UNESCO. Se citaban las recomendaciones de ese organismo en la reunión de París de ese mismo año, las cuales alentaban la promoción de la televisión educativa por parte de gobiernos e instituciones educativas (UNESCO, 1967).

Más adelante, en 1972, se elaboró un proyecto para instalar un circuito cerrado de televisión en color. Se esperaba, por un lado, cumplir con los fines extensionistas y grabar programas de difusión para emitir en *Canal 5* y otros canales del interior, ganando así independencia y aumentando su radio de influencia. Por otro lado, se pretendía utilizar el circuito cerrado para fines estrictamente *teleducativos*. Se grabarían clases para los niveles iniciales de todas las facultades más densamente poblados como forma de solucionar problemas ocasionados por la creciente demanda. Así también se pensaba reducir las horas de dictado de clases para que el docente tenga disponibilidad para realizar tareas de investigación.

Para ese momento, tampoco el tema de la educación vía satélite había pasado desapercibido en el país. Luego del *XX Congreso Internacional de Astronáutica* realizado en Mar del Plata en octubre de 1969, el Decano de la Facultad de Ingeniería Julio Ricaldoni planteó su inquietud frente al Consejo Directivo por la intromisión de empresas y organismos extranjeros en la educación y el Rector Óscar Maggiolo aseguró que

Si peligrosa es la cantidad de revistas, de historietas que tienen por origen los Estados Unidos y que invaden totalmente el continente inculcando ideologías absolutamente orientadas, los sistemas de educación vía satélite tendrán un poder tan enorme que pueden llegar a lograr un sometimiento cultural total (Actas del CDC, 1969).

El tema se volvió a tratar en mayo de 1972 en el marco del proyecto SERLA por parte de UNESCO. Yamandú Sica Blanco, miembro de la Comisión de Televisión, sostuvo que «[...] la televisión es una realidad en el campo docente, y la Universidad debe aportar lo que cree es la ideología o la doctrina docente para nuestro medio, autóctona y nuestra», con soluciones «[...] que sean autóctonas y no que vengan enlatadas» (Actas del CDC, 1972: 525).

Luego de este recorrido se puede ver que, en una pequeña escala, los organismos de enseñanza pública de Uruguay compartieron el entusiasmo latinoamericano por el uso de la televisión aplicada a la enseñanza. Los centros de enseñanza

primaria y secundaria iniciaron, además de sus programas educativos a nivel general, programas piloto de televisión instructiva con equipamiento televisivo en el aula. El fomento de la televisión educativa dado por las teorías desarrollistas, los planes de intervención de Estados Unidos en el continente y las agencias internacionales para el desarrollo como UNESCO y CIESPAL también estuvieron presentes en el país. Primaria recibió apoyo de USAID para instalar su estudio de televisión y la Comisión de Televisión de la Universidad de la República se basó en las recomendaciones de UNESCO en la materia para solicitar un canal de aire propio.

Por otro lado, las miradas críticas hacia los modelos desarrollistas que surgieron en la década del 70 a partir de la teoría de la dependencia también estuvieron presentes en el medio local. Esto se vio no solo en las pugnas en la interna de la Universidad por promover miradas alternativas en los medios privados y estatales sino también en las críticas realizadas a las ayudas provenientes de Estados Unidos para montar sistemas de televisión educativa en Uruguay. Esta perspectiva se aprecia, a su vez, en la oposición a los proyectos de instalación de sistemas de televisión vía satélite en el subcontinente vistos por las autoridades universitarias como una intromisión de Estados Unidos en las políticas educativas de los países del sur.

Este trabajo no pretende cerrar aquí las influencias ejercidas en el sistema de enseñanza nacional de las tendencias en televisión educativa a nivel regional, sino más bien oficiar como punto de partida para futuras investigaciones que den cuenta del

vínculo entre televisión y educación en Uruguay, investigaciones que podrían ayudar a profundizar en la relación mantenida en el pasado entre tecnologías audiovisuales y enseñanza para reflexionar sobre el uso de estos medios en la actualidad.

Recibido: 6 de marzo de 2021.

Aceptado: 24 de mayo de 2021.

Referencias bibliográficas

- Akiyama, T. y Sakamoto, T. (1978). “The Present State of Evaluation Studies on the Impact of Educational Television upon Children in Japan”. En *Japan Society for Educational Technology*, volumen 2, número 1.
- Beltrán, L. R. (2006). “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”. En *Revista Anagramas*, volumen 4, número 8, pp. 53-76. Universidad de Medellín.
- Bernal Alarcón, H. (2012). “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa”. En *Boletín Cultural y Bibliográfico*, número 8.
- Brito, B. (1981). “Teleducación vía satélite en Venezuela: Balance de una década (1970-1980)”. En *Estudios venezolanos de comunicación*, setiembre/ octubre, disponible en [<https://bit.ly/3qxsNzH>], consultado el 25/02/2021.

- Cardoso, H. y Faletto, E. (1998). “Un análisis integrado del desarrollo”. En *Cincuenta años de pensamiento en la CEPAL*, volumen II. Santiago de Chile: CEPAL, ONU.
- De Moragas Spá, M. (2011). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América Latina y Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Fuenzalida Fernández, V. (2005). “Por una televisión pública en América Latina”. En Rincón, O. (comp.). *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Buenos Aires: La Crujía.
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa, Barcelona.
- Lennon de Errandonea, M. E. y Errandonea, A. H. (1976). “Teleducación y cambio social en Uruguay”. En Osorio Meléndez, H. (ed.). *Teleducación y cambio social en Latinoamérica. Proyecto Latinoamericano de Teleducación*. Santiago de Chile: Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer (ISI).
- Lindo Fuentes, H. (2009). “Educational Television in El Salvador and Modernisation Theory”. En *Journal of Latin American Studies*, número 41, pp. 757-792. Cambridge University Press.
- Maloney, M. (1970). “Los principios de la televisión Educativa”. En Bullaude, J. *Televisión educativa. Presente y futuro*. Buenos Aires. Ediciones Troquel.
- Marquisio, G. y Secco, L. (2016). “La educación en el aire: TV Educativa de Primaria”. En *V Congreso Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*. 9, 10 y 11 de marzo. Buenos Aires.
- Markarían, V. (2020). *Universidad, revolución y dólares. Dos estudios sobre la Guerra Fría cultural en el Uruguay de los sesenta*. Montevideo: Penguin Random House.
- (2018). “Tres partes. Tres fuentes. Un ensayo de ubicación del Plan Maggiolo en el contexto intelectual del Uruguay de los años sesenta” en Martínez, M. L.; Jung, M. E. y Paroli, P. (ed.). *50 años del Plan Maggiolo. Historia, testimonios y perspectivas actuales*. Montevideo: Clásicos Universitarias, Universidad de la República.
- Martínez, C. (dir.) (1973). *Televisión y educación*. En *Fernsehen und Bildung*. Madrid: Radiotelevisión Española.
- MGR. *Marcha*, 6 de noviembre de 1964.

- Osorio, H. (ed.) (1976). *Teleducación y cambio social en Latinoamérica. Proyecto Latinoamericano de Teleducación*. Santiago de Chile: Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer (ISI).
- (1975). *Teleducación Universitaria en Latinoamérica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Pasquali, A. (1990). *Comprender la comunicación*. 4ª edición. Caracas: Monte Ávila editores.
- Pérez Bernal, J. C. (2019). *Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en la era digital. Producción de sentido y construcción de ciudadanías en las Escuelas Digitales Campesinas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación. Tesis doctoral.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Ribeiro, D. (1982). *La Universidad necesaria*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez Veiga, W. (1972). *Informe para la Misión UNESCO sobre el proyecto RLA 223*. Fondo ICUR/DMTC. Archivo General de la Universidad.
- SDA (1963). *Marcha*, Anatomía en TV, 15 de noviembre: 11.
- (1967). *Slides*, La mañana, 27 de agosto.
- (1967). “UNESCO, televisión y Universidad”. En *Boletín informativo de La Gaceta Universitaria*, año 2, noviembre, número 13.
- Schramm, W. (1962). “What we know about learning from educational television”. En *Educational Television: the next ten years*. Stanford University, Institute for Communication Research.
- Sierra Caballero, F. (2005). *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Soria González, F. (2016). “Influencias extranjeras, miradas locales. La televisión pública en Uruguay (1963-1968)”. En *Claves. Revista De Historia*, volumen 2, número 3, pp. 193–223, disponible en [<https://bit.ly/3qqAMhW>], consultado el 25 de febrero de 2021.
- Tiene, D. (1983). “Japan Sets the Pace in Educational Television”. En *Educational Technology*, volumen 23, número 5, pp. 18-22.

Tugues Pascuazzo, F. (1975). “Las universidades y SERLA”. En Osorio, H. (ed.). *Teleducación Universitaria en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

UNESCO (1972). *Estudio de viabilidad de un sistema regional de teleducación para los países de América del Sur*. Informe RLA233, disponible en [<https://bit.ly/3GtBzUA>], consultado el 25/02/ 2021.

Universidad de la República (1967). *Actas del Consejo Central de la Universidad de la República*. 10 de julio, número 41, pp. 74-80. Montevideo: Series Institucionales/ Archivo General de la Universidad.

— (1969). *Actas del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Educación vía satélite*. 22 de diciembre, número 49, pp. 1458-1462. Montevideo: Series Institucionales/ Archivo General de la Universidad.

— (1972). *Actas del Consejo Central de la Universidad de la República*. 22 de mayo, número 13, pp. 523-527. Montevideo: Series Institucionales/ Archivo General de la Universidad.

Valenzuela, Á. (1975). “Anteproyecto de un sistema andino de teleducación universitaria”. En Osorio, H. (ed.). *Teleducación Universitaria en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Walker Powell, J. (1962). *Channels of learning. The story of Educational Television*. Washington: Public Affair Press.

Zarowsky, M. (2013). *Del laboratorio chileno a la comunicación-mundo. Un itinerario intelectual de Armand Mattelart*. Buenos Aires: Editorial Biblos.